



HAL
open science

Management stratégique et chefs d'établissement de l'enseignement secondaire : enjeux partagés, diversité des pratiques (volumes 1 et 2 sur 2)

Philippe Brest

► **To cite this version:**

Philippe Brest. Management stratégique et chefs d'établissement de l'enseignement secondaire : enjeux partagés, diversité des pratiques (volumes 1 et 2 sur 2). Gestion et management. IAE Rouen, 2010. Français. NNT : 2010ROUED004 . tel-03961575

HAL Id: tel-03961575

<https://hal.science/tel-03961575v1>

Submitted on 3 May 2024

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

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

UNIVERSITE DE ROUEN

Institut d'Administration des Entreprises

**Doctorat
en
Sciences de Gestion**

*Thèse
présentée par*

Philippe BREST

**Management stratégique et chefs d'établissement de
l'enseignement secondaire :
enjeux partagés, diversité des pratiques**

*Volume 1 sur 2 (la thèse, pages 1 à 407)
et volume 2 sur 2 (les transcriptions d'entretiens, pages 408 à 674)*

version soutenance du 29 mars 2010

Membres du jury :

M. Patrick GIBERT, Professeur de sciences de gestion, Université de Paris Ouest
Nanterre-la Défense, Rapporteur

M. Guy SOLLE, Professeur de sciences de gestion, Université de Metz, Rapporteur

M. Robert LE DUFF, Professeur de sciences de gestion émérite, Université de Caen,
Suffragant

M. Denis MEURET, Professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne,
membre de l'Institut Universitaire de France, Suffragant

M. Jean-Pierre OBIN, Inspecteur général de l'Education nationale honoraire, Suffragant

M. Gérald ORANGE, Professeur de sciences de gestion, Université de Rouen, Directeur

Volume 1 sur 2

Le volume 2 sur 2 est page 408

Remerciements

Au professeur Gérald ORANGE pour avoir accepté de diriger cette thèse et au professeur Robert LE DUFF qui, faisant office de co-directeur, nous a fait bénéficier de ses conseils.

Aux acteurs du système éducatif, proviseurs, principaux, inspecteurs généraux, médiateur, recteur, conseillers techniques, qui ont accepté de participer aux entretiens.

Au professeur Jean MOSCAROLA, de l'université de Savoie, pour nous avoir accordé une licence d'utilisation destinée à Sphinx Lexica et avoir consacré du temps à nous expliquer le fonctionnement de ce programme.

Aux membres du jury, pour avoir accepté d'évaluer cette thèse : les rapporteurs Patrick GIBERT et Guy SOLLE, professeurs, qui ont de plus participé à une pré-soutenance, à nos yeux, aussi constructive qu'enrichissante, les suffragants Denis MEURET, professeur et Jean-Pierre OBIN, inspecteur général.

A Michèle et Jean-Claude BREST pour leur patient travail de relecture de ce document. A Jeanne BREST et à tous ceux dont le soutien a été tellement nécessaire.

La capacité d'une société ou de tout ensemble humain à changer est déterminée par sa richesse et sa surabondance non pas matérielles¹, mais relationnelles et institutionnelles².

¹ *Encore qu'il y ait naturellement une étroite relation entre les deux.*

² CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard (1977 [1992]). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil, 506 p. Citation p. 399, y compris la note de bas de page.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
1. METHODE D'OBSERVATION	50
1.1. EPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE : POSSIBILITES ET CHOIX	51
1.2. RECHERCHES SUR L'ORGANISATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LEURS CHEFS	58
1.3. RECUEIL DES DONNEES	63
1.4. ANALYSE DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES A L'AIDE DE SPHINX LEXICA.....	70
1.5. METHODE, THEORIE ET EXPERIENCE	72
PARTIE 1. LA LÉGITIMITÉ, SYNTHÈSE D'ENJEUX PARTAGÉS PAR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT	73
2. AMBIGUITES DE L'AUTONOMIE	74
2.1. LA DECENTRALISATION EN EDUCATION : OBJECTIFS, RACINES, DEBATS.....	75
2.2. L'EPLÉ, AU CŒUR D'UNE STRATEGIE DE CHANGEMENT	82
2.3. BILAN DES POLITIQUES DE DECENTRALISATION EN EDUCATION	92
2.4. SYNTHÈSE	98
3. DIFFICULTES DES ELEVES	99
3.1. OBJECTIFS ET FINANCEMENT DES POLITIQUES EDUCATIVES	100
3.2. EFFETS DES POLITIQUES EDUCATIVES : COMPARAISONS INTERNATIONALES ET RESULTATS FRANÇAIS.....	105
3.3. DIFFICULTES DES ELEVES ET REPONSES DU CHEF D'ETABLISSEMENT	113
3.4. ENTRETIENS EXPLORATOIRES : PREMIERS ELEMENTS DE L'ANALYSE DE CONTENU	124
3.5. SYNTHÈSE	129
4. DEBATS SUR LA GOUVERNANCE	131
4.1. RESSOURCES, COMPETENCES ET PARTIES PRENANTES	132
4.2. LES RELATIONS INSTITUTIONNELLES EN PRATIQUE	138
4.4. DU PROJET A LA GOUVERNANCE DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE	148
4.5. SYNTHÈSE	159
5. LEGITIMER LA PROFESSION	160
5.1. TENSIONS, FRACTIONNEMENT ET LEGITIMITE.....	161
5.2. ILLUSTRATION DU MORCELLEMENT AU SEIN DES EPLÉ	166
5.3. CRISE DE LA LEGITIMITE ET <i>SENSEMAKING</i>	177
5.4. DES RESSOURCES COMPOSITES, UNE PERSPECTIVE UNIFICATRICE	183
5.5. SYNTHÈSE	187
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	189
PARTIE 2. DIVERSITE DES PRATIQUES DE MANAGEMENT ET LEGITIMATION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT	191
6. L'INTRAPRENEUR ET LE BUREAUCRATE	192
6.1. INCITATIONS ET HESITATIONS DE L'ADMINISTRATION.....	193
6.2. L'INNOVATION PEDAGOGIQUE, UNE INNOVATION COMME LES AUTRES ?	200
6.3. INTRAPRENEURS ET ORGANISATIONS PUBLIQUES : CONTRADICTION OU CHANGEMENT ?	206
6.4. DE LA MOTIVATION A L'ENGAGEMENT	214
6.5. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	221
7. DU SYSTEME D'INFORMATION DU MINISTERE VERS CELUI DE L'EPLÉ	226
7.1. ORGANISATION DE L'EVALUATION DE L'EPLÉ : AMBITIONS ET LIMITES	228
7.2. AU-DELA DE LA TECHNIQUE, POUVOIR ET STRATEGIE	237
7.3. REPRESENTATIONS ET INTERACTIONS LIEES AU SI	246
7.4. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	251

8. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE, LEVIER DE LA PARTICIPATION	257
8.1. OBJECTIFS ET REALISATIONS.....	259
8.2. LA PARTICIPATION : FORMES ET DEBATS	268
8.3. RAPPROCHER LES ACTEURS DE L'EPLÉ	275
8.4. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	286
9. LE PARTENARIAT, CHEVAL DE TROIE DU CHANGEMENT	291
9.1. ACTION PUBLIQUE ET RELATIONS INTERORGANISATIONNELLES.....	294
9.2. DIVERSITE DES PARTENARIATS EN EDUCATION	298
9.3. CONSEQUENCES	308
9.4. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	314
CONCLUSION.....	319
ANNEXES	338
BIBLIOGRAPHIE.....	372
TABLE DES MATIERES	403

INTRODUCTION

Palme d'or au Festival de Cannes 2008, le film « Entre les murs », chronique d'un enseignant face à une classe de collège, fait état d'un quotidien qui, outre les cours, est ponctué de conseils de classe ou de discipline, de réunions avec le chef d'établissement, les familles ou entre enseignants. Les méthodes décrites, qu'il s'agisse de pédagogie ou d'organisation, suscitent des polémiques. Les témoignages d'enseignants rassemblés par FLOC'H (2008)³ montrent comment certains voient dans ce « *film plein d'espoir* » une incitation à s'interroger sur les changements nécessaires pour lutter contre l'échec scolaire et améliorer la vie dans les établissements, alors que d'autres préfèrent regretter le manque d'autorité du professeur. Pour LEDOUX (2008)⁴, cette mise en scène sur le rôle de l'Ecole doit conduire à dépasser la dichotomie entre vision naïve de l'enseignant, dont la seule personnalité serait capable de changer les destins et fatalisme, face à des « *jeunes inassimilables dans une Ecole moribonde* », pour interroger politiques éducatives et organisations publiques. C'est dans cette perspective que nous souhaitons résolument nous inscrire.

<i>Conceptions du management stratégique</i>	10
<i>Légitimité du management dans le secteur public</i>	13
<i>Légitimité du management stratégique d'une unité administrative locale</i>	15
<i>Politique d'autonomie des établissements scolaires et « effet dirigeant »</i>	18
<i>« Effet établissement » et « effet chef d'établissement »</i>	22
<i>Par-delà les frontières : le cas des universités et des hôpitaux</i>	26
<i>Internationalisation de la réforme</i>	27
<i>Changement et innovation dans les organisations publiques</i>	30
<i>Bureaucratie professionnelle</i>	32
<i>Management des professionnels</i>	35
<i>Illustration du management stratégique d'un EPLE</i>	36
<i>Réunir les parties prenantes, développer les synergies</i>	39
<i>L'autonomie de l'EPLE, nouveau système d'autorité</i>	42
<i>L'objet de notre recherche</i>	45
<i>Choix du sujet, questions de recherche et plan</i>	46

³ FLOC'H Benoît (2008). Le film qui divise les profs. *Le Monde de l'éducation*, n° 372, p. 26.

⁴ LEDOUX Sébastien (2008). Palme des malentendus. *Le Monde*, édition du 25 septembre, p. 22.

La crise de l'École est-elle une crise du morcellement entre ses acteurs ? La croissance de la proportion de bacheliers dans une génération, en France, entre 1985 et 1995⁵, s'efface devant les débats actuels : l'échec scolaire, les difficultés liées à l'insertion professionnelle et sociale, l'égalité des chances, le coût du système éducatif et son pilotage. La crise est, étymologiquement, un jugement. Pour comprendre celui-ci, il est nécessaire de dépasser les constats, d'envisager l'origine des problèmes. En ce sens, plusieurs travaux montrent l'importance du morcellement entre les acteurs de l'École.

Interrogeant les conditions de l'éducation *dans nos sociétés*, BLAIS et al. (2008)⁶ considèrent que l'alliance entre la famille et l'École est rompue, la première se déchargeant de son rôle de socialisation sur la seconde, tout en contestant ses règles institutionnelles. Parallèlement, la coupure entre l'École et le reste de la société conduit le savoir à perdre sa légitimité, par manque de cohérence, de finalité, de sens. Enfin, l'autorité, qui n'est pas l'autoritarisme, des enseignants est sapée par la contestation de l'institution et par la *dé légitimation* du savoir. Ne reste alors qu'une éventuelle autorité *naturelle*, forme de talent personnel, qui ne peut suffire cependant pour répondre à des problèmes d'ordre général. Finalement, la coupure entre la société et les institutions dédiées à l'éducation mène à perdre de vue l'objectif principal : la préparation à la vie sociale. Ce constat, récent, se double d'un autre plus ancien, mais toujours actuel. Ainsi, ILLICH (1971)⁷ regrette la séparation entre la société et ses institutions d'enseignement. La première fait confiance au bon fonctionnement des secondes ; mais celles-ci peuvent être contre-productives, privilégiant leur propre développement à celui des élèves dont elles ont la charge. De plus, l'institutionnalisation de l'enseignement dévalorise ce qui n'est pas acquis au sein des lieux dédiés à cela, générant une source de pauvreté pour ceux qui n'y ont pas accès. En réaction, c'est la société entière qui devrait être source d'enseignement, au travers de réseaux permettant le partage du savoir, sous forme de structures « *qui mettent les Hommes en rapport les uns avec les autres et permettent, par-là, à chacun de se définir en apprenant et en contribuant à l'apprentissage d'autrui* » (p. 122). Pour MORIN (2007)⁸, le morcellement de la connaissance fait que les problèmes collectifs sont transformés en une somme de problèmes individuels, traités de manière indépendante par des spécialistes. La critique d'Illich peut servir à réformer l'École afin

⁵ De 29 % à 63 % : chiffres présentés au [chapitre 3](#).

⁶ BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris, Stock, Les Essais, 268 p.

⁷ ILLICH Ivan (1971). *Une société sans école*. Paris, Editions du Seuil, 221p.

⁸ MORIN Edgar (2007). Repenser le savoir pour réformer l'école. *Le Monde de l'éducation*, n° 360, 30-31.

qu'elle n'ait plus le monopole de la transmission de la connaissance. L'enjeu n'étant pas d'enseigner tous les savoirs, mais de montrer en quoi tous s'inscrivent dans un même projet de connaissance.

A lire des inspecteurs généraux du ministère de l'Education nationale, MEN, la lutte contre le morcellement et la contre-productivité peut s'effectuer, entre autres, au sein des établissements scolaires. Ainsi, selon PAIR et al. (1998)⁹, la logique taylorienne d'éclatement des tâches ne s'accorde pas avec la complexité de l'acte éducatif, qui nécessite une action collective. D'autre part, un enseignant se trouve sous la responsabilité administrative d'un chef d'établissement et sous la responsabilité pédagogique d'un inspecteur ; une séparation hiérarchique jugée contre-productive, par ignorance réciproque et absence d'objectif commun. A contrario, l'autonomie de l'établissement, qui n'est pas l'indépendance, peut être un moyen pour réunir des missions générales et un contexte local ; le niveau central fixant des objectifs globaux que l'établissement s'efforce d'atteindre, définissant sa stratégie en fonction de ses ressources. Ceci alors que, pour le MEN (2002, a)¹⁰, « *les établissements sont porteurs de l'ambition et de la volonté de progrès du système éducatif. Ils sont le lieu où doivent naître et se développer l'innovation et le changement. Dans cette perspective, les personnels de direction doivent être les moteurs de cette dynamique* » (p. 3).

Nous saisissons l'invitation du MEN à reconsidérer le rôle des chefs d'établissement, alors que, pour faire face aux difficultés de l'Ecole, les appels au rapprochement des institutions et des personnes se multiplient au fil du temps, en sociologie, en économie publique et au sein de l'institution scolaire. Nous proposons de défendre la thèse qu'un chef d'établissement peut agir dans ce dessein, au profit des élèves et de leur réussite, en s'appuyant sur les perspectives ouvertes par le management stratégique.

⁹ PAIR Claude, GEBLER Jean-Marc, MOISAN Catherine, RICAUD-DUSSARGET Paul, SIMON Jacky (1998). *Rénovation du service public de l'Education nationale : responsabilité et démocratie*. Paris, MEN, 87 p.

¹⁰ MEN (2002, a). *Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16-11-2000*. BO spécial n°1 du 3 janvier.

Conceptions du management stratégique

Que peut-on entendre par *management stratégique* ? Ce champ de la gestion est fragmenté, laissant planer une ambiguïté sur sa nature. NAG et al. (2007)¹¹ proposent une définition consensuelle selon laquelle le management stratégique traite des actions planifiées et émergentes prises par des dirigeants qui, utilisant des ressources, visent à augmenter la performance des organisations dans leur environnement¹². Cette définition combine stratégie voulue et émergente, ressources, performance et environnement. Elle peut servir de point de repère pour la suite, à chaque fois que nous ferons référence au management stratégique. Des éléments traitant de ses objectifs, de ses moyens ou des manières de l'étudier seront ajoutés au fil de notre travail. Nous ajoutons, dans l'immédiat, deux autres définitions à la fois générales, explicites, formulées dans un contexte français et qui complètent la précédente.

KENIG (2004)¹³ considère le management stratégique comme une démarche par laquelle une organisation tente « *de trouver un équilibre satisfaisant entre des exigences de compétitivité, de sécurité et de légitimité partiellement contradictoires (...) s'efforce d'intégrer les phénomènes émergents aux projets délibérés et se préoccupe de la mise en œuvre des intentions. Cette dimension processuelle qui inclut notamment l'apprentissage distingue le management de l'analyse stratégique* » (p. 515-516). L'aspect dynamique est mis en avant, dans l'apprentissage et l'existence de relations duales avec les parties prenantes, entre lutte et coopération, mais aussi par le comportement des acteurs, évoluant entre volontarisme et contingence environnementale. On s'écarte de la conception initiale de la stratégie, dans les années 1960-1970, où calculs et plans devaient conduire au succès, dans un environnement marqué par une croissance économique forte.

Une distinction avec la stratégie est possible. D'un point de vue académique, le management stratégique intègre finance, marketing, ressources humaines, production, etc. On peut aussi l'envisager sous les angles des domaines d'activités, des ressources, des capacités dynamiques et des frontières de l'organisation. GHERTMAN (2004)¹⁴ y voit une pratique qui

¹¹ NAG Rajiv, HAMBRICK Donald, CHEN Ming-Jer (2007). What is strategic management, really ? Inductive derivation of a consensus definition of the field. *Strategic management journal*, v. 28, n° 9, 935-955.

¹² « *The field of strategic management deals with the major intended and emergent initiatives taken by general managers on behalf of owners, involving utilization of resources, to enhance the performance of firms in their external environments* » (p. 644).

¹³ KENIG Gérard (2004). *Management stratégique ; projets, interactions et contextes*. Paris, Dunod, 534 p.

¹⁴ GHERTMAN Michel (2004). *Le management stratégique de l'entreprise*. Paris, PUF, 125 p.

« tient plus d'un art de l'action influençant ses acteurs internes et externes, qu'à la mise en œuvre de préceptes scientifiques détaillés » (p. 5). Par contre, influencé par Porter, il considère l'analyse stratégique comme :

- l'étude des forces des acteurs, comme les fournisseurs ou les clients,
- le choix d'une stratégie : domination par les coûts ou différenciation, par exemple,
- le choix d'un domaine d'activité, sur la base de facteurs clés de succès, de la segmentation stratégique et du suivi de l'activité à l'aide de matrices de portefeuilles,
- un développement par intégration, internationalisation ou diversification.

Pour l'auteur, c'est la combinaison de l'analyse stratégique, des structures, de l'identité et des processus de décision de l'organisation qui forme le management stratégique ; celui-ci ne se confond donc pas avec la stratégie. Il est possible aussi de le différencier du management. Ce dernier correspond, pour HERMEL (1988)¹⁵, à la conduite, l'allocation de ressources, le contrôle, la planification et l'animation d'une unité de travail. Vingt ans plus tard, THIETART (2008)¹⁶ considère le management comme « *la manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement, de la contrôler* » (p. 7). Malgré le temps, on note la proximité des deux approches, se situant dans une optique volontariste et se distinguant d'un management stratégique associant des éléments plus flous, comme l'émergence stratégique, l'apprentissage ou la dualité des relations avec les parties prenantes.

L'histoire tumultueuse de l'étude de la stratégie et du management stratégique, composée de nombreuses écoles, participe à l'ambiguïté des termes. Pour DERY (1996)¹⁷, après les travaux de l'Ecole de Harvard et d'Ansoff, le champ de la stratégie donne naissance, au fil des années 1980, au management stratégique, divisé en deux courants. Celui des *processus* s'intéresse de manière descriptive à la manière dont est formulée et mise en œuvre la stratégie. Son programme de recherche est fondé sur l'étude des caractéristiques sociales des organisations et la mise en œuvre de comportements volontaristes ; Mintzberg est rattaché à cette tendance. L'autre courant, dit des *contenus* et illustré en particulier par Porter, porte sur les dimensions économiques de la stratégie, de manière plutôt déterministe ; la planification, les stratégies de fusion, de diversification, d'internationalisation sont des thèmes

¹⁵ HERMEL Philippe (1988). *Le management participatif ; sens, réalités, actions*. Paris, Editions d'organisation, 254 p.

¹⁶ THIETART Raymond-Alain (2008). *Le management* ; 11^e éd. Paris, PUF, 127 p.

¹⁷ DERY Richard (1996). La structuration socio-historique du champ de la stratégie. In, NOEL Alain. *Perspectives en management stratégique ; t. 4, 1995/96*. Paris, Economica, 478 p., 15-63.

fréquents. Par la suite, DERY (2001)¹⁸ ajoute que l'approche économique rassemble également les théories des ressources et des compétences, des coûts de transaction et de l'agence. Les autres approches de la stratégie se placent dans :

- une perspective managériale, s'interrogeant sur son aspect intentionnel ou non,
- une approche sociologique, associée aux théories de la contingence et de l'écologie des populations d'entreprises¹⁹,
- une conception politique, par exemple au travers des travaux de March sur les modes de résolutions des conflits dans les organisations.

Il faut ajouter un courant qui semble se développer, celui de la *stratégie par la pratique*. On y considère la stratégie, non comme quelque chose que l'organisation possède, mais comme quelque chose que ses membres font. JOHNSON et al. (2003)²⁰ parlent d'*activity-based viewed* et proposent de détailler les activités quotidiennes relevant de la stratégie. JARZABKOWSKI (2003)²¹ envisage plutôt la construction de la stratégie par les interactions entre individus, dans un contexte donné. Ces deux approches semblent délimiter le champ, puisque pour SEIDL et al. (2006)²², la stratégie y est vue comme une activité sociale qui se construit dans les actions et les interactions des acteurs. Sont alors réunies :

- la pratique, c'est-à-dire la stratégie, comme une fusion d'entreprises,
- les pratiques, par exemple un savoir-faire, les ressources comportementales ou cognitives avec lesquelles les acteurs construisent leurs activités,
- les praticiens, qui élaborent la stratégie.

Pour GOLSORKHI (2006)²³, on s'écarte ici d'un management stratégique dominé par l'approche économique et ne se préoccupant pas suffisamment de ses fondations sociales.

¹⁸ DERY Richard (2001). La structuration socio-épistémologique du champ de la stratégie. In, MARTINET Alain Charles, THIETART Raymond-Alain. *Stratégies ; actualité et futurs de la recherche*. Paris, Vuibert, 436 p., 7-25.

¹⁹ Celle-ci est basée, non sur l'observation d'une, mais de plusieurs organisations et sur l'analyse de la stabilité ou de l'instabilité de cette population.

²⁰ JOHNSON Gerry, MELIN Leif, WHITTINGTON Richard (2003). Micro strategy and strategizing : towards an activity-based view. *Journal of management studies*, v. 40, n°1, 3-22.

²¹ JARZABKOWSKI Paula (2003). Strategic practices : an activity theory perspective on continuity and change. *Journal of management studies*, v. 40, n°1, 23-55.

²² SEIDL David, BALOGUN Julia, JARZABKOWSKI Paula (2006). Stratégie comme pratique : recentrage de la recherche en management stratégique ; remettre l'humain dans la recherche en stratégie. In, GOLSORKHI Damon. *La fabrique de la stratégie ; une perspective multidimensionnelle*. Paris, Vuibert, 243p., 1-7.

²³ GOLSORKHI Damon (2006). La fabrique de la stratégie ; vers une compréhension pratique de la pratique stratégique. In, GOLSORKHI Damon. *La fabrique de la stratégie ; une perspective multidimensionnelle*. Paris, Vuibert, 243p, 9-26.

L'étude de la *pratique* complète le courant dominant, le point d'entrée se situant au niveau des individus, des groupes d'individus, de leurs relations, du contexte où ils évoluent.

Plutôt que d'ancrer notre travail dans un courant donné, nous avons décidé de ne pas fixer un champ *a priori*, pour éviter une vision trop partielle de la réalité. Au lieu d'envisager les conceptions du management stratégique sous l'angle d'une opposition, nous préférons voir leur complémentarité. Ainsi, nous ferons appel à des théories inscrites dans l'un ou l'autre courant afin d'étudier l'action des chefs d'établissement. Mais avant de franchir ce pas, force est de constater que les conceptions évoquées du management stratégique sont utilisées surtout en entreprise. Peut-on les envisager dans la sphère publique ?

Légitimité du management dans le secteur public

L'approche historique du management en France, envisagée par DJELIC (2004)²⁴, montre le rôle clé de l'Etat dans l'importation de concepts américains en ce domaine après la seconde guerre mondiale ; la modernisation de l'économie et de la société allant ainsi du secteur public vers le secteur privé. Visible dès les années 1970 et marqué à partir des années 1980, l'impact du management sur l'administration publique, fort d'une promesse de rationalité et d'efficacité, peut être perçu comme un signe du succès de cette politique de modernisation. Même si, par un effet boomerang, elle a conduit à une critique de cette même administration. Ce changement est analysé par LAUFER et BURLAUD (1980)²⁵ qui se font, tout d'abord, l'écho d'un discours ambivalent au sujet du management public. Le *management* serait perçu comme rationnel et source d'amélioration, alors que l'aspect *public* serait synonyme d'obstacle, par le statut des personnels ou les règles budgétaires. Quant au *management public*, ce rapprochement de l'administration et du secteur commercial pourrait être perçu comme suspect. Pourtant, il peut légitimer les organisations publiques, c'est-à-dire permettre leur intégration dans l'environnement, en particulier en s'appuyant sur des valeurs et des symboles. Le dépassement de ses fonctions régaliennes, police, justice, diplomatie, par l'Etat et l'intervention dans le champ économique et social l'ont conduit à fonder sa légitimité, non sur la seule puissance publique mais, sur le service public ; l'administration ne justifiant plus son action par son seul pouvoir, mais par sa finalité. Cependant, l'ampleur des

²⁴ DJELIC Marie-Laure (2004). L'arrivée du management en France ; un retour historique sur les liens entre managérialisme et Etat. *Politiques et management public*, v. 22, n° 2, 1-17.

²⁵ LAUFER Romain, BURLAUD Alain (1980). *Management public ; gestion et légitimité*. Paris, Dalloz, 337 p.

interventions de l'Etat dans la seconde partie du XX^e siècle fut telle que les critères de la puissance et du service n'ont plus été suffisants. Une nouvelle source de légitimité a été nécessaire, basée sur les méthodes employées et la satisfaction des usagers. Il s'agit de mettre en œuvre des méthodes considérées comme rationnelles, afin d'atteindre des objectifs explicites ; des aspects importants vis-à-vis d'une opinion publique soucieuse de l'efficacité de l'administration. Ces méthodes se doublent d'ailleurs d'une prise en compte accrue des usagers, au travers, par exemple, d'associations ou de médiateurs. Ainsi, c'est en participant à la légitimité des organisations publiques que le management y assure sa propre légitimité.

Par *légitimité*, SUCHMAN (1995)²⁶ entend la perception qu'une action est souhaitable, appropriée, dans un système social donné, avec ses normes, valeurs et croyances. En ce sens, les formes susceptibles d'être adoptées par le management dans les organisations publiques sont variables, FAVOREU (2001)²⁷ en distinguant trois. L'un des courants envisage le détachement vis-à-vis des théories du secteur privé, en raison de particularités politiques, juridiques et économiques : le secteur public, dans sa recherche d'un bien-être collectif, peut imposer ses conditions de manière unilatérale et produit des biens et services de nature spécifique. Un second courant met l'accent sur les similitudes entre les secteurs : les entreprises se reconnaissent des responsabilités sociales et le secteur public des impératifs de performance économique. Le management étant adapté à toute entité soumise à des problèmes d'organisation, il est transposable au secteur public, qui imite le secteur privé. Une troisième approche considère que le management public, orienté vers la recherche d'une gestion efficace des organisations publiques, ne peut ignorer les théories du privé. Mais, plutôt que de les copier, il doit s'en inspirer avec discernement : soit en adaptant les méthodes, soit, si une question ne peut être traitée avec les techniques du privé, en élaborant des méthodes spécifiques. C'est ce positionnement adaptatif que nous retenons pour notre propre recherche.

Quelle que soit sa forme, le management dans les organisation publiques, comme le management stratégique, est soucieux de *performance*. Comment envisager ce concept, en particulier dans le secteur public ? BARTOLI (2005)²⁸ s'appuie sur trois logiques. Tout d'abord, celle de l'*efficacité*, c'est-à-dire du rapport entre objectif et résultat ; l'objectif d'une

²⁶ SUCHMAN Mark (1995). Managing legitimacy : strategic and institutional approaches. *Academy of management review*, v. 20, n° 3, p. 571-610.

²⁷ FAVOREU Christophe (2001). Légitimité, contenu et nature du management stratégique public : le cas des démarches stratégiques urbaines. *Actes de la 10^{ème} conférence de l'AIMS*, Québec, 30 p.

²⁸ BARTOLI Annie (2005). *Le management dans les organisation publiques ; 2^e éd.* Paris, Dunod, 419 p.

organisation publique s'inscrivant dans le cadre d'une politique. Cette apparente simplicité cache des difficultés : la pertinence de l'objectif peut être interrogée et il est nécessaire de procéder à l'évaluation du résultat, sous réserve d'obstacles méthodologiques, tant au niveau des politiques publiques qu'à celui d'une unité locale. La seconde logique est celle de l'*efficacité*, ou rapport entre résultat et moyens engagés. Sujet crucial en période de difficultés budgétaires, il peut générer des obstacles idéologiques si l'aspect quantitatif s'oppose aux valeurs du service public ; la santé ou l'éducation sont des terrains propices à ces conflits. La troisième logique est celle de la *qualité*. Si les usagers reprochent la standardisation du service, les agents peuvent y voir, au contraire, une source de fierté. Ce paradoxe illustre comment, outre le respect des procédures, leurs conséquences doivent être prises en compte. Si le respect des attentes des usagers augmente la crédibilité du service public, la qualité est aussi un enjeu, par le coût de son absence. C'est également une question politique et électorale, pour ceux qui engagent les actions et rendent des comptes aux électeurs.

Légitimité du management stratégique d'une unité administrative locale

Peut-on conjuguer le management stratégique d'une unité administrative locale avec une politique publique nationale ? Pour BARTOLI (2005)²⁹, deux réponses sont possibles. Soit l'on considère qu'un chef d'unité a une marge de manœuvre quasi-nulle et n'est pas responsable des résultats, sauf s'il n'a pas appliqué une règle ; sa déontologie repose sur le respect des règlements. Notre travail s'arrête alors ici, le management stratégique n'ayant pas sa place dans un lycée ou un collège. Soit, comme l'a montré la sociologie des organisations, des degrés de liberté existent dans chaque sous-système et un règlement omniprésent n'est qu'une illusion ; la déontologie de chaque acteur repose alors sur sa conscience de l'intérêt général. Nous retenons cette seconde conception et considérons qu'au sein d'une unité il existe une marge de manœuvre, qu'il faut y faire des choix et qu'un raisonnement prospectif peut améliorer l'action. Le management stratégique d'une unité administrative locale est donc envisageable, sous réserve d'en préciser le champ et les limites, afin de s'assurer qu'elle reste dans le cadre de la mission qui lui est assignée.

C'est pourtant l'autre mode organisationnel qui s'est longtemps imposé : la bureaucratie. Pour la décrire, WEBER (1921 [2006])³⁰ distingue puissance et domination. La

²⁹ BARTOLI Annie (2005). Op. cité.

³⁰ WEBER Max (1921 [2006]). *Economie et société ; t. 1, les catégories de la sociologie*. Paris, Pocket, 411 p.

première est l'aptitude à imposer sa volonté, la seconde, ou autorité, correspond à l'exécution d'un ordre par un groupe social. La domination rationnelle suppose une grande organisation publique ou privée, utilisant un principe de hiérarchie où les règles font l'objet d'actes écrits. Le modèle administratif bureaucratique en est l'application la plus pure. L'administration bureaucratique et monocratique se veut précise, prévisible et inspirant confiance. Adaptable à toutes les tâches et perfectible, elle doit conduire à un rendement maximum en s'appuyant sur un savoir spécialisé. Les dysfonctionnements de cette conception de l'organisation sont cependant connus. CROZIER et FRIEDBERG (1977 [1992])³¹ ont montré que les acteurs d'une organisation ne peuvent être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Malgré les contraintes, ils disposent d'une autonomie, non reconnue par la ligne hiérarchique et vont l'utiliser pour améliorer leur propre situation. Par ailleurs, l'accumulation de règles bureaucratiques peut être une source de blocages, de comportements visant à les détourner, de démotivation, de tensions entre agents et de mécontentement du public.

Il est possible d'envisager une perspective moins rigide que celle de Weber. LAWRENCE et LORSCH (1968 [1989])³² considèrent que les organisations font face à l'environnement en se divisant en unités, chacune ayant la responsabilité de s'adapter aux conditions auxquelles elle est confrontée. Cette *différenciation organisationnelle* doit être complétée afin de permettre aux objectifs communs d'être atteints ; c'est l'*intégration organisationnelle*, définie comme « *la qualité de la collaboration qui existe entre les départements qui doivent unir leurs efforts pour satisfaire aux demandes de l'environnement* » (p. 29). Il peut s'agir d'une procédure formelle, mais d'autres moyens sont possibles, qui ne sont pas toujours mécanistes et entièrement rationnels : des aspects affectifs, tels le degré d'ouverture et de franchise d'un responsable lors de relations interindividuelles, doivent être pris en compte. Les deux états, *différenciation* et *intégration*, sont liés à l'environnement. Plus celui-ci est instable, plus la différenciation est nécessaire. Mais à celle-ci doit répondre une intégration tout aussi importante.

Ainsi, le MEN, plutôt que de maintenir un pilotage centralisé destiné à des établissements confrontés à des environnements variés, urbains ou ruraux, accueillant des élèves de milieux sociaux différents, peut associer *différenciation* et *intégration*, dans un but

³¹ CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard (1977 [1992]). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil, 506 p.

³² LAWRENCE Paul, LORSCH Jay (1968 [1989]). *Organization and environment. Adapter les structures de l'entreprise*. Paris, Editions d'organisation, 237 p.

de performance. La première permet à chaque établissement de s'adapter à l'environnement par le management stratégique et la seconde maintient l'unité de l'Education nationale et de ses politiques éducatives.

Pour clore ce point visant à légitimer le management stratégique d'une unité administrative, on procédera par analogie. Parmi les travaux portant sur le management stratégique dans la sphère publique nous en retenons trois, soit pour une analyse menée à l'échelle locale, soit pour le courant du management stratégique abordé. ANDREWS et al. (2006)³³ étudient le comportement d'autorités locales dans de multiples domaines : éducation, gestion des déchets, logement, bibliothèque, loisirs. Le contenu de la stratégie apparaît comme un facteur clé de succès. La performance, par exemple la qualité du service aux usagers, étant positivement associée à des comportements prospectifs de recherche d'innovations ou de nouveaux services et à l'attention portée vis-à-vis de l'environnement et aux changements internes. Cette recherche montre l'application du management stratégique à des organisations publiques, dans des domaines d'activités différents, dont l'éducation. BRYSON et al. (2007)³⁴ considèrent que les organisations publiques peuvent exploiter la théorie des ressources et compétences pour développer leurs capacités afin d'améliorer le service aux usagers, en s'appuyant sur un processus combinant définition d'objectifs, recherche de facteurs clé de succès et planification. On s'inscrit ici dans le champ du *contenu* de la stratégie. En contrepoint, FAVOREU (2008)³⁵ s'inscrit dans le domaine des *processus*, par une étude des conditions d'implantation du changement dans une organisation publique. Les courants du management stratégique sont ainsi clairement appliqués aux différentes branches du secteur public, y compris à l'échelle d'une unité locale.

Si l'Etat a intérêt à promouvoir le management stratégique d'un établissement scolaire, a-t-il une démarche en ce sens ?

³³ ANDREWS Rhys, BOYNE George, WALKER Richard (2006). Strategy content and organizational performance : an empirical analysis. *Public administration review*, v. 66, n° 1, 52-63.

³⁴ BRYSON John, ACKERMANN Fran, EDEN Colin (2007). Putting the resource-based view of strategy and distinctive competencies to work in public organizations. *Public administration review*, v. 67, n° 4, 702-717.

³⁵ FAVOREU Christophe (2008). L'application d'outils de gestion stratégique aux organisations publiques : le cas du CNES. *Politiques et management public*, v. 26, n°1, 2-30.

Politique d'autonomie des établissements scolaires et « effet dirigeant »

Pour cerner le management stratégique d'un établissement scolaire, on peut commencer par dresser un tableau de l'histoire récente des politiques d'éducation en France. Le collège unique, institué en 1975 par la réforme Haby, devait permettre la démocratisation de l'enseignement. Selon BATHILDE et TRAMIER (2007)³⁶, il apparaît rapidement qu'une structure administrative et pédagogique unique ne peut, seule, réduire les inégalités, comme les dispositifs de soutien aux élèves en difficulté ne suffisent pas à rétablir l'égalité des chances. Des propositions sont alors faites pour que le collège se démocratise et adopte une pédagogie différenciée. Dès 1982, le mot *renovation* apparaît dans un texte officiel au sujet d'un collège unique qui n'a pas dix ans. Les débats sur la pédagogie opposent partisans de méthodes anciennes et nouvelles. La loi d'orientation de 1989, ou loi Jospin, stipulant que le service public d'éducation contribue à l'égalité des chances, la prise en charge de la diversité devient une priorité de la communauté éducative. Des objectifs de réussite scolaire sont fixés, mais ne seront jamais atteints, même si la décennie 90 est le théâtre d'une succession de réformes : du lycée, du baccalauréat, du collège, en faveur des zones sensibles, de lutte contre la violence, des programmes. Les difficultés persistant, l'opinion publique et les enseignants semblent de plus en plus sceptiques. Un débat public, en 2003 et 2004 précède une nouvelle loi d'orientation pour l'École en 2005, dont l'évaluation reste à faire.

C'est dans ce contexte qu'a été créé en 1983 l'Etablissement public local d'enseignement, EPLE³⁷. Il peut s'agir d'un collège, d'un lycée professionnel, d'un lycée d'enseignement général et technologique, ou d'un Etablissement régional d'enseignement adapté, EREA³⁸ ; l'*Annexe 1.A.* présente des données chiffrées sur ces organisations. Pour les inspections générales, IGEN et IGAENR (2006, d)³⁹, l'EPLE présente plusieurs caractéristiques. Etablissement public, il dispose d'une autonomie juridique, ce qui le distingue d'un établissement déconcentré ; sa responsabilité s'exerce surtout, comme nous le verrons au *chapitre 2*, dans le domaine pédagogique. A ce titre, l'*effet établissement* exprime

³⁶ BATHILDE Sandrine, TRAMIER Jean-Marie (2007). *Histoire de l'Education nationale de 1789 à nos jours ; de la vocation à la fonctionnarisation*. Paris, Ellipses, 269 p.

³⁷ Loi du 22 juillet 1983, modifiée par la loi du 25 janvier 1985. Ses règles générales de fonctionnement sont fixées par le décret du 30 août 1985.

³⁸ Les EREA accueillent des élèves en difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap. Les formations sont dispensées en référence aux enseignements des autres établissements. Source : www.eduscol.education.fr ; 80 EREA scolarisent 10 717 élèves à la rentrée 2006, d'après la DEPP (2007, a).

³⁹ IGEN, IGAENR (2006, d). *L'EPLE et ses missions*. Paris, MEN, 55 p.

que certains sont plus performants que d'autres. La diversité des EPLE est aussi liée à des facteurs comme la différenciation entre collèges, lycées, lycées professionnels, le contexte : urbain ou rural, établissements de centre-ville ou à caractère sensible, attractif ou éprouvant des difficultés à recruter des élèves, confronté ou pas à la présence d'établissements privés, bénéficiant ou pas des transports collectifs. Enfin, si l'enseignement est un service public de l'Etat, les collectivités territoriales participent au fonctionnement des EPLE. Propriétaires, par la loi du 13 août 2004, du patrimoine des établissements, les collectivités cherchent à en faire des vecteurs de leurs politiques éducatives. En définitive, il faut envisager non pas *un*, mais *des* EPLE, contribuant à un écart entre le discours officiel portant sur l'unité des exigences, l'égalité des chances et la réalité des disparités sociales et scolaires.

La mission de l'EPLE peut être divisée en trois. D'une part, l'enseignement, mais aussi l'éducation, fonction qui semble peser de plus en plus, d'autre part l'orientation et, enfin, l'insertion professionnelle. L'EPLE doit aussi assurer le remplacement des personnels absents, organiser les examens et recruter certains personnels. Il est également créateur de lien social car, d'une part, s'y trouvent mêlées les difficultés sociales et familiales des élèves et, d'autre part, c'est un service public qui reste présent en zone rurale ou dans les quartiers en difficulté. Enfin, l'EPLE est une ressource culturelle et sportive. Le chef d'établissement doit conduire cet ensemble de missions et de fonctions. Pour cela, il peut s'appuyer sur la communauté éducative, en particulier si elle est fédérée par un projet d'établissement, prévu par la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989⁴⁰, dont l'article 18 est reproduit-ci dessous⁴¹.

*« les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un **projet d'établissement**. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. Il précise les activités scolaires et périscolaires prévues à cette fin. Les membres de la **communauté éducative** sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration (...) Des établissements peuvent s'associer pour l'élaboration et la **mise en œuvre de projets communs** (...) Les établissements universitaires peuvent conclure avec des établissements scolaires des accords de **coopération** en vue, notamment, de favoriser **l'orientation et la formation des élèves**. Les établissements scolaires (...) organisent des contacts et **des échanges avec leur environnement économique culturel et social** ».*

L'autonomie mène donc, théoriquement, au projet d'établissement, ou *aux* projets comme nous le verrons au [chapitre 5](#) et constitue un terrain propice au management

⁴⁰ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, d'orientation sur l'éducation. JO du 14 juillet 1989.

⁴¹ Les éléments en gras dans les citations sont de notre fait.

stratégique. Ainsi, le courant de recherche *project based view* relie, selon AUREGAN et al (2007)⁴², projet et management stratégique. Ce dernier doit permettre le changement or, en ce sens, le projet est *l'anticipation opératoire d'un futur désiré, mêlant le délibéré et l'émergent*. On s'écarte ici d'une conception technicienne de type *gestion de projet*, avec un objectif précis et connu à l'avance. L'approche stratégique du projet s'inscrit, en particulier, dans le courant des *ressources et compétences*, en considérant que l'on peut démultiplier leurs usages en les combinant. Le cœur de l'activité du dirigeant est alors constitué par la création d'une vision et la participation à la sélection de projets, qui détermineront en partie l'activité future de l'organisation. A ce titre, l'annexe 1 du protocole d'accord relatif aux personnels de direction⁴³, désigne clairement le chef d'établissement comme le pilote du projet, en charge de bâtir la stratégie. Une situation qui n'est pas sans conséquence sur le métier.

Les 13 229⁴⁴ personnels de direction des établissements du second degré, chiffre au 31 janvier 2007, sont les héritiers d'une longue histoire. GRELLIER (1996)⁴⁵ constate que, dès 1815, la fonction d'un proviseur touche l'organisation de l'enseignement, la vie des élèves et la gestion, définissant une proximité avec les fonctions contemporaines. En ce XIX^e siècle, le professeur dispose d'une grande liberté pédagogique, la séparation entre l'administration et la pédagogie est ainsi ancienne. A la fin de ce même siècle, les qualités appréciées du responsable d'un établissement sont l'ouverture d'esprit, l'autorité, la prudence, l'initiative, l'entretien de bonnes relations avec les municipalités et les parents d'élèves et, plus largement, les qualités relationnelles. Le statut évolue peu de 1821 à 1969, où le recrutement s'élargit à des personnels non-enseignants⁴⁶. Par la suite, la *vie scolaire* se développe dans les établissements, avec les *conseillers d'éducation* ou les *centres de documentation et d'information*. Au fil des années 80, les effectifs des lycées s'accroissent considérablement et les lois de décentralisation touchent le second degré. Un nouveau statut des personnels de

⁴² AUREGAN Pascal, JOFFRE Patrick, LOILIER Thomas, TELLIER Albéric (2007). L'approche projet du management stratégique : quelles contributions pour quel positionnement ? *Finance contrôle stratégie*, v. 10, n° 4, 217-250.

⁴³ MEN (2002, a). *Protocole d'accord relatif aux personnels de direction*. Cité.

⁴⁴ DEPP (2007, a). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris, MEN, 400 p., 302-303. Provisors et proviseurs adjoints de lycée, principaux et principaux adjoints de collège sont regroupés dans la publication du MEN. Notre étude porte sur les proviseurs et principaux. Les adjoints peuvent être concernés car ils assistent les chefs d'établissement et peuvent, à terme, avoir ces responsabilités.

⁴⁵ GRELLIER Yves (1996). *Les chefs d'établissement scolaire à la recherche d'une professionnalité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Paris 8, 424 p.

⁴⁶ Actuellement, 80 % sont d'anciens enseignants, les autres étaient CPE ou conseillers d'orientation et 3% sont issus d'autres corps administratifs. Source : THAUREL-RICHARD Michèle (2007). Les nouveaux personnels de direction lauréats des concours 2002 : origine, affectation et vision du métier en juin 2004 à l'issue des deux ans de stage. *Education et formation*, n° 74, 161-185.

direction est adopté en 1988, qui organise une gestion nationale du corps. Au tournant des années 2000, un malaise est constaté dans la profession, face à la diversité des fonctions, à l'exposition aux attentes des élèves, des familles, des enseignants et de la hiérarchie. Un nouveau statut va alors être adopté, cherchant à apporter des réponses aux tensions et créant une procédure d'évaluation des chefs d'établissement.

Cette dernière est en phase avec les outils dont se dote l'Education nationale. L'IGEN et l'IGAENR (2005, c)⁴⁷ montrent, en effet, comment se développe l'évaluation des collèges et lycées, des enseignants et des élèves, sous la pression de différents facteurs : le mouvement de déconcentration des structures, celui de décentralisation au profit des collectivités territoriales, la mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme de 2005, l'entrée en application des dispositions de la Loi organique relative aux lois de finances, LOLF et, enfin, la pression exercée par le contexte européen et international de l'évaluation. On trouve là les enjeux contemporains du management public évoqués par BARTOLI (2008)⁴⁸ : pilotage et évaluation de la performance publique, décentralisation et importance accrue du *local* face au *central*, décloisonnement de structures bureaucratiques. Mais certains s'interrogent sur la pertinence de ces choix. Ainsi, LAVAL (2003)⁴⁹ dresse-t-il un véritable réquisitoire contre une approche *managériale* des établissements scolaires. Pour lui, ce modèle conjuguant innovation, décentralisation, participation, sous la direction d'un chef doté d'une autorité administrative et pédagogique, au lieu d'améliorer les choses, ne peut que renforcer les inégalités et la contre-productivité de l'institution.

A l'heure où l'hétérogénéité des élèves, l'échec scolaire, la peur du chômage sont des sources de tensions, que peut-on penser d'une situation où la perspective d'une organisation décentralisée est vue à la fois comme une chance et un risque ? Cette interrogation peut gagner en sens si l'on tient compte de la relation entre le comportement des dirigeants des organisations et les performances de celles-ci. Evoqué par BERTRAND et SCHOAR (2003)⁵⁰, cet *effet dirigeant* laisse entendre l'existence de différences significatives dans les décisions et leurs conséquences selon les individus, leur expérience, leur formation. Pourtant,

⁴⁷ IGEN, IGAENR (2005, c). *Rapport annuel des inspections générales*. Paris, Documentation française, 232 p.

⁴⁸ BARTOLI Annie (2008). Les outils du management public : fausses pistes et vrais défis. In, HURON David, SPINDLER Jacques. *Le management public en mutation*. Paris, L'Harmattan, 382 p, 73-93.

⁴⁹ LAVAL Christian (2003). *L'école n'est pas une entreprise ; le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris, La Découverte, 336 p.

⁵⁰ BERTRAND Marianne, SCHOAR Antoinette (2003). Managing with style : the effects of managers on firm policies. *Quarterly journal of economics*, v. 118, n° 4, 1169-1208.

ROND et THIETART (2007, a)⁵¹, (2007, b)⁵² relient décisions, chance et inévitable dans la construction d'une stratégie, relativisant la responsabilité des dirigeants. CHARREAUX (2008)⁵³ évoque ce débat autour de la relation *dirigeant / performance de l'organisation*. Il est possible de considérer que l'inertie de l'organisation, due à la pression de l'environnement, aux normes et conventions, est telle que l'impact des dirigeants est négligeable. A l'opposé, une partie significative de la performance des organisations peut aussi être attribuée à leurs dirigeants. Ces conceptions finissent cependant par se rapprocher si l'on considère que l'effet du dirigeant est d'autant plus grand au fur et à mesure que son pouvoir discrétionnaire augmente, ce qui correspond à l'intuition. Qu'en est-il dans les EPLE ?

« Effet établissement » et « effet chef d'établissement »

Pour mieux saisir le rôle des chefs d'établissement, il faut sans doute remonter à la fin des années 1970 où, pour PELLETIER (1996)⁵⁴, des études américaines signalent des différences significatives dans le succès des élèves selon l'école fréquentée, mettant en évidence un *effet établissement*. On admet là qu'il existe des facteurs augmentant son efficacité : l'autonomie, une vision partagée entre direction, enseignants, parents et élèves sur les buts de l'établissement, l'approche éducative, des attentes élevées et réalistes vis-à-vis d'élèves ayant la possibilité d'être écoutés. En France, BALLION (1993)⁵⁵ considère qu'à identité de ressources financières, humaines et structurelles, certains établissements sont plus efficaces que d'autres, en termes de scolarité, de discipline et de socialisation. Ils ont trois caractéristiques générales de fonctionnement : un projet clair et ambitieux, la mobilisation des personnels et une prise en charge ouverte et incitative des élèves. Pour cela, il existe des variables *facilitatrices* ou contraignantes : structures pédagogiques, histoire et culture d'établissement. L'une a le statut de variable génératrice, sans laquelle l'effet des autres ne serait pas suffisant pour enclencher le processus d'optimisation : c'est le rôle du chef d'établissement, le type de leadership en œuvre dans l'établissement. Les *chefs*

⁵¹ ROND Mark de, THIETART Raymond-Alain (2007, a). Choice, chance and inevitability in strategy. *Strategic management journal*, v. 28, n° 5, 535-551

⁵² ROND Mark de, THIETART Raymond-Alain (2007, b). Responsabilité stratégique des dirigeants ; entre hasard, choix et inévitabilité. *Revue française de gestion*, v. 33, n° 172, 63-77.

⁵³ CHARREAUX Gérard (2008). A la recherche du lien perdu entre caractéristiques des dirigeants et performance de la firme : gouvernance et latitude managériale. *Economies et sociétés*, n° 19, 1831-1867.

⁵⁴ PELLETIER Guy (1996). Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. In, BONAMI Michel, GARANT Michèle. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation ; émergence et implantation du changement*. Bruxelles, De Boeck, 243 p, 87-114.

⁵⁵ BALLION Robert (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris, Hachette, 239 p.

d'établissement efficaces centrent les objectifs de l'école sur l'instruction, en soutenant l'idée que tous les élèves peuvent et doivent les atteindre. Ils savent ce qui se passe dans les classes, ce qui leur permet de poser des exigences réalistes. Ils créent dans l'école une culture et des valeurs partagées, maintiennent l'autonomie de l'établissement et affirment son identité. Enfin, ils aménagent des moments de concertation pour les enseignants.

La mise en œuvre de ce modèle est délicate puisqu'un chef d'établissement semble, d'une part, pratiquement démuné de pouvoir à l'égard des enseignants et, d'autre part, confronté à une injonction paradoxale : en tant que représentant de l'Etat, il doit se soumettre aux directives de sa hiérarchie, mais dans le même temps on l'invite à exercer son autonomie. Ainsi, alors que l'on considère que **la mobilisation des enseignants est le principal facteur d'efficacité et que celle-ci est très dépendante de l'action personnelle du chef d'établissement**, quel rôle doit-il tenir ? On présente souvent l'idéal type « *du chef d'établissement démocratique, respectueux du libre arbitre de ses collègues et faisant confiance à la persuasion et à l'exhortation pour influencer sur la conduite de ces derniers* » (p. 225). Pourtant, ce modèle peut être contre-productif dans le cas où les acteurs seraient à la recherche d'un accord collectif. Il existe en effet plusieurs cas de figures. D'une part, l'établissement avec un effectif restreint d'enseignants qui partagent de bonnes relations ; plus largement, le nombre ne pose pas de problème si la même conception de l'Ecole est reprise par tous. Par contre, si l'établissement n'est pas soumis à une représentation de l'éducation unique et que, de par sa taille, il ne peut fonctionner sur la base d'une petite communauté, alors la cohésion ne peut être obtenue que par l'action de l'équipe de direction. Nous voyons ici une illustration de la théorie de la contingence, où la taille, l'histoire, la culture de l'établissement sont des variables agissant sur le mode de direction nécessaire. A ce titre, deux styles se dégagent. Dans un premier cas, le chef d'établissement subit la situation et se dit *accompagnateur* ; il laisse les gens travailler et se montre disponible. Dans le deuxième cas, il a un comportement volontariste et s'engage dans un processus de changement.

L'*effet chef d'établissement* est l'objet de débats sur sa nature et son importance. PICQUENOT (2001)⁵⁶ l'envisage comme la contribution du chef à la réussite des élèves ; il permet aussi de rendre compte de sa capacité à mobiliser les autres. L'*effet* serait également visible à l'occasion d'une passation de pouvoir entre deux chefs d'établissement : celui qui

⁵⁶ PICQUENOT Alain (2001). Vers de nouveaux modèles et de nouvelles pratiques pour les chefs d'établissement. In, DUTERCQ Yves. *Comment peut-on administrer l'Ecole ?* Paris, PUF, 192 p., 167-177.

arrive hérite d'une situation et découvre que son prédécesseur avait des priorités, quand d'autres sujets restaient en attente. Cependant, BARRERE (2006, b)⁵⁷ constate qu'une partie de la littérature sur le sujet juge les effets « *établissement* » et « *chef d'établissement* » respectivement *modeste* et *difficile à cerner*. Pourtant, les intéressés considèrent qu'une politique d'établissement peut améliorer les performances des élèves. Plus largement, l'autonomie des établissements a-t-elle un effet positif sur la réussite scolaire des élèves ? Pour SCHEERENS et MASLOWSKI (2008)⁵⁸, les études internationales font état de résultats contradictoires. Nous développerons cette question dans le *chapitre 2*, en montrant que le management doit porter avant tout sur des mesures d'ordre pédagogique. Mais, surtout, ces auteurs considèrent que les établissements ne sont pas égaux dans la capacité à s'approprier positivement l'autonomie : 5 à 10 % y réussissent bien et génèrent des innovations, 5 à 10 % échouent et le reste des établissements « *s'en sort, mais n'est pas capable d'utiliser une autonomie accrue pour créer des améliorations innovantes* » (p. 35). Peut-on déduire de cet article que les 80 % à 90 % d'établissements scolaires qui ne s'approprient pas leur autonomie n'ont pas de véritable démarche stratégique ? Nous verrons que l'inspection générale tient parfois un discours révélateur à ce sujet. On peut craindre également que l'observation de pratiques de management stratégique soit délicate, en raison de leur rareté. Enfin, ne peut-on relier ces chiffres avec la difficulté à identifier l'*effet chef d'établissement* ?

Un autre élément doit être pris en compte : l'importance des écarts entre les établissements situés aux extrêmes des échelles utilisées pour mesurer leur efficacité. Ainsi pour MEURET (2003)⁵⁹, un élève médian fera d'importants progrès dans une structure très efficace et sera lourdement pénalisé si son inscription l'amène dans l'une des moins efficace. L'*effet établissement* est particulièrement fort pour les élèves en difficulté ; en d'autres termes, c'est avec ces élèves que les établissements efficaces se distinguent des autres. Nous nous rangerons donc à l'avis de FORESTIER (2007)⁶⁰, inspecteur général, membre du Haut conseil de l'éducation, pour qui la prise de conscience de l'*effet établissement*, qui combine un *effet chef d'établissement* et un autre lié aux enseignants, est l'évolution de notre système éducatif la plus importante des trente dernières années !

⁵⁷ BARRERE Anne (2006, b). *Sociologie des chefs d'établissement ; les managers de la République*. Paris, PUF, 194 p.

⁵⁸ SCHEERENS Jaap, MASLOWSKI Ralf (2008). Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ? *Revue française de pédagogie*, n° 164, 27-36.

⁵⁹ MEURET Denis (2003). Efficacité et équité des collèges ; l'effet établissement. In, DEROUET Jean-Louis. *Le collège unique en question*. Paris, PUF, 409 p., 49-65.

⁶⁰ FORESTIER Christian (2007). L'effet chef d'établissement. *Cahiers pédagogiques*, n° 458, 16-17.

Ces effets prennent un relief particulier si on les confronte avec l'actualité. La réforme du lycée, telle qu'elle apparaît au travers des objectifs et principes directeurs présentés par le MEN (2008)⁶¹ envisage, en effet, le renforcement de l'autonomie des établissements scolaires. Parallèlement, l'annonce en 2007⁶² de l'assouplissement de la carte scolaire, en vue de sa suppression, intervient à un moment où les interrogations à son sujet se font vives, ce dont le journal LE MONDE (2006, b) s'est fait l'écho :

« (la carte scolaire) impose le rattachement d'un élève à un établissement donné, mais ne permet pas d'assurer une mixité sociale dans les écoles et surtout dans les collèges des quartiers défavorisés. Les parents les mieux informés demandent des dérogations, voire trichent sur leurs adresses, ou optent pour le privé »⁶³.

Pour OBERTI (2007)⁶⁴, les familles sont susceptibles de développer des stratégies pour obtenir l'inscription de leurs enfants dans des établissements qu'elles jugent performants. Ces derniers sont également capables d'actions de valorisation, destinées à accueillir certains profils d'élèves. L'effet du chef d'établissement et les priorités qu'il définit peuvent ainsi être déterminantes en vue d'assurer la mixité sociale, la lutte contre la ségrégation urbaine et scolaire. Cette question peut aussi dépasser l'échelle du seul EPLE pour engager ses parties prenantes. Ainsi, l'ancien membre du Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole⁶⁵, HAMON (2006)⁶⁶ met l'accent sur le rôle des collectivités et des politiques locales.

« Quand les collectivités s'interrogent sur la manière dont il faut implanter une école, un collège ou un lycée, et réfléchissent sur les populations qui vont fréquenter l'établissement, ça c'est vraiment intéressant. Certaines vont favoriser le brassage social, d'autres vont l'exclure ».

L'établissement scolaire est un lieu permettant de faire converger des politiques publiques, mais aussi un terrain de luttes et d'appropriation au bénéfice de certains et au détriment d'autres. Les travaux sur *l'effet établissement* et *l'effet chef d'établissement*

⁶¹ MEN (2008). *Points de convergence sur les objectifs et les principes directeurs de la réforme du lycée*. Paris, Délégation à la communication, 6 p.

⁶² <http://www.education.gouv.fr/cid51113/xavier-darcos-au-61eme-congres-de-la-f.c.p.e.html>

⁶³ Le Monde (2006, b). *Comment les parents d'élèves contournent la carte scolaire*. Ed. du 13 septembre, p. 9.

⁶⁴ OBERTI Marco (2007). *L'école dans la ville : ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris, Presses de Sciences Po, 302 p.

⁶⁵ Le Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole a cessé ses fonctions en novembre 2005, suite à la création du Haut conseil de l'éducation.

⁶⁶ HAMON Hervé (2006). Carte scolaire. Propos recueillis par CORRE Yvon. *Le Télégramme*, éd. du 9 septembre, p. 4.

concourent à remettre en cause l'idée d'uniformité des systèmes éducatifs et font apparaître, en filigrane, la théorie des organisations.

Par-delà les frontières : le cas des universités et des hôpitaux

Le développement du management est un mouvement qui traverse les frontières, s'inscrivant dans les différentes branches du secteur public et à l'échelle internationale. Nous commencerons par un parallèle avec les universités, puis avec les hôpitaux.

Des politiques publiques convergentes dans les pays développés incitent les universités à valoriser les résultats de la recherche et à démontrer leur légitimité sociale. Les Etats accordent simultanément des fonds selon leurs politiques économiques et technologiques. En conséquence, pour MAILHOT et SCHAEFFER (2009)⁶⁷, le management stratégique des universités se fait plus prégnant, en particulier par la définition d'objectifs et de priorités. Mais les contraintes sont nombreuses. L'environnement et l'histoire de l'université sont des facteurs d'opportunités qui mènent à une différenciation. Le mode de financement peut laisser transparaître des pressions et faire émerger des conflits entre responsables politiques, organismes de tutelles et dirigeants de ces organisations. Des objectifs soumis à une volonté politique peuvent aussi entrer en conflit avec les acteurs universitaires. Ce changement imposé amène également des questions sur les méthodes de management possibles. Le modèle d'une grande université américaine n'est pas forcément transférable à un établissement de petite taille, formant la main-d'œuvre locale plus qu'il n'ambitionne de contrats avec le secteur privé. Parmi les mesures qui accompagnent ces réformes, l'élargissement des moyens d'action des présidents des universités et le développement d'indicateurs de performance sont des aspects qui, dans une certaine mesure, correspondent à l'actualité des EPLE. Et, comme à l'université, ils font l'objet de controverses. Dans le premier cas, par crainte d'excès de pouvoir du dirigeant et dans le second, par la difficulté de la mesure et des interprétations possibles.

Une comparaison est également possible avec la réforme hospitalière. La synthèse de CLAVERANNE (2003)⁶⁸, malgré le temps passé, nous semble pertinente car elle montre des

⁶⁷ MAILHOT Chantale, SCHAEFFER Véronique (2009). Les universités sur le chemin du management stratégique. *Revue française de gestion*, v. 35, n° 191, 33-48.

⁶⁸ CLAVERANNE Jean-Pierre (2003). L'hôpital en chantier : du ménagement au management. *Revue française de gestion*, v. 29, n° 146, 125-129.

proximités avec les débats liés à l'École. La réorganisation des hôpitaux vise l'amélioration des soins, le contrôle des dépenses de santé, l'autonomie des établissements et la responsabilisation de leurs acteurs. Pour l'auteur, ces réformes laissent vivante une crise de l'hôpital, alliant des interrogations sur le coût de l'institution, la solidarité, le service délivré et le pouvoir des acteurs. Les maîtres mots du management envisagé pour l'avenir sont subsidiarité, expérimentation, contractualisation, évaluation. L'analyse montre aussi les limites du transfert de concepts de gestion sans tenir compte des logiques sous-jacentes aux bureaucraties professionnelles. Ces sujets, qui renvoient à la performance, au financement, à l'autonomie, à la responsabilité, sont présents au MEN ; le vocabulaire est le même et nous verrons que les interrogations engendrées par ces thématiques sont singulièrement proches.

Internationalisation de la réforme

La Commission européenne⁶⁹ a développé un réseau d'analyse et de diffusion d'informations sur les politiques et les systèmes éducatifs à travers l'Europe. Un rapport de ce réseau, EURYDICE (2007)⁷⁰, sur l'autonomie des établissements scolaires, montre l'importance grandissante et la diversité des réformes dans ce domaine. Le contenu de l'autonomie des établissements varie, qu'il s'agisse du champ d'exercice, des responsabilités, des acteurs à qui est dévolue une attribution et du contrôle qui s'exerce sur eux. La responsabilité du chef d'établissement peut ainsi être plus ou moins partagée avec les enseignants ou une structure de gouvernance. L'histoire du pays, son organisation politique plus ou moins centralisée, des opportunités, expliquent similarités et différences.

La réforme du système éducatif anglais, à base de *New public management*, NPM, conduit à une réflexion sur le pouvoir des enseignants. Avant la fin des années 1980, les collectivités locales disposaient en matière d'enseignement de pouvoirs étendus. Pour BREUILLARD et COLE (2003)⁷¹, le ministère de l'Éducation ne s'immisçait ni dans la gestion des écoles et des personnels, ni dans le contenu des enseignements. Avec le NPM, la situation va changer. Cette doctrine préconise d'appliquer les méthodes du secteur privé aux services publics, en particulier la concurrence entre organisations et le choix de

⁶⁹ Source : <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/AboutEurydice>

⁷⁰ EURYDICE (2007). *L'autonomie scolaire en Europe ; politiques et mécanismes de mise en œuvre*. Bruxelles, Eurydice, 64 p.

⁷¹ BREUILLARD Michèle, COLE Alistair (2003). *L'école entre l'Etat et les collectivités locales ; en Angleterre et en France*. Paris, L'Harmattan, 110 p.

l'utilisateur/consommateur. Ceci mène à ouvrir les marchés publics à la concurrence, à identifier des responsabilités individuelles et collectives, à développer les relations contractuelles au sein du secteur public, afin d'améliorer sa performance. La réforme anglaise de l'éducation, en 1988, va conduire au contournement des collectivités locales, par l'affirmation de la liberté des établissements dans la conduite de leurs activités et une reprise en main du contrôle par le ministère. Celui-ci élabore des programmes scolaires nationaux, renforce la surveillance des performances des établissements, développant ainsi la responsabilisation individuelle et collective de leurs acteurs. Parallèlement, les conseils d'administration des établissements disposent d'une importante autonomie, jusqu'au niveau de rémunération des enseignants embauchés sur place. Mais le contrôle des établissements est fort, à base d'évaluation et d'objectifs : « *les progrès attendus sont précisés en termes de résultats scolaires mais aussi de moyens à dégager et de méthodes à suivre pour y parvenir* » (p. 65). Si le modèle anglais est favorable à la participation de la communauté éducative locale, la régulation est paradoxalement lourde et procédurale.

Ce constat, où les acteurs de l'École vivent simultanément le développement de l'autonomie et l'obligation de rendre des comptes, est également celui de DURU-BELLAT et MEURET (2001)⁷² au sujet de l'Angleterre comme de la Nouvelle Zélande. Ils en déduisent que l'autonomie de l'établissement permet de réguler une autonomie bien plus grande : celle des enseignants. Traditionnellement, ceux-ci sont envisagés comme des *street-level bureaucrats*. Un concept qui porte sur le pouvoir des fonctionnaires situés sur le terrain et qui disposent d'une certaine latitude⁷³, ou liberté d'action, dans la délivrance d'un service public ; enseignants, travailleurs sociaux, policiers en sont des exemples. Ils ne sont pas constamment surveillés par leur hiérarchie et les politiques à appliquer manquant parfois de précision, la mise en œuvre de celles-ci dépend de leur expertise et de leur jugement. Pour TAYLOR (2007)⁷⁴, ce concept, évoqué en particulier par Lipsky en 1980, doit être confronté aux conséquences du NPM, dont l'application à l'éducation au Royaume-Uni est postérieure. Les réformes ont-elles modifié la latitude des enseignants par le développement des règlements et des contrôles ? Même si certains considèrent qu'elles laissent des marges pour l'imagination

⁷² DURU-BELLAT Marie, MEURET Denis (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n°135, 173-221.

⁷³ *Discretion* en anglais.

⁷⁴ TAYLOR Ian (2007). Discretion and control in education : the teacher as street-level bureaucrat. *Educational management administration and leadership*, v. 35, n° 4, 555-572.

et la créativité, l'analyse montre que les règles nouvelles d'inspection et d'objectifs ont eu un impact sur leur liberté d'action.

La comparaison de la France avec le cas anglais a ses limites, la gestion des établissements étant liées à des contextes différents. Il faut cependant constater que l'autonomie des lycées et collèges en France se double d'un discours sur leur évaluation et, dans une certaine mesure, de la fixation d'objectifs à leurs chefs. Ainsi, il existe des points communs transfrontaliers dans les réformes des organisations publiques. Examinant celles-ci depuis 1980 dans les pays développés, POLLITT (2002)⁷⁵ estime qu'elles concernent :

- l'analyse des processus, conduisant à des effets à court et long terme,
- le développement de l'évaluation,
- la préférence pour des structures autonomes et plates, plutôt que de grandes organisations bureaucratiques,
- le développement des relations contractuelles plutôt que des relations hiérarchiques,
- l'utilisation des relations de marché, par les privatisations par exemple,
- l'assouplissement, le rapprochement des frontières entre privé et public.

Malgré l'impression de convergence des secteurs publics, l'approfondissement de ce concept conduit à relativiser ce point de vue. Il faut en effet distinguer :

- la convergence discursive, où de plus en plus de personnes parlent de concepts proches, comme le management de la qualité,
- la convergence décisionnelle, où les autorités adoptent une forme d'organisation particulière,
- la convergence des pratiques, où les organisations commencent à fonctionner de manière semblable ; par exemple, en développant la rémunération au mérite,
- enfin, la convergence de résultat se réalise si les réformes produisent des effets tels que les conséquences de l'activité des secteurs publics se rapprochent.

La convergence à un niveau ne signifie pas qu'elle se poursuit au suivant. Nous verrons au [chapitre 2](#) que, même si un courant international existe en faveur de l'autonomie des établissements scolaires, celui-ci ne mène pas à des mesures uniformes. Cependant, face à

⁷⁵ POLLITT Christopher (2002). Clarifying convergence ; striking similarities and durable differences in public management reform. *Public management review*, v. 4, n°1, 471-492.

la critique de l'organisation *wébérienne* de l'administration, jugée trop rigide, assiste-t-on à l'émergence d'une nouvelle forme organisationnelle ?

Changement et innovation dans les organisations publiques

Si le principe de différenciation et d'intégration peut justifier l'autonomie d'une unité administrative locale et son management stratégique, cela ne renseigne ni sur la performance qui en découle, ni sur les contours de l'organisation. Les débats sur l'effet *établissement* et sur l'effet *chef d'établissement* laissent entendre que le résultat n'est pas certain. Pourtant, les réformes des organisations publiques allant dans des directions similaires se multiplient à l'échelle internationale. A quel modèle organisationnel mènent-elles ?

Une réforme peut être jugée *substantielle* si elle permet un meilleur contrôle du politique sur l'administratif, en rationalisant son fonctionnement. Elle est *symbolique* si elle fait simplement référence à des valeurs, comme l'efficacité. Enfin, elle est *tactique* s'il s'agit de donner l'apparence de l'action. Portant son intérêt sur des réformes considérées comme substantielles dans les pays de l'OCDE, BOUCKAERT (2003)⁷⁶ distingue trois manières de modifier le fonctionnement de l'administration. Tout d'abord, en développant des *outils*, comme les indicateurs de performances, le suivi des budgets, la contractualisation. Autre méthode, la *mise sous pression* peut être hiérarchique, par évaluation des personnels ou mécanismes financiers, mais aussi liée au marché, par *benchmarking* et concurrence avec le secteur privé. Troisième possibilité : la *restructuration*, en particulier par décentralisation, consiste à diviser des structures de grandes tailles en une constellation d'entités plus petites, plus ou moins autonomes et spécialisées. Ici, après un premier mouvement entre les années 1980 et le milieu des années 1990, les difficultés de la coordination sont apparues, sans que les Etats ne parviennent toujours à développer de nouveaux processus satisfaisants. Cependant, *outils, pressions et restructurations* ont été utilisés conjointement. La différenciation des entités issues des restructurations suppose de trouver un mécanisme de coordination de l'action publique. Cette intégration peut se faire sous la pression de la hiérarchie ou du marché, mais aussi par la mise en réseau des organisations publiques. Le tout semble mener à un Etat *néo-wébérien*, tenant compte de la performance, du service rendu et écoutant le citoyen. La vision ancienne basée sur le respect des procédures, fondant la légalité

⁷⁶ BOUCKAERT Geert (2003). La réforme de la gestion publique change-t-elle les systèmes administratifs ? *Revue française d'administration publique*, n° 105/106, 39-54.

des décisions, est infléchi par une vision centrée sur les résultats. La légitimité n'est plus seulement liée à la légalité, mais aussi à l'efficacité et à l'efficience.

Ainsi, dans le but de rendre les organismes publics plus performants, le *New public management* les a fait bénéficier d'une part d'autonomie, par décentralisation. Celle-ci s'accompagne d'un contrôle hiérarchique, sous la forme d'objectifs à atteindre ou d'une obligation de résultats, doublée d'une pression exercée par le marché, par une mise en concurrence avec d'autres fournisseurs publics ou privés, lorsque cela est possible. Ces moyens doivent rendre les organisations publiques plus innovantes et, par-là, plus performantes. Différentes déclinaisons de ces processus existent dans les pays développés, mais le principe est le même. Pour VERHOEST et al. (2007)⁷⁷, la question est de savoir si cela suffit à générer des innovations ou s'il y a d'autres facteurs, rendant le processus plus complexe ? L'autonomie facilite l'innovation, mais n'y incite pas en elle-même. Une certaine pression est donc nécessaire : normes internes, sanctions et récompenses sont des moyens hiérarchiques pour cela, comme la mise en concurrence. Pour que ces dispositifs mènent à l'innovation, il faut un bon équilibre entre eux ; or, des associations dans des circonstances données peuvent être contre-productives. Il faut aussi tenir compte d'une autre force : la légitimité vis-à-vis des parties prenantes, surtout celles susceptibles d'assurer un financement, ou d'apporter un soutien social ou politique. La peur de perdre des prérogatives peut aussi être une source de motivation pour les dirigeants des organisations publiques. Enfin, ces dernières peuvent réagir de manière différente que ce qui est prévu : plutôt que d'innover, elles vont communiquer et former des coalitions pour faire du lobbying afin de défendre leur image, de modifier leur environnement pour réduire la menace, ou modifier les critères qui fondent la légitimité. En définitive, le succès n'est pas assuré et le modèle d'innovation combinant *autonomie et pressions* est plus complexe que le NPM ne le laisse supposer.

Parmi les paramètres de l'évolution de l'Ecole, il faut prendre en compte les caractéristiques d'une *bureaucratie professionnelle* et le management des *professionnels*. En effet, comme signalé dans le cas de l'hôpital, toute méthode de management doit tenir compte des logiques sous-jacentes aux organisations où elle est appliquée, au risque de s'exposer à des courants contraires. Ainsi, après la question du *street-level bureaucrat*, nous abordons ici les caractéristiques des *bureaucraties professionnelles* et du management des *professionnels*.

⁷⁷ VERHOEST Koen, VERSCHUERE Bram, BOUCKAERT Geert (2007). Pressure, legitimacy and innovative behavior by public organizations. *Governance*, v. 20, n° 3, 469-497.

Bureaucratie professionnelle

En préambule, la coordination dans les systèmes éducatifs a été envisagée par WEICK (1976)⁷⁸ avec le concept de *couplage* entre des évènements, la connexion, le lien entre eux. Le terme *évènement* est à prendre dans une acception large : faits, systèmes, individus. Le couplage faible correspond à une situation où des évènements interagissent, tout en conservant leur identité et des marques de leur séparation⁷⁹. Par exemple, le couplage entre un enseignant et son chef d'établissement suppose qu'ils aient des variables en commun. Sinon, ou si le poids de celles-ci est faible par rapport à d'autres paramètres, alors ces deux acteurs sont faiblement couplés. Pour l'auteur, les organismes éducatifs sont des systèmes faiblement couplés, une approche s'opposant à celle d'un système dont les éléments sont unis par des liens denses et serrés. Si un manque de coordination peut être un inconvénient, le couplage faible n'est pas nécessairement négatif. En effet, il peut permettre à une partie de l'organisation de persister en l'état, en dépit des changements d'environnement, ou de s'y adapter facilement.

La souplesse du couplage faible contraste avec la description faite par MINTZBERG (1979 [1982])⁸⁰ de la bureaucratie de Weber, « où tout est standardisé : les responsabilités, les qualifications, les circuits de communication et le travail, et où il existe une ligne hiérarchique clairement définie » (p. 282). En contrepoint, l'auteur considère la structure comme un moyen pour diviser le travail en tâches distinctes et les coordonner, selon cinq modes différents :

- l'ajustement mutuel, basé sur la communication informelle entre les individus ;
- la supervision directe, où une personne donne des ordres à d'autres ;
- la standardisation des procédés, où la coordination du travail est assurée par la spécification ou la programmation du travail ;
- la standardisation des résultats, où la coordination se fait en précisant à l'avance la performance à atteindre ;

⁷⁸ WEICK Karl (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, v. 21, n°1, 1-19.

⁷⁹ « By loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness » (p. 3).

⁸⁰ MINTZBERG Henri (1979 [1982]). The structuring of organizations : a synthesis of the research. *Structure et dynamique des organisations*. Paris, Editions d'organisation, 434 p.

- la standardisation des qualifications, où le travail est coordonné par les connaissances détenues par les employés.

Tous peuvent coexister, mais l'un domine selon l'environnement et les facteurs de contingence : âge, taille, système technique, environnement, pouvoir. Des paramètres de conception influencent également la structure, comme la spécialisation des postes de travail ou le mode de prise de décision, c'est-à-dire le choix entre décentralisation et centralisation, « *le mécanisme le plus puissant pour coordonner les décisions dans l'organisation* » (p. 174). Mais, pour l'auteur, le centre ne peut tout contrôler pour répondre aux aspects locaux et motiver les acteurs sur le terrain ; en conséquence, il décentralise. Modes de coordination, facteurs de contingence et paramètres de conception aboutissent à plusieurs configurations structurelles possibles. Parmi elles, l'auteur considère la *bureaucratie professionnelle* comme représentative des systèmes d'éducation. La réalisation des tâches est confiée à des professionnels exerçant un contrôle important sur leur travail. La coordination est assurée par la standardisation des qualifications et non par celle des procédés de travail ou des résultats. On peut parler de bureaucratie car les comportements sont normalisés par la standardisation des qualifications. La décentralisation procure un pouvoir de décision aux professionnels, qui sont l'élément clé de cette organisation. Elle convient aux environnements stables et complexes : la complexité implique la décentralisation et la stabilité permet la mise en œuvre des compétences normalisées. Quel est le **rôle des cadres** dans ces structures ? Ils traitent les perturbations, par exemple un conflit entre professionnels. Ils mettent également leur unité en relation avec l'environnement, en particulier en vue d'assurer son financement ; obtenir des ressources supplémentaires est un résultat qui sera apprécié par les professionnels et qui donne du pouvoir à l'administrateur lors de la répartition.

Si ce dernier a plus de pouvoir qu'un seul professionnel, sa situation est délicate face à la masse de ceux-ci. Il peut difficilement imposer sa volonté, car les professionnels tiennent à leur autonomie. En conséquence, il gagne à agir par étapes de faible ampleur. La **construction de la stratégie** est représentative de cette situation : elle est problématique en raison de la difficulté à évaluer la production de ce type d'organisation, du flou des objectifs et de l'indépendance des professionnels. Les initiatives personnelles de ces derniers sont alors déterminantes, chacun pouvant jouer un rôle d'*entrepreneur*, dont le comportement est influencé par les normes et les compétences professionnelles. Au final, la stratégie dépend de l'effet cumulé de ces initiatives. Cette forme d'organisation présente d'autres limites :

- dans le domaine de la coordination, car la standardisation des qualifications ne parvient pas à régler tous les problèmes,
- en matière de contrôle, ce mode d'organisation étant désarmé devant des professionnels non consciencieux ou incompetents,
- en termes de capacité à innover, puisque cela revient à briser les routines, ce qui va à l'encontre de ce pour quoi la bureaucratie professionnelle est conçue⁸¹.

En réponse, on peut assister à l'augmentation du contrôle par supervision directe, ou encore par standardisation des procédés ou des résultats. Mais, pour l'auteur, ce ne sont pas des solutions. Si la supervision directe peut être utilisée pour détecter les fautes, par exemple l'absence injustifiée, il en va autrement du travail lui-même, sa complexité rendant le contrôle direct très lourd. L'idée selon laquelle **le travail des professionnels peut être contrôlé du haut vers le bas est une « hypothèse qui s'est révélée fausse, constamment fausse »** (p. 333). Les autres formes de standardisation sont aussi inadaptées en raison de la gêne et du découragement qu'elles procurent. Une illustration extrême de règle abusive est donnée par l'auteur, où dans un ex-pays de l'Est « *chaque jour chaque enfant (...) ouvre le même livre à la même page* » (p. 333), faisant fi de toute considération pédagogique. En définitive, pour faire évoluer une bureaucratie professionnelle :

« le changement ne vient pas de nouveaux administrateurs qui prennent leurs postes et annoncent des réformes majeures, ni de technostructures gouvernementales qui cherchent à contrôler les professionnels. Le changement vient plutôt du processus, lent, d'évolution des professionnels : changer le recrutement, la formation, la socialisation, la motivation au perfectionnement professionnel » (p. 335).

Cette perspective nous semble importante quant au rôle que le chef d'établissement peut jouer face aux enseignants. La question de la stabilité de l'environnement des EPLE doit aussi être posée. En effet, ZANTEN (2004)⁸² résume les politiques actuelles du MEN : déconcentration, décentralisation, *territorialisation*, politique de projet, de contrat, de réseau, revalorisation de la place de l'usager, développement de l'évaluation, débats sur les pratiques pédagogiques. Ce tableau correspond-il à l'environnement stable pour lequel la bureaucratie professionnelle est adaptée ? La question du changement des pratiques n'est-elle pas posée ?

⁸¹ Nous faisons le rapprochement avec le point évoqué plus bas concernant l'usage contrarié d'une structure, perçu par Ansoff comme une source de synergie négative.

⁸² ZANTEN Agnès van (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris, PUF, 126 p.

Management des professionnels

Outre les enseignants, la question du management des professionnels touche de nombreux secteurs. Traditionnellement, ils sont identifiés par l'appartenance à un ordre, à une profession institutionnalisée : médecins, professeurs, consultants. Mais pour THEVENET (2006)⁸³, la notion s'élargit vers les spécialistes, par exemple les informaticiens et vers ceux qui peuvent envisager leur activité d'une manière personnelle, comme un chargé de clientèle dans une banque. Le professionnel détient une expertise qui lui procure de l'autonomie, ce qui ne signifie pas l'indépendance, dans l'organisation où il exerce. Il développe des références avec d'autres professionnels au sujet de la manière de travailler, de considérer l'organisation, la hiérarchie, sa carrière. Il pose alors plusieurs problèmes de management :

- il ne s'identifie pas dans l'appartenance à un collectif,
- les contraintes d'efficacité de l'organisation, des aspects financiers ou des objectifs, peuvent être en décalage avec sa conception de l'efficacité professionnelle,
- il est soucieux de son indépendance, là où la gestion par projet suppose la collaboration entre professionnels ; plutôt que d'user de l'autorité hiérarchique ou de privilégier l'exécution des tâches, il faut alors préférer la relation avec les personnes.

Mettant les règles organisationnelles à distance, les professionnels peuvent conduire à un management particulier. Il est possible de *laisser faire l'organisation*, les normes en vigueur dans celle-ci modifiant peu à peu leur comportement⁸⁴. La gestion des ressources humaines doit leur offrir formations et possibilités de réorientation si l'intérêt pour la carrière s'essouffle. Le manager gagnera par sa légitimité professionnelle, mais aussi par ses dimensions humaines : écoute, empathie, capacité à mettre les professionnels en relation entre eux. En définitive, ces acteurs nécessitent de conjuguer relations humaines et développement de références communes, afin d'atteindre un objectif partagé.

La tension possible entre les dimensions bureaucratiques et professionnelles de l'Ecole est un aspect abordé par la sociologie des établissements scolaires. Ainsi, pour DURU-BELLAT et MEURET (2001)⁸⁵, l'aspect bureaucratique renvoie aux procédures et à la

⁸³ THEVENET Maurice (2006). Tous professionnels ! *Revue française de gestion*, v. 32, n° 168-169, 15-34.

⁸⁴ Un lien semble possible avec l'analyse précédente de Mintzberg, au sujet de l'évolution d'une bureaucratie professionnelle.

⁸⁵ DURU-BELLAT Marie, MEURET Denis (2001). Art. cité.

hiérarchie, éléments qui rationalisent l'activité d'enseignement, mais s'opposent au mode professionnel, contenant un espace de liberté pour l'action pédagogique dans la classe. Pour apaiser la tension, on peut s'appuyer sur l'instauration d'un pouvoir collégial, le développement de la loyauté envers l'institution et le contrôle des performances des élèves. Ceci va être possible en particulier dans des établissements scolaires bénéficiant d'une certaine autonomie. Celle-ci est justifiée :

- si les incertitudes sur les procédures optimales s'accroissent parce que les élèves deviennent plus difficiles, ou pour utiliser la procédure la mieux adaptée à chaque cas,
- parce que le chef d'un établissement autonome pourra plus facilement obtenir que se développe un sentiment de loyauté à son égard, à condition qu'il ne soit pas uniquement le représentant des échelons supérieurs de la bureaucratie.

La participation des enseignants aux décisions peut donc produire de meilleurs résultats qu'un contrôle vertical. Mais, si le chef d'établissement n'arrive pas à susciter de loyauté à son égard, il risque de se trouver dépourvu de moyen d'action devant les enseignants⁸⁶. Il est donc nécessaire de montrer comment, malgré les obstacles, l'action est possible. L'on verra que celle-ci conduit à légitimer le chef d'établissement.

Illustration du management stratégique d'un EPLE

Un exemple permettra d'illustrer ce que peut être le management d'un EPLE. Mais, pour commencer, nous présentons l'extrait d'un rapport IGEN-IGAENR (2008)⁸⁷ pour faire état de ce qui manque parfois aux établissements. Traitant des réseaux « *ambition réussite* » destinés à lutter contre l'échec scolaire, les inspections font ce constat :

« bien qu'elles apparaissent comme centrales, les questions pédagogiques ne sont pas encore au cœur des réflexions et des actions des équipes de terrain. (...) Les actions présentées comme innovantes ne le sont parfois guère quand on les examine de plus près. La logique du soutien prévaut toujours sur celle de l'adaptation à l'élève, celle du petit groupe sur celle du parcours individualisé, celle de la moyenne de la classe ou de l'établissement sur la mesure de la performance, celle de la remédiation sur celle de la prévention. Le constat fait dans une académie peut être retenu à titre d'illustration de la situation générale : « Il apparaît très nettement que tout ce qui

⁸⁶ Ajoutons que Mintzberg laisse un certain flou dans l'illustration de la bureaucratie professionnelle en éducation : vise-t-il le système éducatif dans son ensemble, une université ou un établissement scolaire ? DURU-BELLAT et MEURET (2001) envisagent clairement les établissements scolaires dans cette configuration.

⁸⁷ IGEN, IGAENR (2008). *Rapport annuel des inspections générales ; 2007*. Paris, Documentation française, 248 p.

*relève du pilotage, des structures et des procédures reproduit fidèlement et intelligemment les orientations nationales, tandis que ce qui se rapporte à l'élève et à la pédagogie semble, à l'heure actuelle, ne pas figurer véritablement au centre des réflexions. Des questions comme "qu'attendez-vous de vos actions ?" ou "ce que vous faites est-il utile pour les élèves ?" ont laissé nos interlocuteurs pantois». Dans le bilan des expérimentations pédagogiques, est relevée à plusieurs reprises **l'absence de mobilisation de l'ensemble de la communauté enseignante**, au-delà des « spécialistes » de la difficulté. Or c'est bien sur ce point central que va se jouer le succès ou l'échec de la dynamique des réseaux ambition réussite ».*

N'y a-t-il pas là une ambition pour le management stratégique d'un établissement scolaire ? Avec pour objectif la réussite des élèves, la pédagogie comme cœur de métier, une stratégie basée sur l'innovation pédagogique et des attentes : la mobilisation de tous, le dépassement d'une bureaucratie ronronnante. Ce programme sera développé tout au long de notre travail. Nous en proposons une illustration concrète dans les deux extraits de presse suivants, qui portent sur un même établissement, à l'origine en forte difficulté. Le premier article concerne les dispositifs pédagogiques mis en place, le deuxième présente le contexte partenarial. DUPUIS (2006)⁸⁸ décrit la situation et les actions réalisées :

*« Le lycée professionnel Turgot, à Roubaix (Nord), revient de loin. Etablissement repoussoir qui ne recrutait plus que les lycéens dont personne ne voulait ailleurs, il était tombé à 220 élèves et avait failli fermer dans les années 1990. Rénové en 1996, c'est aujourd'hui un lycée à l'architecture moderne qui accueille 550 élèves et refuse des demandes émanant de lycées du centre ville. (...) Mais du béton judicieusement projeté et un credo idéologique ne font pas un programme (...) Ce supplément d'âme (...) c'est le projet du lycée de toutes les chances (LTC) auquel il a adhéré dès la première heure, qui le lui a apporté. Elaboré par la région Nord-Pas-de-Calais et le rectorat de l'académie de Lille, **le projet vise la lutte contre l'exclusion et l'échec scolaire** dans les EPLE en accueillant différemment les jeunes en formation initiale dont il a la charge. (...) **Il faut un projet d'établissement** cohérent, axé autour de la volonté de lutter -sans stigmatiser- contre l'exclusion et l'échec de tous les élèves. **Il faut encore un proviseur volontaire (chef de projet) et l'adhésion d'une majorité de son équipe (personnels et enseignants) organisée autour d'un coordonnateur de projet (enseignant volontaire) et de professeurs ressources.** (...) A Turgot, le programme LTC c'est à la fois du soutien scolaire, mais aussi un dispositif (Parle) pour travailler l'écrit, l'oral et la lecture afin **d'améliorer l'image de soi ; du théâtre**, pour aider de très gros décrocheurs à se discipliner ; un chantier qui a vu une dizaine d'élèves de terminale se rendre deux fois au **Mali** pour installer des capteurs photovoltaïque (...); un **atelier cirque** (...); un **atelier de langue** (...); un **atelier cinéma** (...). Interrogés, les élèves reconnaissent qu'« ici, les profs ne sont pas comme ailleurs ». (...) La philosophie des LTC repose sur une **pédagogie différenciée** favorisée par leur **organisation en réseau**, qui permet à des élèves de changer d'établissement –plusieurs mois s'il le faut- pour les aider à trouver le métier qui leur convient. Un vrai casse-tête pour l'organisation des professeurs, mais du cousu main qui répond à l'individualisation des besoins » (p. 37-38).*

⁸⁸ DUPUIS Marc (2006). Et le Nord créa le lycée de toutes les chances. *Le Monde de l'éducation*, n° 348, 37-39.

Le témoignage du proviseur, tiré de la Voix du Nord (2006)⁸⁹ permet d'aborder la question des partenariats, mais aussi l'importance de l'image de l'établissement et de l'estime de soi pour les acteurs.

À Roubaix, le lycée Turgot est devenu un exemple !

*A l'époque, on disait, au **conseil municipal** : «si on peut rétablir l'ordre à Turgot, alors, on peut tout faire». C'était au milieu des années quatre-vingt-dix et le lycée roubaisien détenait les records dans les plus tristes catégories : violence, absentéisme (des profs comme des élèves), manque de résultats, bien sûr. «Le discours intégriste avait même pris place dans les salles», dit Bernard Blondeau, qui se souvient de son arrivée à la tête de l'établissement comme si c'était hier. Il avait été volontaire, pour ça. C'est un homme de défi, et celui-là était de taille. Comme s'il ne l'avait pas bien compris, il a été accueilli par des menaces d'élèves. «On m'avait dit aussi qu'on n'accueillait, à Turgot, que des voyous, des fous ou des bandits !»*

*Mais il en faut plus pour décourager Bernard Blondeau. «Et l'Éducation nationale a mis le paquet. Nous avons travaillé en **partenariat avec l'inspecteur d'académie, le conseil régional, la municipalité, et même la police**. Tout le monde s'y est mis.» Les élèves et... les profs ont vite compris. «J'avais une **équipe super**», dit le **proviseur**, mais c'est lui qui l'a mise en branle. Dès son arrivée, la moindre manifestation de violence a fait l'objet d'une intervention. Plainte auprès de la police, conseil de discipline, convocation des **parents**, rappel à la loi: «**Il fallait d'abord rétablir l'ordre**».*

*Et puis, le **conseil régional** et la municipalité ont pris en charge la **rénovation des bâtiments** hors d'âge, à la limite de l'insalubrité. «Nous avons choisi une entrée très claire, avec une agora vitrée, et des salles lumineuses. J'étais convaincu de l'importance de l'architecture sur la pédagogie.»*

*L'essentiel de ce travail, pourtant, s'est concentré sur **les élèves**. «J'ai commencé par faire le tour des classes, avec l'équipe de direction. Mon message était clair. Je leur ai dit: "Vous êtes normaux!" J'ai essayé de les convaincre que nous ne les prenions pas pour des voyous. J'ai développé ma conviction que dans chaque jeune, il y a un pôle d'excellence. Un domaine où il est fort. Et, par ailleurs, j'ai exigé qu'on travaille sur **les notions de respect et d'estime de soi**.»*

*En très peu de temps, **les résultats** sont spectaculaires. «Je me souviens de gamins grossiers, vulgaires, qui se distinguaient dans des domaines comme la danse, par exemple. Il suffisait, ensuite, de leur faire remarquer qu'ils avaient des qualités mais qu'ils donnaient une trop mauvaise image d'eux.»*

*Bernard Blondeau multiplie les exemples à l'infini. Il détaille ses séances de **médiation**, après une agression. «J'ai toujours écouté autant l'agresseur que l'agressé. Mais je me faisais aider, à l'occasion, par un policier, pour un rappel aux peines encourues.» Après un conseil de discipline, «je m'assurais que l'élève puni avait compris la sanction. Qu'il ne restait pas avec une impression d'injustice ».*

*En un mot, il rend à l'élève sa **responsabilité**, lui rappelle ses **droits** et ses **devoirs**. Sans concession. Et ça marche. «Très vite, j'ai été sollicité pour détailler ce qu'était le projet de Turgot.» Il cite Tours, Angoulême, Bordeaux, Lyon... Turgot est cité en exemple.*

⁸⁹ La Voix du Nord (2006). À Roubaix, le lycée Turgot est devenu un exemple ! Ed. du 25 janvier 2006. <http://www.lavoixdunord.fr/dossiers/education/violences/0601252.phtml>

Aujourd'hui, les 450 élèves du lycée y vivent sereinement, fiers d'étudier là, alors qu'en 1996 «il y avait une connotation négative à cette appartenance», rappelle Bernard Blondeau. Qui dit aussi, depuis le lycée du Quesnoy qu'il dirige désormais: «Il n'y a jamais rien de gagné, dans ce contexte-là. Mais, il faut y croire très fort !»

Le chef d'établissement tient un rôle central dans le redressement de cet établissement. Il est au cœur d'un réseau composé d'acteurs individuels, élèves, enseignants, parents, mais aussi institutionnels, rectorat, collectivités locales, autres organisations publiques ou privées. Sa capacité à relier les parties prenantes apparaît comme un élément central, comme le développement d'un projet fédérant un ensemble d'actions.

Réunir les parties prenantes, développer les synergies

La coupure évoquée entre l'Ecole et le reste de la société, la coordination autour du projet d'établissement et l'exemple précédent mènent à envisager la *théorie des parties prenantes* pour trouver des supports afin d'agir. Pour FREEMAN (1984)⁹⁰, un *stakeholder* est un individu, ou un groupe d'individus, pouvant affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs d'une organisation. Même s'il n'apporte pas de ressources, il est nécessaire de le prendre en compte car il peut avoir un effet sur la mise en œuvre de la stratégie, comme elle peut le toucher, le conduisant à réagir contre l'organisation. Cette prise en compte peut aller jusqu'au management participatif. Plus récemment, MARTINET (2006)⁹¹ considère que les parties prenantes sont au cœur du management stratégique et qu'il convient de s'interroger sur leurs liens avec la formation de la stratégie au travers de « *leur identité, leurs raisons d'agir sinon leur rationalité, l'efficacité, voire l'efficience éventuelle de leur collaboration, les dispositifs 'conversationnels' possibles* » (p. 10). Nous envisageons deux conséquences : d'une part le rapprochement de l'Ecole avec les parties prenantes est une nécessité, pour des raisons déjà évoquées et précisées au [chapitre 4](#), d'autre part ce rapprochement signifie l'implication de ces acteurs dans le processus éducatif. Il convient de saisir en particulier pourquoi ils sont tenus, ou se tiennent à l'écart, ce qui peut être fait contre cela et l'objet de leur participation. Les conditions de cette opération seront abordées au [chapitre 4](#) et dans la

⁹⁰ FREEMAN Edward (1984). *Strategic management : a stakeholder approach*. Marshfield, Pitman Publishing, 276 p.

⁹¹ MARTINET Alain-Charles (2006). Parties prenantes, management stratégique et politique. In, BONNAFOUS-BOUCHER Maria, PESQUEUX Yves. *Décider avec les parties prenantes*. Paris, La découverte, 268 p., 9-17.

seconde partie de notre travail. A l'instar de PUPION et al. (2006)⁹², on peut identifier les parties prenantes d'un lycée ou d'un collège, aux attentes parfois contradictoires :

- dans l'établissement : élèves et personnels,
- hors de celui-ci : parents, entreprises, associations, autres organisations publiques,
- le ministère, le rectorat et les collectivités territoriales de rattachement sont hors de l'EPLE, mais disposent d'un pouvoir vis-à-vis de lui.

Nous souhaitons pointer un obstacle à la mise en relation d'enseignants d'un même établissement, car il serait simplificateur d'envisager que ceux-ci forment une communauté unie au sein d'un EPLE. Celui-ci est divisé en classes, regroupées en filières, lettres, sciences ou gestion par exemple dans un lycée. S'ajoute une segmentation par niveau : au sein d'un lycée, on peut trouver les classes de la seconde à la terminale, des filières de BTS, des sections de classes préparatoires. Un même établissement peut être divisé en grands sous-ensembles, par exemple un lycée tertiaire et un lycée professionnel. De plus, les enseignants peuvent se reconnaître comme professeur d'anglais ou de mathématiques. Certains ne travaillent que dans une filière ou à un niveau précis, par exemple en classe préparatoire et l'on peut parler de structure fonctionnelle. D'autres interviennent au sein de plusieurs segments d'un établissement et parfois au sein de plusieurs EPLE différents ; on s'approche sans doute d'une structure matricielle. Le cloisonnement n'est-il pas susceptible de conduire à une ignorance plus ou moins grande entre les segments de l'établissement ?

Face au morcellement, on peut s'appuyer sur le concept de *synergie* pour répondre aux appels pour le rapprochement des parties prenantes à l'Ecole. Pour ANSOFF (1965 [1989])⁹³, cette combinaison d'effets est un élément fondamental de toute stratégie et peut s'analyser au travers de quatre formes, les deux premières nous semblant les plus adaptées à l'Ecole :

- la synergie d'exploitation, qui résulte d'une meilleure utilisation des personnels,
- la synergie de direction, qui utilise l'expérience de l'encadrement ; cette forme, bien que n'étant pas la plus visible, est l'une des plus importantes car elle bénéficie, ou pèse en cas d'incompétence, à toute l'organisation,

⁹² PUPION Pierre-Charles, LEROUX Eric, LATOUILLE Jean-Jacques, PAUMIER Agnès. (2006). Vers un nouveau mode de gestion de l'Education nationale inspiré des enseignements des théories de l'agence et des parties prenantes. *Politiques et management public*, v. 24, n° 2, 41-68.

⁹³ ANSOFF Igor (1965 [1989]). *Stratégie du développement de l'entreprise*. Paris, Les éditions d'organisation, 287 p.

- la synergie des investissements, liée à l'emploi en commun d'installations,
- la synergie des ventes, où des produits utilisent des canaux de distribution communs.

La synergie peut se mesurer concrètement par une économie, la hausse du rendement, des bénéfices, ou par l'évolution d'autres variables. Une synergie négative existe aussi : par exemple, si l'on demande à une structure d'accomplir une fonction pour laquelle elle n'est pas faite. L'étude des synergies passe par l'analyse des ressources et compétences de l'organisation et de la manière dont elles se complètent, ce qui suppose un diagnostic en amont. Sur le même concept, l'analyse de PORTER (1985 [1999])⁹⁴ est intéressante car son regard se porte sur le rôle de la direction. Traitant des interconnexions entre les différentes unités d'une organisation, il considère la synergie comme une stratégie horizontale, passant au travers des frontières des divisions pour appliquer des actions coordonnées, sans perdre le bénéfice lié à l'existence d'unités distinctes. Trois formes sont identifiées :

- tangibles, en cas de partage d'activités ou de ressources entre des unités,
- intangibles, par le partage de compétences ou d'un savoir-faire,
- concurrentielle, si la lutte contre des rivaux utilise plusieurs unités simultanément.

Les deux premières formes semblent les plus adaptées à notre étude. Comment générer ces synergies ? Pour Porter, une stratégie horizontale n'a pratiquement aucune chance d'être issue de la base, sous l'effet du cloisonnement. En conséquence, c'est une responsabilité de la direction, qui doit veiller à ce que des mécanismes transversaux se développent. Il peut s'agir de responsables aux pouvoirs étendus, d'une centralisation partielle, ou de comités composés de personnes issues de différentes divisions.

La mesure de la performance sous l'angle financier n'est pas nécessairement la plus adaptée à l'Ecole, mais d'autres facteurs peuvent être retenus. Ainsi, cherchant à identifier des vecteurs de performance scolaire, l'IGAENR (2005)⁹⁵ mesure des liens entre les politiques pédagogiques d'EPLÉ et les résultats des élèves. Ces derniers sont abordés de manière multiple : taux d'accès de la sixième à la seconde, taux de réussite au brevet, comparaisons avec les résultats du bassin, du département, de l'académie et au niveau national. Malgré des difficultés méthodologiques, plusieurs dispositifs caractérisent les collèges obtenant les

⁹⁴ PORTER Michael (1985 [1999]). *Competitive advantage. L'avantage concurrentiel*. Paris, Dunod, 647 p.

⁹⁵ IGAENR (2005). *Synthèse nationale des visites d'EPLÉ effectuées en 2004-2005 ; une analyse des facteurs de la performance scolaire*. Paris, MEN, 57 p.

meilleurs résultats : l'accueil des élèves en sixième, avec un suivi individuel, l'accueil des parents, le partenariat avec les classes de CM2, l'aide au travail personnel, le soutien individualisé, l'ouverture de l'EPLÉ sur l'environnement culturel et économique, l'élaboration et l'utilisation d'outils de suivi des élèves. Le *comité transversal* de Porter trouvera une traduction concrète dans nos travaux par la création de groupes hétérogènes, présentés au [chapitre 8](#). La synergie est envisagée par Ansoff et Porter comme un moyen d'affronter la concurrence en puisant dans les ressources et compétences de l'organisation. Nous souhaitons adapter ces travaux pour envisager les synergies entre les ressources et compétences de l'organisation, comme de l'ensemble des parties prenantes, afin de favoriser la réussite scolaire des élèves.

Une définition du management stratégique, au début de l'introduction, indique que le but de celui-ci est d'augmenter la performance de l'organisation en s'appuyant sur des initiatives⁹⁶, des actions ; le contenu de ces dernières restant à préciser. Sur la base de la littérature abordée et des témoignages recueillis, nous retiendrons comme démarches possibles l'innovation, le changement, la motivation des acteurs, mais aussi la construction du système d'information, le style de direction et les relations interorganisationnelles. Toutes ces activités participent au management stratégique tel que nous l'entendons. Dans le cadre d'un EPLÉ, le but est d'engager des moyens adaptés aux élèves. Le rôle du chef d'établissement doit être interrogé, en raison de l'importance de la *synergie de direction* et de ses responsabilités dans l'organisation. *Rôle* et *organisation* feront l'objet de définitions aux points [53](#) et [54](#) et les activités évoquées ici seront présentées au fil de la seconde partie.

L'autonomie de l'EPLÉ, nouveau système d'autorité

Le développement du management s'accompagne d'une critique de l'organisation *wébérienne*. Cependant, les réformes sont-elles une remise en cause du cadre administratif traditionnel ? Le regard porté sur les établissements scolaires, universitaires, les hôpitaux et les comparaisons internationales montre les similitudes des réformes, malgré les différences de pays ou d'activités. Les objectifs, *efficacité*, *efficience*, *qualité*, sont communs, les moyens aussi, qu'il s'agisse des *outils*, de la *mise sous pression*, ou des *restructurations*. Dans le cas de l'enseignement français, le pouvoir central impose aux EPLÉ de prendre en compte leur

⁹⁶ *initiatives* dans la définition anglaise.

environnement, en exploitant leur marge d'autonomie, en développant des projets, afin d'améliorer leur performance. Ceci peut renforcer, en apparence, le pouvoir des professionnels, c'est-à-dire des enseignants. Pourtant, l'exemple anglais montre que ce n'est pas nécessairement le cas. Le passage d'un Etat *wébérien* à une situation *néo-wébérienne* conduit à demander si l'on assiste à une remise en cause du pouvoir central ? Le seul maintien de la référence *wébérienne* semble indiquer que non. L'autonomie de l'EPLÉ est limitée à un cadre précis et le pouvoir central peut orienter une action dont les effets sont évalués. Il ne doit pas y avoir de confusion avec l'indépendance. L'IGEN (2001)⁹⁷ souligne l'importance de la pratique pour mesurer l'étendue réelle de l'autonomie d'un EPLÉ. Le *chapitre 2* sera l'occasion de préciser les aspects légaux, mais du point de vue pratique, le constat est clair :

« l'autonomie des établissements ne résiste guère aux tendances profondes du système à la centralisation et à l'uniformisation, sauf à développer une très forte volonté tant des autorités politiques et académiques que des établissements eux-mêmes » (p. 7).

La contradiction est évidente entre autonomie et centralisation traditionnelle. Projet et innovation sont certes des brèches dans la bureaucratie, mais celle-ci perdure ; elle peut même utiliser l'autonomie des unités locales comme prétexte pour accroître le contrôle du travail des professionnels. N'est-ce pas l'une des fonctions du chef d'établissement qui, en tant que pilote du projet d'établissement, encadre les actions menées par les enseignants ? Faut-il rejeter cette situation ? D'une part, peut-on contester la nécessité d'un cadre national pour l'enseignement ? D'autre part, les acteurs locaux peuvent se saisir des marges d'autonomie et, au final, les élèves en bénéficient ; c'est le sens de la citation précédente et de l'*effet chef d'établissement*. Mais la relative ambiguïté de ce concept, à la mesure imprécise, pose problème. Si l'EPLÉ est une bureaucratie professionnelle, la légitimité du chef d'établissement ne peut dépendre uniquement de son pouvoir hiérarchique. Ses qualités humaines, sa capacité à fédérer les professionnels et les autres parties prenantes autour d'une vision commune, son souci d'éviter d'augmenter les segmentations là où elles existent déjà, vont contribuer à sa réussite. On retrouve ici les modes de domination évoqués par WEBER (1921 [2006])⁹⁸ : la légitimité rationnelle et la légitimité charismatique. La troisième source de domination, la tradition, ne correspond pas au mode de désignation du chef d'un EPLÉ⁹⁹. Si le pouvoir hiérarchique n'est pas suffisant et le charisme *wébérien* mal distribué dans la

⁹⁷ IGEN (2001). *L'autonomie de l'EPLÉ en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire*. Paris, MEN, 36 p.

⁹⁸ WEBER Max (1921 [2006]). Op. cité.

⁹⁹ Cependant, des traditions peuvent exister dans un établissement scolaire.

population, ne s'expose-t-on pas à une crise de la légitimité du chef d'établissement ? Nous avons évoqué un malaise dans la profession au tournant des années 2000, nous y reviendrons au [chapitre 5](#). Ne peut-il être une sorte de révélateur de cette crise de légitimité ?

Pour y faire face, on peut s'appuyer sur l'analyse des organisations simples ou complexes évoquée par LAUFER (2008)¹⁰⁰. Il considère qu'une *organisation simple* peut être décrite de manière univoque, fonctionne de manière prédictible, hiérarchique et dans un but unique. A l'opposé, l'*organisation complexe* présente les caractéristiques suivantes, que nous illustrons d'éléments se rattachant aux lycées et collèges :

- des buts multiples ; un EPLE ne combine-t-il pas au moins enseignement et socialisation ?
- des frontières floues ; l'établissement doit-il être une structure fermée ou ouverte et dans ce cas, quelles relations développe-t-il avec ses partenaires ?
- l'intérêt des acteurs qui y interviennent peut s'opposer ; les conflits entre parties prenantes ont mené à la création du poste de médiateur de l'Education nationale,
- les effets sont incertains ; massification ou démocratisation de l'enseignement ?

Nous envisageons l'EPLE comme une organisation complexe. Cette forme pose la question de sa *gouvernabilité* ; par ce néologisme, Laufer dépasse l'interrogation sur la manière de gouverner et interroge la possibilité de diriger. Traitant d'enjeux collectifs, un système administratif a besoin d'un gouvernement et celui-ci s'appuie sur le droit pour trouver une légitimité. Mais cela n'assure pas du bon fonctionnement d'un service public : « *il ne suffit pas d'être public pour se prétendre au service du public. Encore faut-il montrer que l'on se soucie d'écouter l'usager, de répondre à ses besoins, voire de le faire participer aux décisions qui déterminent son destin* » (p. 57). La crise du droit, qui ne suffit plus à la légitimité, correspond à une crise de la science, support de la légitimité rationnelle de Weber. Pour maintenir cette légitimité, il faut adjoindre au droit d'autres expressions scientifiques, comme le management. Celui-ci ne porte pas à lui seul la réponse aux problèmes du système administratif, mais ce dernier, en raison de sa complexité, ne peut l'ignorer. En conséquence et c'est ce que nous souhaitons montrer, comme le management peut participer à légitimer les organisations publiques, il peut contribuer à la légitimation d'un chef d'établissement.

¹⁰⁰ LAUFER Romain (2008) Gouvernabilité et management des systèmes administratifs complexes. In, HURON David, SPINDLER Jacques. *Le management public en mutation*. Paris, L'Harmattan, 382 p., 43-71.

L'ensemble des éléments relevés précédemment nous conduit à la présentation de notre objet de recherche et de sa déclinaison opératoire.

L'objet de notre recherche

Le *cadre conceptuel* de la recherche est considéré, par MILES et HUBERMAN (2003)¹⁰¹, comme le regroupement de quelques concepts généraux indiquant les dimensions importantes du travail envisagé et la manière dont elles se combinent. Obligeant à être sélectif, il influence les *questions de recherche*, qui précisent l'orientation de celle-ci, permettent de fixer ses limites, guident la construction de l'échantillon et son analyse future. Par ailleurs, ALLARD-POESI et MARECHAL (2007)¹⁰² désignent *l'objet de la recherche* comme la problématique à laquelle on s'efforce de répondre. Cet objet prend l'apparence d'un questionnement large et général. Il se distingue toutefois :

« *des objets théoriques (concepts, modèles, théories), méthodologiques (outils de mesure, échelles, outils de gestion) ou empiriques (faits, événements), qui ne portent pas fondamentalement en eux une interrogation* » (p. 34-35).

Il se distingue également des *questions de recherche*, ces dernières découlant de l'objet, sous la forme d'expressions précises et opératoires. Enfin, l'objet peut se construire à partir de théories, comme d'observations, l'existence d'une contradiction pouvant être une opportunité pour démarrer la recherche. A ce dernier titre, nous avons identifié deux mécanismes en présence dans les EPLE qui, interagissant, forment un ensemble paradoxal. L'un est basé sur le système juridique qui assure le maintien d'une Ecole commune à tous ; l'aspect bureaucratique devant permettre *a priori* la régularité, l'égalité, la stabilité. Le second mécanisme est managérial et favorise la différenciation et l'émergence de réponses locales face aux difficultés des élèves. Mais, dans ce dernier cas, certains redoutent un accroissement des dysfonctionnements et des inégalités. Notre question générale se place au croisement de ces deux approches et peut être formulée sous la forme suivante : **par quels moyens un chef d'établissement scolaire peut-il améliorer la performance d'un EPLE au profit des élèves ?** Ce questionnement se situe face à l'Education nationale telle qu'elle se présente au

¹⁰¹ MILES Matthew, HUBERMAN Michael (2003). *Qualitative data analysis. Analyse des données qualitatives ; 3^e éd.* Bruxelles, De Boeck, 626 p.

¹⁰² ALLARD-POESI Florence, MARECHAL Garance (2007). *Construction de l'objet de la recherche.* In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p., 34-57.

moment de notre travail, avec ses contraintes, mais nous explorerons également des aspects en débat, comme l'innovation pédagogique ou la gouvernance des établissements scolaires. La rencontre entre l'adaptation aux contextes locaux et l'égalité de tous devant le service public, c'est à dire le croisement entre *différenciation* et *intégration*, se fait grâce au terme *performance*. Celle-ci tient aussi compte des difficultés des élèves, en termes scolaires comme d'insertion sociale et professionnelle.

La perspective retenue met en relation un objet théorique, le management, et des objets empiriques, sous la forme de témoignages directs, recueillis dans des établissements scolaires et de faits, relevés dans des rapports officiels et dans la presse. Cette mise en relation s'effectue dans le contexte d'une institution, l'Education nationale, appelant régulièrement à une plus grande autonomie des unités locales, en vue d'en augmenter leur performance ; la question de l'implantation de ce changement organisationnel est implicite. Il est alors possible de placer notre interrogation dans un cadre plus large : celui des conditions de mise en place du changement dans une organisation publique et la manière dont il est possible d'envisager, dans ce but, le couple différenciation / intégration d'une unité locale. En définitive, l'intérêt de notre projet est double. D'une part, il s'agit d'analyser des pratiques de management d'établissements scolaires ayant des effets positifs pour les élèves, du point de vue scolaire et de l'insertion professionnelle ou sociale ; il en découlera des propositions destinées aux responsables d'EPL. D'autre part, l'étude de ces pratiques participe à la connaissance du rôle d'un manager et de *l'effet dirigeant* dans la gestion du changement.

Choix du sujet, questions de recherche et plan

En quête d'un thème de recherche, tout en exerçant notre profession d'enseignant dans un lycée, notre attention a été attirée par la mise en place d'un dispositif d'évaluation des chefs d'établissement par le MEN (2002, a)¹⁰³. Cette procédure conjugue diagnostic de l'EPL, fixation d'objectifs et appréciation des performances par le recteur, au terme de trois à cinq années. En parallèle, le rôle du proviseur ou du principal comme pilote et garant de l'efficacité d'un projet d'établissement associant les membres de la communauté éducative est affirmé par l'institution. D'autre part, la préparation de la dernière loi de programmation sur l'Ecole a été propice à de nombreuses publications dont nous nous ferons l'écho ; le rapport

¹⁰³ MEN (2002, a). Protocole cité.

HARDOUIN et al. (2003)¹⁰⁴ a, le premier, retenu notre attention. Il met en avant les forces mais aussi les faiblesses de l'institution et les difficultés de tous ordres auxquelles sont confrontés les élèves. Enfin, nous avons connaissance, en termes généraux, de l'assimilation par MINTZBERG (1979 [1982])¹⁰⁵ des établissements scolaires à des bureaucraties professionnelles. Le croisement de ces éléments, responsabilisation des chefs d'établissement, participation de la communauté éducative, difficultés des élèves et réponses théoriques, fournit à la fois notre problématique de gestion et un terrain d'étude.

Avoir comme objet de recherche le fonctionnement des établissements scolaires et les conditions d'un éventuel changement organisationnel ne présuppose pas que ce dernier soit une nécessité par lui-même. C'est pourquoi notre travail débute par un diagnostic de l'Education nationale, de ses réussites et de ses difficultés. En réaction à ces dernières, les évolutions des lycées et collèges encouragées par le MEN sont discutées, le but devant rester à nos yeux d'apporter des réponses aux difficultés scolaires des élèves. Pour cela, nous envisageons plusieurs questions de recherche. Comment s'organise la dualité entre différenciation et intégration des EPLE et avec quels effets ? Quel regard peut-on avoir sur les objectifs de l'Ecole, les moyens engagés dans les lycées et collèges et les résultats ? A quelles contraintes et attentes les chefs d'établissement sont-ils soumis et quel peut être leur rôle ? L'ensemble de ce questionnement doit nous permettre de mieux cerner le contexte de notre recherche. Sur ces bases, nous souhaitons étudier :

- la place de l'innovation au sein des EPLE, pour apporter des réponses aux difficultés des élèves, si les méthodes habituellement utilisées n'y parviennent pas,
- les facteurs susceptibles de déclencher dans la communauté scolaire une remise en cause de ses manières traditionnelles d'agir, si cela semble nécessaire,
- les relations entre les parties prenantes, dans et hors des établissements scolaires ; l'approche étant celle du management, on se focalisera sur l'apport du style de direction et des relations interorganisationnelles dans un processus de changement.

L'ensemble du questionnement est de nature descriptive, exploratoire et interprétative. Pour y répondre, un premier chapitre permettra de décrire et de justifier nos choix à propos de notre méthode. Ces prolégomènes seront aussi l'occasion de mieux dépeindre comment le

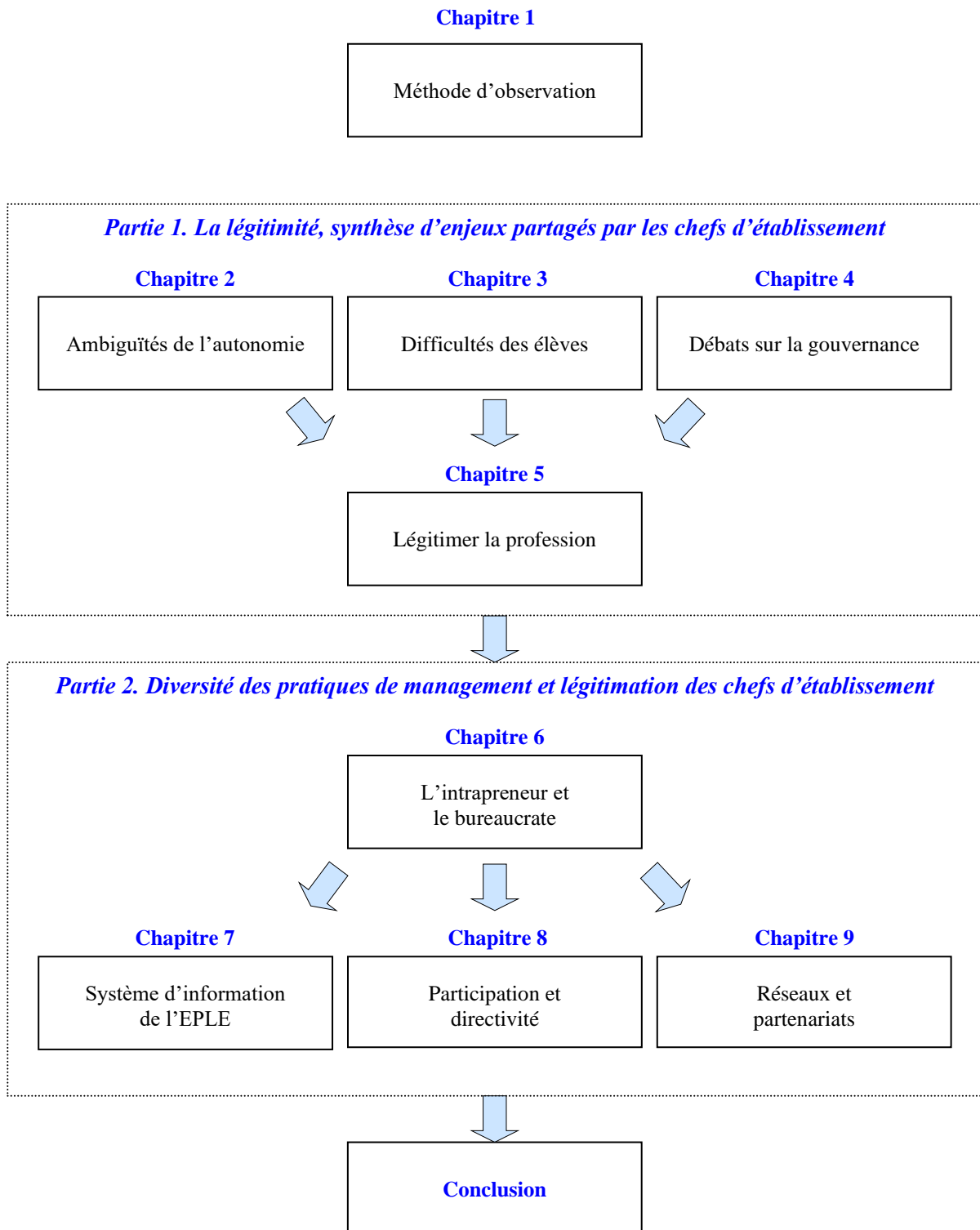
¹⁰⁴ HARDOUIN Jean-Claude, HUSSENET André, SEPTOURS Georges, BOTTANI Noberto (2003). *Eléments pour un diagnostic sur l'école*. Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole, 148 p.

¹⁰⁵ MINTZBERG Henri (1979 [1982]). Op. cité.

reste du texte s'est construit. Puis, pour traiter de la façon dont un EPLE, organisation enchâssée dans une structure plus vaste et considérée comme une bureaucratie professionnelle, peut évoluer, voire innover, pour mieux servir l'utilisateur, nous montrerons dans une première partie que les réformes juridiques seules ne permettent pas de résoudre les difficultés auxquelles est confrontée l'Education nationale et que l'appui de managers proches du terrain peut être déterminant, leur réussite contribuant aussi à leur légitimité. Dans une seconde partie, nous étudierons des méthodes de management utilisées par des chefs d'établissement et l'on identifiera des facteurs de performance, mais également d'autres à caractère contre-productif.

Enfin, il importe d'indiquer comment notre réflexion s'est d'abord focalisée sur le projet d'établissement, sous l'effet de textes officiels, de la recherche sur le sujet et de notre interprétation d'une première série d'entretiens. L'ensemble a mené à des propositions, soumises à de nouveaux interlocuteurs lors d'entretiens de validation. L'un d'eux, en particulier, nous a conduit à reconsidérer notre perspective, qui ne suffisait pas pour rendre compte de la contingence du management des EPLE. Celle-ci, présente à notre esprit dès l'origine du travail, nous apparaît finalement comme un point central, permettant de mieux saisir la réalité. Mais ce paramètre doit être complété par des facteurs liés à la personnalité des chefs d'établissement, en particulier l'expérience, la formation et l'éthique. Notre conclusion nous amène ainsi à proposer une grille d'analyse des EPLE pouvant être mise en relation avec des caractéristiques de leurs chefs. En définitive, l'approfondissement progressif de nos connaissances théoriques et de notre pratique nous a permis d'aborder et d'interpréter les entretiens de validation d'une manière plus riche que ce qui était envisagé à l'origine.

G1. Structure générale de la thèse



1. METHODE D'OBSERVATION

Au fil de notre travail, nous avons veillé à respecter des principes touchant à la conception et à la mise en œuvre de la recherche, à la collecte et à l'analyse des données. Nous présentons ici, d'une part, les principes épistémologiques et méthodologiques fondamentaux auxquels nous nous rattachons et, d'autre part, des aspects pratiques de notre cheminement. Ces derniers concernent une analyse de travaux existant déjà sur les chefs d'établissement, la présentation des sources de nos données, en particulier des entretiens auprès de professionnels du secteur et les analyses menées, dont l'utilisation du programme informatique Sphinx Lexica.

1.1. EPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE : POSSIBILITES ET CHOIX.....	51
1.1.1. <i>Positionnement épistémologique de la recherche</i>	51
1.1.2. <i>Choix d'une méthode : l'abduction</i>	55
1.1.3. <i>Différenciation, intégration et analyse systémique</i>	56
1.2. RECHERCHES SUR L'ORGANISATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LEURS CHEFS	58
1.2.1. <i>Thèses sur les chefs d'établissement</i>	58
1.2.2. <i>Aspects internationaux des recherches</i>	60
1.3. RECUEIL DES DONNEES	63
1.3.1. <i>Notre démarche : cadre théorique, limites, perspectives</i>	63
1.3.2. <i>Sources des données</i>	66
1.4. ANALYSE DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES A L'AIDE DE SPHINX LEXICA	70
1.5. METHODE, THEORIE ET EXPERIENCE.....	72

1.1. Epistémologie et méthodologie : possibilités et choix

A la présentation d'éléments théoriques portant sur les choix possibles d'un point de vue épistémologique et méthodologique, nous associons nos décisions et leurs justifications.

1.1.1. Positionnement épistémologique de la recherche

L'épistémologie, étude critique de la formation des connaissances scientifiques, admet différents paradigmes. Ainsi, PERRET et SEVILLE (2007)¹⁰⁶ distinguent positivisme, constructivisme et interprétativisme. Après une présentation de ces orientations, nous justifierons notre choix et envisagerons des conséquences.

La nature de la connaissance mène aux principes fondamentaux du positivisme. Parmi eux, le principe ontologique suppose que l'objet étudié a une essence propre. La science doit alors découvrir cette réalité, régie par un principe déterministe. En ce sens et selon le principe d'objectivité, il y a indépendance entre, d'une part, l'observant ou sujet et, d'autre part, le réel observé, l'objet. De manière contrastée, constructivisme et interprétativisme supposent que la réalité est appréhendée par l'observateur selon un principe d'interaction entre le sujet et l'objet : la perception du réel dépend de celui qui observe. Le relativisme de ces paradigmes s'oppose ainsi au réalisme positiviste. Par ailleurs, la manière dont la connaissance est engendrée varie selon les paradigmes. Dans le cadre du positivisme, le chercheur découvre les lois qui régissent le réel et la vision déterministe conduit à s'interroger sur les causes des phénomènes. Dans la perspective interprétativiste, il s'agit de comprendre comment les acteurs interprètent la réalité, en se basant sur leurs motivations, attentes et croyances. Ainsi, pour WEBER (1921 [2006])¹⁰⁷, la compréhension renvoie :

- à la *compréhension actuelle*, comme le sens de la proposition $2 \times 2 = 4$,
- mais aussi à la *compréhension explicative*, permettant de saisir le sens qu'une personne associe à un acte, comme un calcul de comptabilité ; sa motivation peut être *rationnelle*, par exemple si l'individu effectue ce travail pour gagner sa vie, ou *irrationnelle*, s'il est conditionné par un sentiment : vanité, honneur, jalousie, etc.

¹⁰⁶ PERRET Véronique, SEVILLE Martine (2007). Fondements épistémologiques de la recherche. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management* ; 3^e éd. Paris, Dunod, 586 p., 13-33.

¹⁰⁷ WEBER Max (1921 [2006]). Op. cité.

Comprendre, c'est-à-dire *saisir par interprétation le sens*, peut s'envisager dans plusieurs situations. D'une part, face à un cas particulier, d'autre part, en moyenne, face à un ensemble, ou enfin, de manière scientifique. Il s'agit alors d'identifier un phénomène se manifestant avec une certaine fréquence. L'hypothèse ainsi dressée devant ensuite être confrontée au réel. Cependant, pour WEBER (1922 [1992])¹⁰⁸ :

« il n'existe absolument pas d'analyse scientifique « objective » de la vie culturelle ou (...) des manifestations sociales, qui serait indépendante des points de vue spéciaux et unilatéraux, grâce auxquels ces manifestations se laissent explicitement ou implicitement, consciemment ou inconsciemment sélectionner pour devenir l'objet de la recherche ou analyser et organiser en vue de l'exposé » (p. 148).

Ainsi, la réalité en sciences sociales n'est connue qu'à partir d'un point de vue particulier. Pourtant, les résultats de la recherche ne peuvent être subjectifs ; c'est donc la méthode employée qui permet d'assurer leur objectivité. Pour LEE (1991)¹⁰⁹, l'approche interprétative dans les recherches sur les organisations est une alternative à la démarche positiviste traditionnelle. Cette dernière, issue des sciences naturelles, ne semble pas adaptée à l'étude de la réalité sociale, les acteurs attachant une signification particulière au monde qui les entoure et aux comportements qu'ils y adoptent. Le chercheur doit alors interpréter ce que cette réalité représente pour les personnes observées. Pour cela, il doit collecter des faits et des données sur ce qui est observable, mais aussi sur les éléments subjectifs des comportements.

Pour le constructivisme, la compréhension s'inscrit dans une perspective différente. Faisant référence à une hypothèse phénoménologique, LE MOIGNE (2007, a)¹¹⁰ considère que la connaissance construite par le sujet organise simultanément le mode de construction de cette connaissance. Cette hypothèse en appelle une seconde, de nature téléologique, par laquelle il est nécessaire de prendre en compte les intentions du sujet accédant à la connaissance, celles-ci pouvant se développer de manière endogène ; ce dernier caractère écarte le déterminisme propre au positivisme. La compréhension participe ainsi à la construction de la réalité et elle est liée au but que le chercheur s'est donné. Les prophéties autoréalisatrices offrent à WATZLAWICK (1988)¹¹¹ l'occasion de fournir un exemple de

¹⁰⁸ WEBER Max (1922 [1992]). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Presses Pocket, 478 p.

¹⁰⁹ LEE Allen (1991). Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research. *Organization science*, v. 2, n° 4, 342-365.

¹¹⁰ LE MOIGNE Jean-Louis (2007, a). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, PUF, 127 p.

¹¹¹ WATZLAWICK Paul (1988). Les prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes. In, WATZLAWICK Paul. *L'invention de la réalité*. Paris, Seuil, 374 p., 109-130.

construction du monde social par les acteurs eux-mêmes. En effet, une prédiction qui entraîne sa réalisation confirme par-là son exactitude. Il en découle qu'une construction mentale qui, à l'origine, ne correspond à aucune réalité, influence les comportements et crée une réalité qui ne serait pas apparue autrement.

Au vu des caractéristiques de ces positionnements épistémologiques, il n'apparaît pas qu'un projet de recherche puisse relever, *a priori*, de l'un ou de l'autre. Par contre, la méthode générant une connaissance peut s'inscrire dans un paradigme. Qu'en est-il de notre travail ? Nous avons tenu compte du contexte de notre objet de recherche, en faisant référence à des travaux sociologiques sur le comportement des chefs d'établissement, élèves, parents et enseignants. D'autre part, nous avons retenu des analyses à caractère historique, pour mettre en perspective des changements juridiques ou organisationnels. De plus, lors des entretiens, nos interlocuteurs ont fait état de leur perception de la réalité, souvent au travers d'exemples issus de leur pratique professionnelle. Enfin, nous avons analysé les transcriptions d'entretiens avec nos propres références. L'ensemble renvoie à l'interprétativisme, dans le sens où ce qui nous est rapporté par nos interlocuteurs est subjectif, comme ce que nous nous approprions de ceux-ci ou des théories utilisées.

Au sein de ce paradigme, définir l'objet de recherche consiste, pour ALLARD-POESI et MARECHAL (2007)¹¹², à développer une compréhension de la réalité sociale. Ceci passe par l'attachement à cerner les motivations des acteurs et le sens qu'ils donnent aux faits, l'objet se précisant au fur et à mesure de l'interprétation par le chercheur du phénomène étudié. Ceci s'est réalisé lors de notre travail : en effet, l'annonce lors de l'introduction d'une série de questions ou de thèmes de recherche ne doit pas laisser supposer une structuration *a priori*. Cet agencement s'est construit au fil de notre interprétation des entretiens et de la documentation consultée. D'autre part, une fois la problématique posée, il est souhaitable d'envisager l'architecture de la recherche, son *design*. Il s'agit, selon ROYER et ZARLOWSKI (2007, b)¹¹³, de définir les moyens destinés à répondre à la question posée, comme la composition des échantillons ou les méthodes d'analyse. Cette architecture n'est pas figée et peut évoluer au fil des difficultés ou des opportunités. La présentation de nos

¹¹² ALLARD-POESI Florence, MARECHAL Garance (2007). Art. cité.

¹¹³ ROYER Isabelle, ZARLOWSKI Philippe (2007, b). Le design de la recherche. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management* ; 3^e éd. Paris, Dunod, 586 p., 143-172.

choix en ce domaine concerne les points ultérieurs de ce chapitre. Au préalable, il reste à préciser le lien entre le positionnement épistémologique et le *design* de la recherche.

Le travail doit, en effet, être organisé de manière à fournir des critères de validité en adéquation avec le paradigme épistémologique retenu. D'un point de vue interprétativiste, SANDBERG (2005)¹¹⁴ propose ainsi différents critères pour justifier la connaissance produite. A ce titre, la *validité de la communication* se caractérise par :

- la compréhension entre le chercheur et les participants au sujet de ce qu'ils font ;
- la concordance entre l'interprétation de chaque élément et du tout ; par exemple, lors de l'étude d'une transcription d'entretiens, chaque fragment de texte doit être interprété par rapport à l'ensemble ;
- la confrontation des résultats avec d'autres chercheurs et des professionnels du secteur étudié.

La *validité de la communication* permet de veiller à la cohérence d'une interprétation, mais elle ne suffit pas à contrôler un écart entre ce que les participants à une étude déclarent faire et la réalité. C'est l'objet de la *validité pragmatique* et l'observation de faits ou la mise en œuvre des conclusions de la recherche sont des moyens en ce sens. Enfin, si les validités précédentes incitent à privilégier les interprétations claires et logiques, la *validité transgressive* invite à rechercher des interprétations ambiguës, afin de prêter attention aux tensions et aux contradictions au sein des expériences. Ajoutons qu'au sujet de la validité dans le cadre du positivisme, PERRET et SEVILLE (2007)¹¹⁵ se réfèrent au principe de *réfutabilité*, par lequel une théorie qui n'est pas réfutée est provisoirement corroborée. Pour sa part, le constructivisme permet d'envisager le critère de la connaissance *enseignable*, qui suppose qu'elle soit argumentée.

Nous avons veillé à respecter, en particulier, les recommandations liées à l'interprétativisme. Ainsi, pour assurer la *validité de la communication*, nous avons utilisé, autant que possible, la terminologie de nos interlocuteurs. Chaque entretien a été précédé d'une prise de contact par téléphone et / ou par messagerie Internet, permettant de décrire notre recherche aux intéressés. Par ailleurs, la seconde série d'entretiens, destinée à faire état

¹¹⁴ SANDBERG Jörgen (2005). How do we justify knowledge produced within interpretive approaches ? *Organizational research methods*, v. 8, n° 1, 41-68.

¹¹⁵ PERRET Véronique, SEVILLE Martine (2007). Art. cité.

de nos propositions à des professionnels du secteur, a été précédée par la transmission d'un document, présenté en *Annexe 4*, au sujet duquel les interlocuteurs étaient invités à réagir lors de la rencontre. L'analyse des entretiens fait l'objet de présentations ultérieures. D'autre part, la *validité pragmatique* renvoie à notre stratégie de recherche ; or, sur la base des entretiens, un écart peut exister entre les déclarations et la réalité. Cependant, nous avons contacté plusieurs chefs d'établissement, mais aussi d'autres responsables : recteur, médiateur, inspecteurs généraux. Cette diversité des contacts permet le recoupement des propos, assurant ainsi autant que possible, d'une part, leur fidélité à la réalité et, d'autre part, la cohérence de leur interprétation. Celle-ci s'appuie également sur une littérature portant, en partie, sur le fonctionnement des établissements scolaires.

1.1.2. Choix d'une méthode : l'abduction

Au titre de l'architecture de notre recherche et après avoir présenté différents modes de raisonnements possibles, nous indiquerons pourquoi nous avons privilégié l'abduction.

La *déduction* est une démonstration pouvant prendre, selon CHARREIRE PETIT et DURIEUX (2007)¹¹⁶, la forme d'un raisonnement hypothético-déductif, où l'on élabore des hypothèses qui sont ensuite confrontées à la réalité. Par ailleurs, l'*induction* est une opération par laquelle on passe de faits constatés sur le terrain aux lois générales, c'est-à-dire du cas particulier au global. Enfin, dans un but exploratoire, face à des observations nombreuses et ambiguës, l'*abduction* peut être une tentative pour les structurer ; il ne s'agit alors pas tant de produire une loi universelle que de proposer une conceptualisation théorique. Induction et abduction ne sont pas des démonstrations, mais « *des liens entre des choses qui, par la rigueur avec laquelle ils auront été établis, ont le statut de propositions valides* » (p. 63). Celles-ci pourront être ensuite testées, pour tendre vers une loi, permettant ainsi la complémentarité des méthodes, plus que leur opposition. La mise en œuvre de ces méthodes peut se faire à l'occasion d'un processus d'exploration ou de test. L'exploration mène à des résultats théoriques novateurs, alors que le test met une théorie à l'épreuve de la réalité. On parle d'*exploration hybride* si le chercheur réalise des allers-retours entre des observations et des connaissances théoriques, ce qui est caractéristique d'une démarche par abduction. Le cadre théorique formé, il sera possible de le tester, éventuellement lors d'un travail de

¹¹⁶ CHARREIRE PETIT Sandra, DURIEUX Florence (2007). Explorer et tester : les deux voies de la recherche. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management* ; 3^e éd. Paris, Dunod, 586 p, 58-83.

recherche ultérieur. Pour DAVID (2001)¹¹⁷, l'interprétation peut intervenir dans un processus d'abduction, en rapprochant le réel et le théorique. Mais, la difficulté est de choisir, parmi la multitude possible, une théorie pertinente pour interpréter des faits.

Afin de traiter des fonctions de proviseur ou de principal, notre travail s'est organisé autour d'un processus d'abduction ; ce choix est lié à l'objet de la recherche. Les travaux au sujet du rôle d'un chef d'établissement dans une démarche de changement au profit des élèves relèvent, en effet, surtout des sciences de l'éducation. Moins traités en sciences de gestion, comme nous l'exposerons au point 1.2., ceci confère à notre travail un caractère exploratoire, constitué d'allers-retours entre théories et témoignages issus du terrain. En ce sens, la transcription d'une première série d'entretiens semi-directifs fournit un matériau brut, analysé à l'aide d'éléments théoriques. Peu à peu, cette combinaison mène à des propositions en forme de réponse aux questions de recherche. Elles sont ensuite confrontées au terrain, à l'occasion d'une seconde série d'entretiens. Le processus se termine par une phase associant les nouvelles données issues des entretiens de validation avec des éléments théoriques.

1.1.3. Différenciation, intégration et analyse systémique

Quel point commun entre un collège rural et un autre dans une ZEP périurbaine, un lycée général, réputé pour ses classes préparatoires et un lycée professionnel des métiers du bâtiment ? S'il n'y a que des cas particuliers, aucune généralisation n'est possible. Pourtant, si chaque établissement a ses spécificités, tous ont des traits communs, par le partage de dispositifs administratifs, le rattachement à des principes fondamentaux, l'orientation vers des buts identiques. Chaque unité différenciée s'intègre dans un système organisationnel plus vaste. De même, notre travail fait l'objet d'une segmentation destinée à l'organiser, mais nous avons veillé à mettre en évidence des interrelations entre les aspects organisationnels traités. Enfin, nous avons intégré les interprétations des différents entretiens au sein d'une approche unique. Ces réflexions s'insèrent dans une perspective systémique.

L'*interaction* entre des éléments, en particulier par une boucle de rétroaction est l'un des fondements d'un système, d'après DURAND (2006)¹¹⁸. Il y ajoute, d'une part, la

¹¹⁷ DAVID Albert (2001). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées. In, DAVID Albert, HATCHUEL Armand, LAUFER Romain. *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*. Paris, Vuibert, 216 p., 83-109.

¹¹⁸ DURAND Daniel (2006). *La systémique*. Paris, PUF, 126 p.

globalité, c'est-à-dire l'émergence au niveau du système de qualités que ne possèdent pas ses composants, d'autre part, l'*organisation*, cœur de la systémique, qui concerne l'agencement des relations entre les éléments et, enfin, la *complexité*. Celle-ci renvoie aux interactions entre les éléments, mais également, pour MORIN (1990 [2005])¹¹⁹, à des incertitudes au sein de l'organisation. La complexité est ainsi un mélange d'ordre et de désordre, s'inscrivant dans un paradigme où le déterminisme est absent. L'ensemble peut mener à l'autonomie d'un système, mais au sein d'un autre plus vaste, comme celle d'un individu dans un groupe social. Dans ce cadre :

« la stratégie permet, à partir d'une décision initiale, d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action, scénarios qui pourront être modifiés selon les informations qui vont arriver en cours d'action (...) Dès qu'un individu entreprend une action, quelle qu'elle soit, celle-ci commence à échapper à ses intentions. Cette action entre dans un univers d'interactions et c'est finalement l'environnement qui s'en saisit dans un sens qui peut devenir contraire à l'intention initiale » (p. 106-107).

La stratégie lutte contre le hasard, tout en cherchant à en profiter et tient compte de l'adversité. Se caractérisant par sa souplesse, elle se distingue d'un programme, d'une séquence d'actions prédéterminées, où les choses se font par automatisme. Quelle sont les conséquences sur l'observation d'une structure sociale ? Pour LE MOIGNE (2006)¹²⁰, le pilotage d'un système ne se justifie pas en fonction de sa structure, mais de son projet, ou *stratégie* (p. 185). En conséquence, il est souhaitable de modéliser le fonctionnement d'un objet d'après son projet et non d'après sa structure ; l'application de ce principe aux objets sociaux conduit à passer d'une gestion des structures à une gestion des projets. Au cœur de cette démarche se trouvent des individus. En effet, le système, en réponse aux variations de l'environnement, différencie ses structures et les intègre. La différenciation conduit à une accentuation des frontières entre les éléments du système. En réaction, l'intégration peut se faire par voie de programme. Mais, au sein d'un système social, le risque est d'assister à une *asphyxie bureaucratique* (p. 245), par accumulation de programmes de plus en plus complexes. L'une des conditions du pilotage d'un système pouvant prendre de nombreux états est que le pilote soit capable d'une variété au moins aussi grande. Ce principe, dû à Ashby, est un appel tacite à l'utilisation de l'être humain, *extraordinaire générateur de variété* (p. 247), pour assurer l'intégration, constituant ainsi une alternative à la programmation.

¹¹⁹ MORIN Edgar (1990 [2005]). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Editions du Seuil, 158 p.

¹²⁰ LE MOIGNE Jean-Louis (2006). *La théorie du système général ; théorie de la modélisation ; 4^e éd.* Classiques du réseau intelligence de la complexité, 320 p.
<http://www.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf>

Cette dernière considération permet d'envisager le chef d'établissement comme étant lui-même un facteur d'intégration, plutôt que de se reposer sur la seule bureaucratie. Cependant, son action doit être envisagée au sein d'un système complexe : une part de celle-ci va être saisie par les autres acteurs, la démultipliant, ou la réduisant, la prolongeant ou la réorientant. L'analyse systémique a d'autres conséquences. Ainsi, LE MOIGNE (2007, b)¹²¹ propose de « *distinguer sans disjoindre 'forme, substance, action'* » (p. 46). Une information doit alors être entendue au travers de sa forme physique, de sa signification dans un contexte et des conséquences qu'elle entraîne. Or, rien ne permet de déterminer a priori ce qu'il convient de privilégier. Les différentes composantes de l'information sont ainsi inséparables. *Distinguer sans disjoindre* semble un idéal type pour notre travail, présentant les composants et processus d'un système et les reliant. Notre plan nous conduit ainsi à distinguer un point particulier par chapitre, tout en veillant à unir ces éléments au sein d'un cadre unique, dominé par la réussite scolaire des élèves, leur insertion sociale et professionnelle.

1.2. Recherches sur l'organisation des établissements scolaires et leurs chefs

Nous avons rapproché emprunts aux sciences de l'éducation et travaux menés en gestion. Nous avons également veillé à l'originalité de notre sujet comme à sa pertinence.

1.2.1. Thèses sur les chefs d'établissement

L'introduction évoque l'actualité des travaux sur les chefs d'établissement, y compris dans des instances internationales. Exploitant la base de données issue du Système universitaire de documentation, SUDOC¹²², nous avons relevé de nombreuses thèses sur le système éducatif et sélectionné celles portant sur les chefs d'établissement, ou la gestion des EPLE si elles présentent une proximité avec notre objet de recherche. Les thèses ainsi identifiées et réalisées depuis 1996 sont présentées dans le tableau ci-après, par ordre chronologique.

¹²¹ LE MOIGNE Jean-Louis (2007, b). Transformer l'expérience humaine en science avec conscience. In, MARTINET Alain Charles. *Sciences du management ; épistémique, pragmatique et éthique*. Paris, Vuibert, 310 p., 31-49.

¹²² <http://www.sudoc.abes.fr> ; situation en septembre 2008

T1. Thèses portant sur les chefs d'établissement ou la gestion des EPLE

<i>Année ; auteur ; domaine ; université</i>	<i>Titre</i>	<i>Sujet</i>
2007 ; HASSANI Mohammad ; sciences de l'éducation ; université de Bourgogne	Régulation interne des établissements scolaires ; le chef d'établissement et la régulation des activités des enseignants	Quatre modes de régulation, plus ou moins collectifs, sont identifiés ; ils dépendent des activités managériales des chefs d'établissement, par exemple la fréquence des réunions et leurs objets
2006 ; CHAPON Evelyne ; <i>sciences de gestion</i> ; Lyon 3	La violence dans les établissements scolaires secondaires : quels changements organisationnels nécessaires ?	Mise en relation du fonctionnement d'un établissement scolaire et de la violence : calcul de coûts cachés, projet d'établissement, dynamique participative, résistance au changement
2006 ; ABADIE Alain ; sciences de l'éducation ; Montpellier 3	Statut de l'autorité et autorité du statut : le personnel de direction dans les établissements secondaires français	Evolution du métier, passage d'une autorité liée au statut à une légitimité construite
1999 ; LOUIS François ; <i>sciences de gestion</i> ; université de Bourgogne	L'Education nationale, le contrôle de gestion et la gestion des ressources humaines	Dans une perspective ministérielle, centrale : importance de la gestion administrative et quantitative et existence de marges de progrès en GRH, en matière de gestion prévisionnelle, de gestion qualitative des affectations et évaluation
1996 ; DUPAS Réjane ; sciences de l'éducation ; Aix-Marseille 1	La fonction symbolique des chefs d'établissement du second degré	Garant d'un cadre structurant, le chef d'établissement est lui-même à la recherche de repères ; pour cela, il peut s'appuyer sur le renforcement de valeurs symboliques
1996 ; GRELLIER Yves ; sciences de l'éducation ; Paris 8	Les chefs d'établissement scolaire à la recherche d'une professionnalité	Le chef d'établissement est à la fois administrateur, organisateur, éducateur et politique ; il en découle un vaste champ d'action, mais aussi des tensions.

Les thèses sur les chefs d'établissement sont plus nombreuses en sciences de l'éducation qu'en sciences de gestion et, dans ce dernier cas, ces personnels de direction n'apparaissent que de manière indirecte. Cependant, les recherches semblent s'accélérer,

puisque sur les six thèses retenues depuis 1996, trois sont soutenues à partir de 2006. Ce cheminement peut se diviser en deux périodes. Les sujets anciens interrogent globalement la fonction de chef d'établissement : que recouvre cette profession, quelles fonctions symboliques, de quels outils de gestion dispose le MEN ? Les travaux récents se tournent vers des sujets opérationnels au sein des EPLE : coûts cachés de la violence et organisation préventive, fréquence et contenu des réunions, passage d'une autorité statutaire du chef d'établissement à une légitimité construite. Notre objet, portant sur le rôle d'un proviseur ou d'un principal dans le management d'un lycée ou d'un collège, s'inscrit dans cette tendance.

L'étude du répertoire des thèses soutenues depuis 1998 en management public et diffusé par le Réseau d'enseignants, chercheurs et experts en management public, RECEMAP¹²³, montre que, malgré l'importance du secteur public d'enseignement, peu de travaux y sont directement consacrés ; nous avons relevé une thèse dont le titre porte explicitement sur l'enseignement primaire, une sur les Instituts d'administration des entreprises et deux sur l'organisation du système éducatif de pays étrangers. Cependant, l'enseignement peut être abordé indirectement, surtout par l'étude des collectivités territoriales. Celles-ci, à l'instar du secteur hospitalier, sont l'objet de nombreuses recherches.

1.2.2. Aspects internationaux des recherches

Nous avons pris connaissance de travaux issus du champ des sciences de l'éducation et portant sur le fonctionnement des établissements scolaires. Des emprunts à la gestion y sont effectués, au sujet de la bureaucratie professionnelle, du leadership, de l'apprentissage organisationnel, etc. De manière réciproque, il nous semble possible d'utiliser des résultats de ce champ pour alimenter notre propre réflexion dans le domaine de la gestion. Le tableau suivant recense les revues académiques liées à l'enseignement et utilisées. Par ailleurs, nous avons consulté, pour leurs descriptions de la réalité et leurs propositions, des ouvrages sur l'organisation des établissements scolaires et le métier de chef d'établissement ; ils sont présentés au fil de la thèse.

¹²³ <http://www.unice.fr/recemap/> ; situation au 21 novembre 2008.

T2. Revues de recherche sur l'enseignement

<i>Revues internationales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Educational leadership - Educational management administration and leadership - Educational management quarterly - International journal of educational research - International studies in educational administration - School effectiveness and school improvement
<i>Revues de langue française</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Administration et éducation - Education et formations - Revue française de pédagogie - Revue internationale d'éducation

Deux courants de recherche sont particulièrement liés à la qualité de l'enseignement ; l'un est consacré à l'efficacité de l'Ecole, le *school effectiveness* et l'autre à son amélioration, le *school improvement*. Pour BERGER et al. (2004)¹²⁴, le courant *school effectiveness* se développe à partir de 1960 aux Etats-Unis, cherchant à montrer qu'une partie des différences entre les résultats des élèves s'explique par des facteurs liés aux établissements scolaires et aux enseignants et pas seulement par des éléments individuels, comme l'intelligence ou l'origine sociale des élèves. Les établissements sont étudiés au travers de corrélations entre leurs caractéristiques et les performances scolaires des élèves. Le but est la définition d'un pilotage *top-down*, basé sur la normalisation des pratiques, le changement passant par des réformes ponctuelles. Débutant à la même époque, le mouvement *school improvement* a une orientation différente : définir le contenu des formations, afin d'améliorer les performances des élèves. Mais, l'insuffisance de résultats conduit à s'intéresser aux processus de mise en œuvre des réformes. Le changement *par décret* ne donnant pas les résultats escomptés, l'idée d'une participation des établissements se développe, combinant planification stratégique, apprentissage et volonté de réussir. Ce courant est souvent associé à la recherche-action¹²⁵.

¹²⁴ BERGER Emanuele, BOTTANI Noberto, SOUSSI Anne, OSTINELLI Giorgio, GAUVREAU Catherine, RHYN Heinz (2004). De l'émergence du courant school improvement et exemples d'applications. *Revue française de pédagogie*, n° 148, 119-133.

¹²⁵ DAVID Albert (2001). Art. cité. Par la *recherche-action* le chercheur aide les acteurs dans un processus de changement, sans autres outils que des dispositifs relationnels, tels que groupes de travail ou entretiens. Si, par contre, il aide à la conception d'outils ou en propose, alors il s'agit d'une *recherche-intervention*. ALLARD-POESI et MARECHAL (2007). Art. cité ; précisent que la *recherche-action* peut permettre de tester des hypothèses, dans une approche positiviste, alors que la *recherche-intervention* se caractérise par une co-construction de l'objet de recherche avec les acteurs du terrain.

Si le courant *school effectiveness* met l'accent sur les facteurs qui caractérisent les établissements efficaces, le *school improvement* recherche comment ils le deviennent, avec des approches *bottom-up* favorisant l'*empowerment*¹²⁶. A partir de 1990, se développent des approches intégrées, incitant les établissements à s'évaluer et à s'améliorer, tout en assurant la comparabilité des résultats entre eux, renvoyant aux objectifs des deux courants de recherche. On parle alors d'*effective school improvement*. En France, l'accent semble mis sur l'efficacité des établissements plus que sur leur amélioration, même si les deux aspects sont présents dans la littérature pédagogique depuis au moins un siècle. Les questions portent plus sur l'efficacité des méthodes, des enseignants, ou de l'Ecole en général, que sur l'efficacité d'un établissement ; la mise en place du projet d'établissement, dans la loi d'orientation de 1989, augmente cependant l'attention portée sur ce dernier aspect. Mais l'approche reste surtout basée sur l'efficacité des établissements, dans une logique *top-down*, que d'amélioration, *bottom-up* ; l'Etat central reste le principal facteur d'organisation.

L'organisation de l'enseignement est un défi pour tous les pays, quel que soit le niveau de développement. Outre les travaux du réseau Eurydice, des organisations internationales mènent des recherches sur les établissements scolaires. C'est le cas de l'Institut international de planification de l'éducation¹²⁷, lié à l'UNESCO. Ainsi, le rapport dit *DELORS* (1999)¹²⁸, prend acte de la massification de l'éducation dans les pays développés et des questions posées en termes de financement, d'organisation et de débouchés pour les élèves. Au-delà des particularismes locaux, il semble qu'un système éducatif gagne à s'appuyer sur la communauté, en particulier les parents, chefs d'établissement et enseignants, plutôt que d'imposer des réformes du sommet. Si la décentralisation peut augmenter la capacité d'innovation des établissements scolaires, les Etats ont un devoir de régulation, l'éducation étant un bien collectif ; l'égalité des chances doit alors dominer les débats. Plus récemment, l'UNESCO (2006)¹²⁹ associe l'importance des établissements scolaires dans la réussite des élèves à une augmentation du rôle de leurs chefs, les mots clés de la profession devenant : gestion du changement, dynamique de projet, leadership, organisation apprenante.

¹²⁶ *Empower* : habiliter une personne à faire quelque chose, accorder d'avantage d'autonomie. Source : HARRAP'S SHORTER (2007). Edinburgh, Harrap, 2256 p.

¹²⁷ <http://www.iiep.unesco.org/>

¹²⁸ Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO, 288 p.

¹²⁹ UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Paris, UNESCO, 59 p.

L'OCDE dispose aussi d'une structure spécialisée : le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement¹³⁰. Sous son égide, LEADBEATER (2006)¹³¹ propose aux services publics de personnaliser l'enseignement ; il s'agit de lutter contre le côté impersonnel des grandes organisations, construites sur un modèle de production standardisée. L'apprentissage personnalisé suppose la modification du rôle des professionnels de l'éducation, ceux-ci devenant des *assembleurs de solutions*, disposant d'un ensemble de moyens éducatifs, en face-à-face ou à distance. Cette approche suppose la décentralisation et l'orientation des ressources publiques vers les plus défavorisés, afin d'éviter un accroissement des inégalités. Notre recherche s'inscrit dans ces courants de réflexion.

1.3. Recueil des données

Alors que notre processus de collecte d'informations associe entretiens et documentation, nous confrontons ici des recommandations méthodologiques à notre pratique.

1.3.1. Notre démarche : cadre théorique, limites, perspectives

Pour répondre à notre question de recherche, nous pouvions suivre le quotidien d'un ou de plusieurs chefs d'établissement, à l'instar de MINTZBERG (1973 [1984])¹³². Mais, notre but n'est pas de reproduire cette démarche. Différentes stratégies de recherche en sciences sociales sont envisagées par YIN (2003)¹³³ : expérimentation, enquête, étude d'archives, étude historique, étude de cas. Le choix est lié à la problématique, au degré de contrôle sur les événements et à l'intérêt pour des affaires présentes ou passées. N'envisageant pas une expérimentation, associée à un dispositif de contrôle des événements, ni d'enquête quantitative, la réalisation d'entretiens nous a semblé, face aux circonstances, une stratégie plus pertinente qu'une étude de cas. Cette dernière suppose, en général, soit l'observation directe, comme la visite d'un site, soit l'observation participante où, loin d'être un observateur passif, l'on devient un acteur du phénomène étudié.

¹³⁰ www.oecd.org/edu/ceri

¹³¹ LEADBEATER Charles (2006). L'apprentissage personnalisé : l'avenir des services publics. In, CERI. *Personnaliser l'enseignement*. Paris, Editions de l'OCDE, 142 p., 113-128.

¹³² MINTZBERG Henry (1973 [1984]). The nature of managerial work. *Le manager au quotidien ; les dix rôles du cadre*. Paris, Editions d'organisation, 220 p.

¹³³ YIN Robert (2003). *Case study research*. Thousand Oaks, Sage, 181 p.

Pourquoi ne pas avoir retenu l'observation, participante ou non ? D'une part, la possibilité de trouver un EPLE d'accueil, engagé dans un processus de changement, à un moment compatible avec nos activités professionnelles d'enseignant au sein d'un lycée, nous a semblé, en amont de notre travail, très aléatoire. D'autre part, cette méthode pouvait générer une situation ambiguë d'acteur et de chercheur : un chef d'établissement et son équipe risquaient de ne pas accepter qu'un enseignant d'un autre lycée observe le fonctionnement de leur EPLE. Enfin, une étude de cas, sous forme longitudinale, participative ou non, serait intéressante pour analyser un processus de changement particulier. Or, ce n'était pas notre but, notre intérêt portant plus sur le contenu que sur le processus. GRENIER et JOSSERAND (2007)¹³⁴ distinguent, en effet, la recherche sur *le processus* et celle sur *le contenu*. Portant sur l'évolution d'un objet, la première utilise des paramètres, acteurs et moyens, observables dans la durée. La seconde met en évidence la composition de l'objet ; c'est ce que nous avons privilégié, avec l'identification de déterminants de *l'effet chef d'établissement*, sous l'angle du management stratégique. Le souci d'éviter les ambiguïtés et l'orientation vers le contenu ont donc guidé notre méthode. Cependant, ce travail peut enrichir l'étude d'un processus de changement dans un EPLE, en fournissant des paramètres à une analyse longitudinale.

Comment avons nous procédé ? Basée sur des méthodes qualitatives, notre recherche combine entretiens exploratoires et de confirmation, menant à des préconisations de gestion. Pour MILES et HUBERMAN (2003)¹³⁵, l'analyse de données qualitatives dans une approche interprétative suppose de capturer l'essence d'une transcription, en faisant preuve d'empathie, même si la culture du chercheur affecte sa vision. L'étude peut se dérouler dans un ou plusieurs sites : un seul autorise une connaissance approfondie d'un milieu local, plusieurs augmentent la portée des résultats vers une forme de généralisation. Celle-ci a cependant des limites : chaque étude étant porteuse d'une réalité propre, une moyenne peut être faiblement représentative. L'analyse inter-sites peut pourtant permettre d'approfondir la compréhension d'un phénomène. Pour YIN (2003)¹³⁶, le cas unique est justifié pour tester une théorie, si l'on est face à un phénomène rare, ou typique d'un ensemble. Il est également adapté face à l'opportunité d'étudier un phénomène qui, sans être rare, n'a pas été traité antérieurement. Dans la situation des cas multiples, l'auteur distingue deux modalités : la *réplication littérale*,

¹³⁴ GRENIER Corinne, JOSSERAND Emmanuel (2007). Recherches sur le contenu et recherches sur le processus. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p., 107-139.

¹³⁵ MILES Matthew, HUBERMAN Michael (2003). Op. cité.

¹³⁶ YIN Robert (2003). Op. cité.

où chaque étude doit mener au même résultat et la *réplication théorique*, où les travaux produisent des résultats différents, mais pour des motifs prévisibles. D'autre part, pour l'auteur, l'utilisation de sources variées permet une triangulation rendant les conclusions plus convaincantes, précises et fidèles. Il peut s'agir :

- d'entretiens : qu'ils soient non-directifs, semi-directifs ou structurés,
- d'une documentation : lettre, agendas, rapports, coupures de presse, archives,
- de l'observation directe ou participante, présentées au début de ce point,
- d'artefacts physiques ou culturels : un dispositif technique, un outil, une œuvre d'art.

Nous avons assemblé une documentation, utilisant des rapports d'origines variées et des articles de presse. Afin d'obtenir des données primaires, nous sommes allés sur le terrain, réalisant 17 entretiens avec 18 professionnels du secteur. Pour BLANCHET et GOTMAN (1993)¹³⁷, l'entretien génère un discours traduisant des faits psychologiques et sociaux et permet d'accéder au sens que les acteurs donnent à leur pratique ou aux événements dont ils sont les témoins. Mais l'interviewé peut conserver des informations ; par exemple, il peut être dévalorisant d'évoquer des raisons familiales pour expliquer un changement de carrière. L'entretien peut porter sur les représentations, les raisonnements de l'interlocuteur, mais aussi ses pratiques et ce qui les relie, comme une idéologie, ou des symboles.

Les entretiens peuvent être précédés, pour LANGLOIS (2001)¹³⁸, d'une phase de documentation, où le chercheur construit son questionnement et se forge ses premières représentations mentales. La prise de contact, lors de la demande d'entretien, est aussi un moment où se construisent des représentations pour les deux parties prenantes. La réalisation de l'entretien suppose de vaincre les craintes du chercheur inexpérimenté et de l'interviewé, qui hésite à donner certaines informations, surtout en présence d'un micro. La prudence méthodologique s'impose ici puisque, comme l'indique MARMOZ (2001)¹³⁹, l'entretien se heurte au secret, si ce n'est au mensonge. Par ces pratiques, l'individu se protège, dressant une barrière contre une intrusion extérieure. Peu de chefs d'établissement nous ont ainsi décrit précisément les tensions avec des parties prenantes, ou des échecs. Peut-être aurions nous dû

¹³⁷ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne (1993). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan, 125 p.

¹³⁸ LANGLOIS Annie (2001). L'entretien dans une recherche impliquée, procédures et processus. In, MARMOZ Louis. *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines ; la place du secret*. Paris, L'Harmattan, 254 p., 133-168.

¹³⁹ MARMOZ Louis (2001). L'outil, l'objet et le sujet : les entretiens de recherche, entre le secret et la connaissance. In, MARMOZ Louis. *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines ; la place du secret*. Paris, L'Harmattan, 254 p., 11-68.

insister plus, mais le risque était de bloquer le dialogue, dans un milieu où les acteurs se connaissent et communiquent entre eux. Cependant, l'expérience acquise au terme de notre travail nous incite à ce type d'approche, au moins pour quelques cas, afin de tester les réactions engendrées. L'organisation des entretiens est l'objet du point suivant.

1.3.2. Sources des données

Nous avons confronté théories de gestion et données issues de la documentation sur les établissements scolaire et des entretiens. Nous présentons ici ces deux sources.

1.3.2.1. Documentation

Après le tableau T2 sur les revues de recherche, le suivant présente les autres sources d'informations évoquant des faits ou des témoignages liés à l'enseignement.

T3. Autres sources sur l'enseignement et la profession de chef d'établissement

<i>Types de documents</i>	<i>Sources</i>	<i>Exemples</i>
Presse généraliste		- La Voix du Nord - Le Monde
Presse spécialisée		- Cahiers pédagogiques - La lettre de l'éducation - Le Monde de l'éducation
Rapports	- IGEN et IGAENR - Cour des comptes - Union européenne - UNESCO	- Utilisation de nombreux rapports publiés lors des dix dernières années
Revue professionnelles	- CRDP ¹⁴⁰ de Créteil - AFIDES ¹⁴¹	- Education et management - Revue des échanges
Statistiques	- Education nationale	- Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, RERS
Textes officiels	- Journal officiel - Bulletin officiel de l'Education nationale	- Lois, décrets, circulaires

La consultation de ces sources s'est faite tout au long de la recherche, l'intention variant selon les moments : prendre connaissance, au fil des textes officiels, des obligations des acteurs, s'informer sur leurs réalisations, les réussites et les difficultés qu'ils perçoivent,

¹⁴⁰ CRDP : Centre régional de documentation pédagogique

¹⁴¹ AFIDES : Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires

leur état d'esprit. L'information collectée prend la forme d'exemples précis ou de synthèses. L'ensemble constitue une base pour notre compréhension de la réalité.

1.3.2.2. Entretiens exploratoires

Après une première phase de documentation, nous avons souhaité recueillir le témoignage direct d'acteurs occupant des responsabilités de management au sein du système éducatif, afin de les analyser, de les comparer avec la littérature abordée et d'ouvrir notre réflexion. Il s'agit de réaliser des entretiens exploratoires, une technique ayant, d'après BLANCHET et GOTMAN (1993)¹⁴², pour but de mettre en lumière des aspects auxquels le chercheur ne pense pas spontanément et de compléter les pistes de travail suggérées par les premières lectures. Cette méthode n'est pas seulement utile en début de travail ; elle offre la possibilité de vérifier et de formuler des hypothèses tout au long de la recherche. Pour se préparer, on peut envisager un *plan d'entretien* se composant de deux éléments. D'une part, un *guide d'entretien*, récapitulant les thèmes à aborder et, d'autre part, une *stratégie d'intervention*, destinée à maximiser l'information obtenue sur chaque sujet. Dans le cadre de l'entretien exploratoire, par nature peu structuré, le *guide* se limite à une consigne, le thème général et des axes thématiques. Cette approche est adaptée à notre situation après quelques mois de documentation ; notre thème général concerne la direction des établissements scolaires et trois questions servent de fil conducteur :

- quelles sont les difficultés de l'Ecole aujourd'hui,
- quelles solutions peut-on envisager,
- dans ce contexte, quel est le rôle du chef d'établissement ?

La *stratégie d'intervention* consiste, si besoin, à relancer le débat, soit par simple reformulation, soit en utilisant des propos tenus par l'interlocuteur et en les rapprochant de thèmes relevés durant la phase de documentation : difficultés des élèves, autonomie des établissements, rôle du chef, coordination et motivation des personnels, partenaires extérieurs. En raison de la visée exploratoire, notre priorité était de recueillir des témoignages de responsables évoluant dans des environnements variés. Nous avons ainsi contacté des personnes relevant des ministères de l'Education nationale, de l'Agriculture et d'établissements privés. La diversité des contextes permet d'envisager des recoupements ou

¹⁴² BLANCHET Alain, GOTMAN Anne (1993). Op. cité.

de mettre en évidence des différences. Nous avons rencontré huit responsables d'établissements scolaires, un recteur d'académie et deux conseillers techniques du recteur, entre juin et septembre 2005. Les personnes ont été choisies de façon à couvrir le spectre des différents types d'établissements : collège, lycée, public, privé, urbain, rural, en ZEP, en centre ville ou périurbain. L'intérêt d'avoir contacté un recteur d'académie réside dans sa vision globale de la situation. Il en va de même pour ses conseillers. Tous nos interlocuteurs ont une expérience de plusieurs années dans leurs fonctions. Sauf précision, les entretiens ont lieu dans une ville de plus de 150 000 habitants.

T4. Composition de l'échantillon ; entretiens exploratoires

<i>Réf.</i>	<i>Type d'établissement</i>	<i>Fonction des interlocuteurs</i>	<i>Situation de l'établissement</i>
E1	lycée public technologique tertiaire	<i>proviseur</i>	cité scolaire, proche du centre ville, avec classes préparatoires
E2	rectorat	<i>recteur d'academie</i>	
E3	groupe scolaire privé, collège et lycée	<i>directeur</i>	proche du centre ville
E4	collège public ZEP	<i>principal</i>	cité scolaire, proche du centre ville
E5	lycée public technologique et industriel	<i>proviseur</i>	cité scolaire, proche du centre ville, avec classes préparatoires
E6	lycée public professionnel	<i>proviseur</i>	périurbain
E7	lycée public agricole	<i>proviseur</i>	ville d'environ 6000 habitants
E8	groupe scolaire privé, collège et lycée	<i>directeur</i>	proche du centre ville
E9	lycée public général	<i>proviseur</i>	cité scolaire, proche du centre ville, nombreuses classes préparatoires
E10	rectorat	<i>2 conseillers techniques</i>	

Nos interlocuteurs ont été choisis sur un mode raisonné, c'est-à-dire basé sur notre jugement, sans utiliser de méthode probabiliste. Pour ROYER et ZARLOWSKI (2007, a)¹⁴³, dans le cadre de petits échantillons, le choix raisonné donne d'aussi bons résultats que la méthode probabiliste. La taille de l'échantillon repose ici sur le principe de saturation : celui-ci est satisfait si une nouvelle observation n'apporte pas d'information nouvelle. La sélection d'établissements situés dans des contextes différents et la richesse du discours des personnes

¹⁴³ ROYER Isabelle, ZARLOWSKI Philippe (2007, a). Echantillon(s). In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p., 192-227.

rencontrées ont permis de respecter ce principe. La durée des entretiens est comprise, en général, entre une heure et une heure et demie. Ils ont fait l'objet d'un enregistrement suivi d'une transcription, sauf dans le cas des deux conseillers techniques du rectorat. Ces personnes ont été rencontrées simultanément à leur demande. L'entretien n'a pas été enregistré en raison d'un problème technique ; néanmoins, les idées émises et notées à cette occasion nous ont été utiles. Nous avons procédé à une analyse des neuf entretiens transcrits, sous forme de synthèse et à l'aide du logiciel Sphinx Lexica, présenté plus loin.

1.3.2.3. Entretiens de validation

Entre juillet et septembre 2008, nous avons réalisé une seconde série d'entretiens. L'objectif était de soumettre des propositions au jugement de responsables de l'Education nationale. Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées dans le tableau ci-dessous.

T5. Composition de l'échantillon : entretiens de validation

<i>Réf.</i>	<i>Type d'établissement</i>	<i>Fonctions des interlocuteurs</i>	<i>Situation de l'établissement</i>
V1	lycée public général et collège	<i>proviseur et principal</i>	centre ville
V2	collège public	<i>principal</i>	classes <i>musique</i> , SEGPA et structure classique ; les classes <i>musique</i> attirent des élèves socialement favorisés, mais le collège accueille aussi des élèves d'une cité voisine
V3	collège public	<i>principal</i>	avec des structures expérimentales, art. 34, loi d'orientation de 2005
V4	lycée public général et technologique	<i>proviseur</i>	excentré
V5	service de médiation de l'Education nationale	<i>médiateur</i>	Paris
V6 V7	inspection générale	<i>inspecteurs généraux</i>	Paris

Pour BLANCHET et GOTMAN (1993)¹⁴⁴, l'entretien à usage principal suppose que des hypothèses aient été constituées et coordonnées. Le document transmis aux interlocuteurs et nous servant de *guide d'entretien* est présenté en [Annexe 4](#). L'échantillon est composé, comme précédemment, selon un mode raisonné, associé au principe de saturation. Tous les acteurs rencontrés relèvent de l'Education nationale, le travail étant tourné vers cette

¹⁴⁴ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne (1993). Op. cité.

institution. Nous avons veillé à accroître le nombre de collèges par rapport à la première série d'entretiens. Contrairement aux entretiens exploratoires, où nous avons facilement obtenu des rendez-vous, deux chefs d'établissement contactés n'ont pas souhaité du tout s'exprimer ; les autres personnes ont fait preuve d'un très bon accueil.

Nos travaux nous ont incité à contacter des établissements potentiellement différents du point de vue de la pédagogie : c'est le cas des collèges V2 comme V3 et, ce qui n'était pas planifié, du lycée V4, le proviseur de ce dernier établissement ayant fait état de nombreuses démarches pédagogiques originales. La durée des entretiens est comprise entre une heure et une heure quarante cinq. Tous ont fait l'objet d'un enregistrement et d'une transcription, sauf un inspecteur général qui a refusé d'être enregistré. Les transcriptions font l'objet de synthèses et de nombreux passages sont présentés au fil des *chapitres 6 à 9*. Une analyse complémentaire, non prévue à l'origine, a également été réalisée. L'idée de celle-ci est venue après les entretiens, en étudiant, en particulier, le discours de l'interlocuteur V6. Ce travail est présenté dans la conclusion et en *Annexe 5*.

1.4. Analyse des entretiens exploratoires à l'aide de Sphinx Lexica

En janvier 2006, nous avons présenté notre recherche lors d'un séminaire du RECEMAP à Annecy et fait référence aux entretiens exploratoires. A cette occasion, le professeur Jean MOSCAROLA, de l'université de Savoie, nous a proposé de mettre à notre disposition le logiciel Sphinx Lexica V5 pendant quelques mois, grâce à une licence d'utilisation temporaire. Proposition acceptée, puisqu'elle constituait l'occasion de découvrir cet outil et d'intégrer l'analyse de contenu et l'analyse lexicale dans notre travail. Notre apprentissage du logiciel est basé sur l'étude de documents transmis par le professeur MOSCAROLA et d'une formation par téléphone qu'il nous a accordée. Outre une présentation générale dans ce point, nous faisons état de la préparation à la mise en œuvre du logiciel à propos de nos entretiens exploratoires en *Annexe 2*.

L'analyse de données textuelles s'envisage, pour DESMARAIS et MOSCAROLA (2002)¹⁴⁵, selon deux approches. La première, *traditionnelle*, mène à un commentaire, sur le

¹⁴⁵ DESMARAIS Céline, MOSCAROLA Jean (2002). *Analyse de contenu et analyse lexicale, le cas d'une étude en management public*. Québec, Congrès ACFAS, 20 p.

mode du résumé. La qualité de l'analyse repose sur la compréhension du corpus, le choix de citations, l'habileté à argumenter. La seconde démarche, appelée *analyse de contenu*, s'appuie sur des règles de lecture et d'interprétation. Ceci passe par l'élaboration par le chercheur d'une grille d'analyse à laquelle le texte est confronté ; il est possible de s'appuyer sur des éléments théoriques pour la construire. Après avoir repéré dans le texte les éléments se rapportant à cette grille, une analyse statistique peut être réalisée, basée sur leur fréquence d'apparition et mettant en avant des interdépendances selon les interlocuteurs, les thèmes, etc. Autre méthode, *l'analyse lexicale*, peut, dans une approche exploratoire, se passer d'une construction *a priori* : en se basant sur la seule fréquence des mots il est, en effet, possible de se faire une idée des thèmes abordés dans le texte. Cette technique permet aussi de contrôler et d'approfondir une *analyse de contenu*. L'analyse documentaire permet ainsi de passer d'une source primaire à une représentation secondaire, concentrant l'information avec le maximum de pertinence. Pour BARDIN (2007)¹⁴⁶, l'analyse de contenu est :

« un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (p. 47).

L'inférence est une déduction logique, par laquelle on admet une proposition en raison de sa liaison avec d'autres propositions tenues pour vraies. L'objectif est double : d'une part dépasser une incertitude au sujet de ce que l'on pense être présent dans le message étudié et, d'autre part, enrichir la lecture, en mettant à jour des éléments dont le lecteur n'a pas accès *a priori*. Le premier objectif correspond à une analyse de contenu tournée vers l'administration de la preuve, le second enrichit une démarche exploratoire.

Le *volume 2* de la thèse regroupe les entretiens exploratoires et ceux de validation. Dans les deux cas, nous avons utilisé la procédure *traditionnelle*, conciliant commentaires, synthèses et extraits. Le résultat de ce travail est présent tout au long de notre texte. Pour les entretiens exploratoires, nous avons mis en œuvre le processus informatisé, combinant analyse de contenu et analyse lexicale. Les *chapitres 3, 5 et 6* font état des tableaux, graphiques et résultats obtenus. L'utilisation de Sphinx a été l'occasion de prendre connaissance d'une méthode de recherche, qui s'ajoute aux autres éléments évoqués dans ce chapitre, dans une optique de triangulation et de diversité des sources.

¹⁴⁶ BARDIN Laurence (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF, 291 p.

1.5. Méthode, théorie et expérience

L'utilisation de Sphinx ne représente qu'un aspect de l'ensemble du travail réalisé. Permettant une lecture originale des entretiens, complétant la synthèse traditionnelle, son apport est cependant relatif, car situé au début de notre cheminement, à un moment où l'objet de recherche n'est pas encore bien stabilisé et centré sur les composantes de l'effet chef d'établissement. Face à l'évolution et à la construction progressive de cet objet de recherche, il convient sans doute de s'interroger sur la composition des échantillons. Peut-être eût-il été intéressant de rencontrer plus d'acteurs en mesure de porter un regard, si ce n'est un jugement, sur l'action des chefs d'établissement, plutôt que de s'en remettre aux intéressés eux-mêmes : recteurs, inspecteurs généraux, inspecteurs pédagogiques régionaux, médiateurs académiques, mais aussi enseignants, élèves, parents, responsables dans les collectivités de rattachement et autres parties prenantes. Mais c'est un regard *a posteriori*.

Dans cette optique, les ouvrages et articles sur les méthodes de recherche nous semblent avoir un double statut. Ils paraissent donner des normes, dont il serait hasardeux de s'écarter, contribuant à générer une vision standardisée de la recherche. Mais en même temps, ils sont utiles, donnant des repères sur les voies possibles. S'ils peuvent permettre au chercheur expérimenté d'améliorer sa technique, ils peuvent aussi désarçonner le débutant par leur foisonnement. Finalement, l'un des moments le plus important de cette recherche, à nos yeux, est celui des entretiens de validation. Ce retour sur le terrain, fort d'une première expérience et de nouvelles connaissances théoriques a été formateur et enrichissant. C'est là que des éléments clés ont été collectés, permettant de conclure la recherche, montrant l'influence d'un *a priori* et questionnant notre neutralité d'observateur. Notre travail peut en effet être divisé en trois périodes : avant les entretiens exploratoires, entre ceux-ci et les entretiens de validation et après ces derniers. Si la première période est marquée par des interrogations sur le chemin à suivre, la seconde se fait sous l'influence du sentiment qu'un « bon » chef d'établissement est « participatif » ; ce qui oriente notre travail. Ce n'est qu'après les entretiens de validation que ce sentiment sera remis en question, pour aboutir à une perception plus nuancée et plus complexe de *l'effet chef d'établissement*. La question de la possible, ou impossible, neutralité du chercheur en sciences sociales reste cependant posée.

PARTIE 1. LA LÉGITIMITÉ, SYNTHÈSE D'ENJEUX PARTAGÉS PAR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Dans cette première partie, nous commencerons par explorer les conséquences, pour les EPLE et leurs dirigeants, d'une politique d'offre en matière d'enseignement touchant à l'autonomie des établissements. De même, nous verrons les effets d'une politique de demande liée à la liberté de choix des lycées et collèges. Ensuite, un diagnostic, portant sur les objectifs comme sur les moyens de l'École et surtout sur les difficultés des élèves, permettra de mettre en avant une série de priorités, si ce n'est d'objectifs, pour les établissements scolaires.

Sur ces bases, on verra comment les concepts et pratiques du management peuvent enrichir la réflexion sur la construction de réponses aux problèmes des élèves. Les théories des ressources et des parties prenantes mènent à envisager les relations nouées par les chefs d'établissement avec les membres de la communauté éducative. Le développement de stratégies de coopération et des perspectives offertes par la LOLF peuvent être des leviers pour étoffer ces liens au profit des élèves, même si cela conduit à des interrogations sur la gouvernance des EPLE. Dans cette optique, on s'attachera, en particulier, au rôle des chefs d'établissement. La multiplication des attentes à l'égard de cette profession constitue pour ses membres une source de tensions. En réaction, le management stratégique que ceux-ci sont susceptibles de mettre en œuvre peut leur permettre de faire face et de légitimer leurs fonctions.

2. AMBIGUITES DE L'AUTONOMIE	74
3. DIFFICULTES DES ELEVES.....	99
4. DEBATS SUR LA GOUVERNANCE	131
5. LEGITIMER LA PROFESSION	160
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	189

2. AMBIGUITES DE L'AUTONOMIE

Ce chapitre porte sur l'autonomie des lycées et collèges, son contexte et ses effets. L'administration est marquée par le droit, parfois dans un esprit jacobin ; pourquoi l'Etat peut-il alors souhaiter une moins forte centralisation des décisions dans le domaine éducatif ? Quelles formes prend la *décentralisation en éducation*, une expression qui couvre un champ plus large que la seule *décentralisation territoriale* ? Et surtout, quelles sont ses conséquences ? Nous mettrons l'accent sur l'autonomie de l'établissement scolaire, l'ambition de son projet, les enjeux de la déssectorisation. Le bilan de cette politique sera l'occasion de montrer que les rapports de pouvoirs et les habitudes peuvent nuire à son efficacité.

2.1. LA DECENTRALISATION EN EDUCATION : OBJECTIFS, RACINES, DEBATS.....	75
2.1.1. <i>Vers des systèmes éducatifs plus efficaces ?</i>	75
2.1.2. <i>Au croisement du droit et du management public</i>	79
2.2. L'EPLE, AU CŒUR D'UNE STRATEGIE DE CHANGEMENT.....	82
2.2.1. <i>L'autonomie de l'établissement scolaire : des domaines, un projet</i>	82
2.2.2. <i>Un projet d'autant plus nécessaire en cas d'assouplissement de la carte scolaire ?</i>	85
2.2.3. <i>Juridicisation et judiciarisation de l'Ecole</i>	90
2.3. BILAN DES POLITIQUES DE DECENTRALISATION EN EDUCATION	92
2.3.1. <i>Comparaisons internationales et résultats</i>	92
2.3.2. <i>En France, une politique d'autonomie aux effets, pour l'instant, limités</i>	95
2.4. SYNTHÈSE	98

2.1. La décentralisation en éducation : objectifs, racines, débats

Après une présentation de ce qu'il est attendu de la décentralisation en éducation, ce premier point explore l'origine de celle-ci et ses conséquences juridiques, le droit étant l'un des fondements de l'action publique. En relation avec l'autonomie des établissements scolaires, on abordera la subsidiarité, la remise en cause du principe d'égalité et la coexistence du droit et du management.

2.1.1. Vers des systèmes éducatifs plus efficaces ?

Les changements envisagés dans l'organisation des systèmes éducatifs sont théoriquement porteurs d'efficacité et justifiés par l'application du principe de subsidiarité.

2.1.1.1. La décentralisation en éducation : contexte et ambitions

Pour WELSH et MCGINN (1999)¹⁴⁷, « *la décentralisation vise à délocaliser les responsabilités, à transférer le pouvoir de décision des individus qui sont dans un lieu ou à un niveau donné par rapport aux instances éducatives, vers ceux qui opèrent à un autre niveau* » (p. 18). L'expression *décentralisation en éducation* est ambiguë, car elle est aussi utilisée pour d'autres transferts d'attributions. Il peut s'agir de la *déconcentration*, qui déplace l'autorité pour ce qui est de l'application des règlements, mais non pour leur élaboration. Dans certains pays, la *délégation* est possible du ministère vers ses représentants dans des capitales régionales. Enfin, la *privatisation* est une autre option. Les raisons du mouvement de décentralisation en éducation sont multiples. A partir des années 1970, se conjuguent, d'une part, une remise en cause des pouvoirs centraux et, d'autre part, une hausse des effectifs scolarisés rendant difficile une gestion centralisée, au risque de réduire la qualité de l'enseignement et d'augmenter le mécontentement des populations. Enfin, un mode de gestion donnant plus d'importance aux résultats face aux moyens a émergé, attribuant plus de force aux décisions locales. Les objectifs de la décentralisation sont ambitieux :

¹⁴⁷ WELSH Thomas, MCGINN Noel (1999). *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ?* Paris, UNESCO, 106 p.

- améliorer l'éducation, par exemple, en augmentant la gamme et la qualité des formations, en réduisant les inégalités d'accès, ou en améliorant les performances des élèves,
- améliorer le fonctionnement du système éducatif, par une plus grande efficacité des crédits affectés, ou harmoniser les programmes scolaires avec les attentes des employeurs,
- augmenter les budgets consacrés à l'éducation, diversifier les sources de financement,
- améliorer le fonctionnement des autorités, par la réduction des bureaucraties centrales et l'augmentation des capacités des acteurs locaux.

Malgré leurs perspectives louables, les opérations de décentralisation ne vont pas de soi. Elles peuvent conjuguer plusieurs objectifs, ce qui rend le processus complexe, une action ne convenant pas nécessairement pour tous les buts. De plus, elles peuvent menacer des acteurs qui bénéficiaient du système préexistant, d'où un risque d'opposition.

D'autres arguments en faveur de la décentralisation en éducation sont apportés par MONS (2004)¹⁴⁸ qui les classe en trois catégories. Tout d'abord, rapprocher les producteurs de services des utilisateurs finaux doit permettre une plus grande adéquation de l'offre aux besoins locaux. Ainsi, plus les délégations de pouvoir se font près de l'unité scolaire, meilleurs seraient les résultats, la voix de l'usager-électeur se faisant mieux entendre au niveau local. Les résultats attendus sont nombreux : renforcement des capacités d'innovation des établissements et des résultats scolaires des élèves, personnalisation de l'enseignement et, par-là, amélioration de l'équité. De plus, la décentralisation serait participative et démocratique. En effet, en favorisant l'autonomie des établissements, elle doit accroître la participation des enseignants et, ainsi, leur motivation. Enfin, la décentralisation est censée permettre une meilleure allocation de ressources, par la réduction du temps de prise de décision, le contrôle des dépenses locales et l'allègement des coûts de fonctionnement des bureaucraties nationales.

La décentralisation en éducation peut donc prendre différentes formes et semble être parée de nombreuses vertus. Son origine est néanmoins problématique.

¹⁴⁸ MONS Nathalie (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, n°146, 41-52.

2.1.1.2. Principe de subsidiarité et performance des organisations

La décentralisation en éducation peut prendre, selon les régions, une grande diversité de forme, en raison du contexte culturel et des moyens des acteurs concernés. Pour WELSH et MCGINN (1999)¹⁴⁹, il existe cependant un principe directeur sous-jacent à cette diversité, le principe de subsidiarité, selon lequel « *une organisation est mieux gérée lorsque l'autorité disposant du pouvoir de décision se trouve aussi près que possible du lieu de l'action* » (p. 101). La condition fondamentale étant que les acteurs locaux souhaitent s'engager en ce sens et disposent des moyens nécessaires. A ce titre, l'un de nos entretiens exploratoires montre que des chefs d'établissement s'interrogent sur la nature de leur autonomie, ses conditions, ses risques. Ainsi le principal E4 tient le discours suivant¹⁵⁰ :

*R > Je suis tellement habitué comme cela... **Plus de liberté, mais pour en faire quoi ?** Là, on est pas mal corseté, c'est vrai, avec une réglementation rigide sur les horaires, les programmes. (...) Laisser plus de liberté... Oui, on nous bassine beaucoup avec l'autonomie du chef d'établissement. **Oui, on est autonome, mais avec une laisse très courte.** La liberté peut être appréciée, mais cela demande réflexion. Liberté pour faire quoi ? Il peut y avoir des dérives aussi (...) On a un tout petit peu d'autonomie, un tout petit peu mais... plus d'autonomie, mais, il pourrait y avoir des dérives, je ne sais pas.*

Habitude de l'organisation verticale, peur d'une dérive mal identifiée, interrogation sur ce qu'il conviendrait de faire, ce discours montre que, sur le terrain, des interrogations existent au sujet de l'autonomie. Il est donc nécessaire de mieux cerner le principe de subsidiarité. MILLON-DELSOL (1993)¹⁵¹ apporte des éléments permettant de préciser ses conditions d'application et ses risques. Pour l'auteur, ce principe permet de définir des libertés d'action, en précisant leurs limites et leurs conditions d'exercice. Si l'idée subsidiaire peut s'appliquer dans tout groupement humain, elle suppose néanmoins trois éléments fondamentaux.

« La confiance dans la capacité des acteurs sociaux et dans leur souci de l'intérêt général. L'intuition selon laquelle l'autorité n'est pas détentrice par nature de la compétence absolue quant à la qualification et quant à la réalisation de l'intérêt général. La volonté d'autonomie et d'initiative des acteurs sociaux » (p. 37).

¹⁴⁹ WELSH Thomas, MCGINN Noel (1999). Op. cité.

¹⁵⁰ 3333 ; un numéro seul, en note de bas de page, renvoie à une ligne dans les transcriptions, volume 2.

¹⁵¹ MILLON-DELSOL Chantal (1993). *Le principe de subsidiarité*. Paris, PUF, 127 p.

Dans ce cadre, si l'action de proximité est jugée plus efficace, on « dévoluera » (p.69) l'action à l'individu ou au groupe le plus proche, pour aller par degrés au plus lointain, en cas d'insuffisance. En d'autres termes, par ce principe, on réserve à l'échelon supérieur ce que l'échelon inférieur effectuerait de manière moins efficace. Malgré son apparente simplicité, cette approche pose, selon l'auteur, plusieurs problèmes. Pour commencer, il faut évaluer la capacité de l'instance la plus proche de la question à traiter. Ceci peut être subjectif et le constat d'insuffisance peut être une source de conflits. Si on accepte néanmoins ce concept, alors l'Etat, hors ses fonctions régaliennes, n'est pas toujours obligé d'agir. Il peut avoir un rôle d'accompagnement et d'incitation. Mais, apparaissent alors des obstacles culturels : la désacralisation des droits, le renoncement à l'égalité des apparences, la fin de l'anonymat et le risque de la décision.

La désacralisation des droits est à envisager comme un principe d'organisation, dans le sens où un droit accordé à un moment peut être remis en cause si la réalisation de l'intérêt général l'exige. Or, le corporatisme conduit souvent à figer le droit, à le sacraliser. D'autre part, cette relativisation du droit suppose une vision particulière de l'égalité. Face à une égalité qui serait assurée en distribuant à tous les mêmes biens et services, l'idée de subsidiarité suppose une distribution inégale, en faveur de ceux qui ont un besoin avéré. Or, cette inégalité de distribution conduit à rendre visible l'inégalité, alors qu'elle est cachée si tous reçoivent la même chose. D'autre part, l'organisation bureaucratique traditionnelle renvoie à l'anonymat, la médiation de la bureaucratie empêchant toute relation réelle. Or, si la bureaucratie n'agit plus qu'en dernier recours, alors l'individu apparaît. La subsidiarité nécessite ainsi de définir qui va recevoir et qui va agir. Face à cette double visibilité, l'anonymat bureaucratique peut sembler plus confortable. Enfin, corollaire du pouvoir donné par l'Etat à un acteur local, il existe un risque de dérive autoritaire et d'arbitraire. Pour en sortir, il est nécessaire, d'après l'auteur, que les acteurs disposent de repères et, au-delà, de critères éthiques. Pour assurer son autonomie, il faut en effet des références.

Le principe de subsidiarité trouve des applications dans le cadre de l'entreprise. C'est le cas avec le *Kaisen*, considéré comme un processus d'amélioration continu des conditions de travail et de production. Ce mode d'organisation suppose la responsabilisation des opérateurs de terrain et leur initiative. La direction, si elle fixe des objectifs, joue aussi un rôle d'incitateur et de soutien à leurs interventions. Dans le domaine public, il trouve à s'appliquer

jusque dans le cadre de la construction européenne¹⁵². Cependant, si ce principe peut être interprété en faveur du management public, puisqu'il favorise l'autonomie des acteurs, ne se heurte-t-il pas alors au droit public¹⁵³ et au principe d'égalité ?

2.1.2. Au croisement du droit et du management public

Il est parfois reproché au droit public de bloquer, d'alourdir l'action publique et de s'opposer à un management public destiné à améliorer l'efficacité de l'Etat. Pour LABIE (2000)¹⁵⁴, cet antagonisme doit être relativisé, le droit public pouvant aussi être considéré comme la source d'une action efficace. En effet, en se basant sur l'intérêt général, il dote l'administration des moyens d'agir et de règles de contrôle. L'intérêt général peut être abordé sous deux angles. D'une part, on peut envisager qu'il découle de la somme des intérêts privés ; le rôle de l'Etat se limite alors à la protection des agents économiques. Mais, cette conception ne correspond pas à l'approche française, qui tend vers un deuxième modèle, où l'intérêt individuel peut s'opposer à l'intérêt général. Pour construire une société, il faut alors dépasser les antagonismes individuels.

« L'intérêt général devient alors l'expression de la volonté générale. (...) Elle est la volonté du peuple, tous les individus ayant été consultés et ayant délibéré en faisant abstraction de leurs intérêts particuliers. Elle n'exprime pas ce que chacun, pris séparément, désire mais ce que le citoyen peut vouloir en se mettant à la place de tout autre » (p.97).

Dans ce cadre, il revient à la loi, expression de la volonté générale, c'est-à-dire la volonté du peuple, de définir l'intérêt général, au nom duquel l'Etat agit en se basant sur le droit public. Celui-ci est alors un droit de l'action, qui s'appuie sur des principes, tel que l'égalité¹⁵⁵. Le droit permet de contrôler que l'administration respecte l'intérêt général. Pour cela, l'action administrative fait l'objet de règles, lui dictant ou lui interdisant des actes et un

¹⁵² C'est le cas du traité de Maastricht, du 7 février 1992, ou traité instituant la communauté européenne. « *Dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, la Communauté n'intervient, conformément au principe de subsidiarité, que si et dans la mesure où les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres et peuvent donc, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, être mieux réalisés au niveau communautaire* ». UNION EUROPÉENNE (1992). *Traité sur l'Union Européenne*. Journal officiel de l'Union européenne, n° C 191, 29 juillet, art. G-5.

¹⁵³ Par exemple, le droit administratif, le droit des finances publiques.

¹⁵⁴ LABIE François (2000). *Droit public et management public*. In, AMANN Bruno. *Gestion et droit ; Instituts d'administration des entreprises, 15^{ème} journées nationales*. Paris, Dalloz, 223 p., 93-105.

¹⁵⁵ Le Code de l'éducation dresse la liste des principes généraux en ce domaine et la lecture des titres de sa première partie permet d'en prendre connaissance : droit à l'éducation ; obligation scolaire et gratuité scolaire ; laïcité de l'enseignement public ; liberté de l'enseignement.

contrôle a posteriori devant un juge est possible. Il existe ainsi un système de contrôle de la régularité des actes. Celui-ci diffère du contrôle managérial, qui a pour objectif de détecter des écarts entre un résultat attendu et sa réalisation et s'analyse en contrôle d'efficacité, d'efficience et parfois de pertinence. Face au contrôle managérial, faut-il rejeter le contrôle de régularité ? Protégeant les individus contre l'arbitraire et obligeant l'administration à respecter les limites que le droit impose à son action, il est aussi porteur d'efficacité.

Permettre une certaine autonomie des établissements scolaires, y développer le management ne signifie donc pas abandonner les références juridiques. Se pose alors la question de la coexistence de ces deux manières d'organiser les choses. Avant d'aborder ce débat, voyons un point plus fondamental encore : l'autonomie d'un lycée ou d'un collège ne va-t-elle pas contre le principe d'égalité ?

Pour le CONSEIL D'ETAT (1997)¹⁵⁶, le principe d'égalité est lié à l'intérêt général ; la remise en cause du premier étant fonction du second. Par exemple, si les moyens de l'Ecole ont, dans un premier temps, été répartis de manière égale dans les établissements, au prorata des effectifs, il a fallu mettre en place des dispositifs de discrimination positive, tel que les ZEP, afin d'aider les enfants issus de milieux défavorisés et d'éviter que ceux-ci accumulent des retards irréversibles. Le droit français n'est donc pas uniforme. Selon le CONSEIL D'ETAT (1999)¹⁵⁷, la loi elle-même peut faire l'objet d'une remise en cause comme expression de la volonté générale, laissant la place à de nouvelles procédures pourvues, en principe, d'une plus grande légitimité ou efficacité. C'est le cas du renforcement du rôle des collectivités territoriales, au travers de la décentralisation, ou de la contractualisation, envisagée comme un « *ensemble de pratiques et d'instruments dont le point commun est la volonté d'assurer l'accord et l'engagement des parties sur les politiques et leur mise en œuvre* » (p. 323). On assiste également au développement des partenariats, des procédures consultatives ou de la régulation par des autorités indépendantes. Mais, ces mécanismes fragmentent l'espace et rendent la définition de l'intérêt général plus difficile, multipliant les situations de confrontation entre intérêts divergents. Le rôle du juge s'en trouve renforcé, car c'est à lui, en cas de conflit, de s'assurer que le détenteur d'un pouvoir a agi dans l'intérêt

¹⁵⁶ CONSEIL D'ETAT (1997). *Rapport public 1996 ; sur le principe d'égalité*. Paris, Documentation française, 509 p., 43 et s., 89 et s.

¹⁵⁷ CONSEIL D'ETAT (1999). *Rapport public 1999 ; l'intérêt général*. Paris, Documentation française, 449 p., 319 et s.

général. Ceci a des conséquences pour l'Ecole, comme on le verra au point [2.2.3. Juridicisation et judiciarisation de l'Ecole.](#)

Si l'autonomie d'un établissement scolaire peut être conforme à l'intérêt général, deux visions s'opposent encore. Dans l'une, le droit est la principale source du changement au sein des institutions publiques et le management semble être une menace vis-à-vis du savoir-faire ou des valeurs. Dans l'autre, la modernisation de l'Etat passe par le management et la mesure de performances ; en conséquence, certains déplorent l'existence d'une règle, ou au contraire, demandent la construction d'une autre. Pour CAILLOSSE (2003)¹⁵⁸, on reproche, par exemple, au droit de bloquer toute mise en œuvre d'une politique de gestion des ressources humaines dans la fonction publique, le statut des personnels rigidifiant les carrières. A l'inverse, la loi organique du 1^{er} août 2001, relative aux lois de finance, LOLF, peut apparaître comme l'application du management à l'Etat. Plutôt que de rester sur une opposition entre droit et management, l'essentiel est, peut être, de redistribuer le pouvoir, car c'est par le jeu des acteurs que la norme prend son sens. Ce qui explique, au moins en partie, pourquoi lorsque de nouvelles pratiques sont instaurées, elles peuvent être recodées par certains acteurs dans le cadre de la culture juridique traditionnelle à laquelle ils sont habitués. Il semble possible de relier, d'une part, les difficultés soulevées par la désacralisation du droit, évoquées à propos de l'application du principe de subsidiarité et, d'autre part, la réinterprétation du droit afin de maintenir des habitudes. La seconde pouvant expliquer les premières.

Enfin, les contours de l'autonomie d'une organisation publique doivent, selon VERHOEST et al. (2004)¹⁵⁹, faire l'objet de précisions, différents paramètres pouvant être pris en compte au sein de deux catégories. L'une est relative au champ où l'organisation a un pouvoir de décision, sans en référer au préalable à une autorité supérieure. L'autre permet à l'organisation de ne pas être contrainte de manière indirecte par le pouvoir central, par exemple au travers de la gestion des carrières de ses dirigeants. Le premier aspect est abordé au point suivant, des éléments concernant la gestion des parcours professionnels des chefs d'établissement seront abordés en particulier au [chapitre 7](#).

¹⁵⁸ CAILLOSSE Jacques (2003). Les figures croisées du juriste et du manager dans la politique française de réforme de l'Etat. *Revue française d'administration publique*, v. 1-2, n° 105-106, 121-134.

¹⁵⁹ VERHOEST Koen, PETERS Guy, BOUCKAERT Geert, VERSCHUERE Bram (2004). The study of organisational autonomy : a conceptual review. *Public administration and development*, v. 24, n° 2, 101-118.

En définitive, le droit organise l'action publique et permet un contrôle de régularité. Or, les techniques de management, telles que la contractualisation, ont besoin d'une organisation juridique. Les rapports entre droit et management public peuvent donc être observés sous l'angle de la complémentarité. Pour saisir les causes d'une possible opposition, c'est sans doute vers le jeu des acteurs qu'il faut se tourner et la manière dont ils interprètent les textes juridiques pour se protéger, par exemple, d'une perte de pouvoir. Appliquée à l'Education nationale, ce point nous montre que le droit peut participer au changement, en instaurant de nouvelles règles, en incitant au management. Mais, la crainte d'une remise en cause des situations passées et certaines interprétations du droit sont susceptibles de freiner, si ce n'est de bloquer, ces processus. Qu'en est-il au sein des EPLE ?

2.2. L'EPLÉ, au cœur d'une stratégie de changement

L'autonomie d'un établissement scolaire trouve sa traduction dans son projet, dont l'importance peut être renforcée par la fin de la sectorisation. Mais, paradoxalement, l'Education nationale reste marquée par son juridisme.

2.2.1. L'autonomie de l'établissement scolaire : des domaines, un projet

Pour TOULEMONDE (2006, a)¹⁶⁰, si dès le début du XIX^e siècle, l'éducation est une affaire de l'Etat qui trouve là un moyen de contrôle sur la société, elle renvoie aussi à une organisation centralisée et hiérarchique, héritée de l'époque napoléonienne. C'est également une structure qui bénéficie d'une autonomie historique par rapport aux pouvoirs locaux. Ainsi, les préfets n'ont pas compétence dans leur département sur l'action éducative, les personnels et les établissements qui y concourent. Ces caractéristiques marquent le fonctionnement du système éducatif, ancré dans la centralisation, l'uniformité et considérant souvent comme illégitime toute intervention extérieure, en particulier dans le domaine pédagogique. Cependant, les difficultés de l'Etat, lors de la deuxième partie du XX^e siècle, au sujet de la gestion de l'Education nationale amènent des changements. Ces problèmes ont deux sources. D'une part, l'accroissement de la population scolaire et son hétérogénéité obligent à choisir entre réglementation uniforme et liberté pour les pouvoirs locaux dans

¹⁶⁰ TOULEMONDE Bernard (2006, a). Vers un pilotage partagé du système éducatif ? In, TOULEMONDE Bernard (sous la dir.). *Le système éducatif en France*. Paris, Les notices de la documentation Française, 41-46, 191 p.

l'appréciation de ce qu'il convient de faire. Par ailleurs, se conjuguent idées libérales, privilégiant les initiatives locales et la concurrence, difficultés financières de l'Etat, le conduisant à confier à d'autres acteurs certaines de ses charges et embarras, au sein même du ministère de l'Education, à définir des politiques. En réaction, trois modalités vont constituer ce qu'il est convenu d'appeler la *décentralisation en éducation* regroupant, pour l'auteur, décentralisation territoriale, déconcentration et autonomie des établissements.

La décentralisation territoriale, initiée en 1982, confie aux collectivités de multiples missions en éducation : planification, construction, entretien, restauration, gestion de certains personnels. La déconcentration au niveau académique, c'est-à-dire le rectorat, concerne pour sa part un grand nombre de décisions :

- l'offre de formation, c'est-à-dire l'ouverture et la fermeture d'établissements, de classes, d'options,
- la répartition des moyens en postes et en heures d'enseignement alloués globalement par l'administration centrale pour le premier et le second degré,
- la gestion de certains personnels.

L'autonomie des établissements, ou *décentralisation fonctionnelle*, concerne les collèges, lycées et universités, mais pas les écoles primaires. Elle se traduit par l'octroi d'une personnalité morale, d'organes de gestion, d'une liste de compétences et d'un budget. Notre attention se porte sur les Etablissements publics locaux d'enseignement, EPLE, regroupant collèges et lycées. L'IGEN (2001)¹⁶¹ dresse un panorama des règles encadrant leur part d'autonomie. L'EPLE dispose d'une personnalité juridique, son conseil d'administration fixe ses règles d'organisation et arrête son budget. La responsabilité de l'établissement s'exerce dans les domaines suivants :

- organisation en classes et groupes d'élèves et modalités de répartition des élèves,
- utilisation des dotations en heures d'enseignement mises à la disposition de l'établissement,
- organisation du temps scolaire et modalités de la vie scolaire,
- préparation de l'orientation et insertion sociale et professionnelle des élèves,
- actions de formation complémentaire et de formation continue,

¹⁶¹ IGEN (2001). *Rapport cité.*

- ouverture de l'établissement sur son environnement,
- choix de sujets d'études spécifiques à l'établissement,
- activités facultatives.

Instrument de l'autonomie de l'établissement scolaire et expression de ses responsabilités, le *projet* est prévu par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Il définit les modalités de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux, en tenant compte des caractéristiques de la population scolaire accueillie et des ressources de l'environnement socioculturel et économique. Faisant suite à l'EPLÉ au début des années 1980, au projet en 1989, la contractualisation est mise en avant à la rentrée 1999¹⁶². Elle a un double objectif : d'une part, généraliser la pratique du projet d'établissement et, d'autre part, créer un instrument pour organiser les relations entre l'EPLÉ et l'autorité académique. La volonté de promouvoir l'autonomie des établissements est affirmée avec constance, tant sur le plan juridique que dans les directives ministérielles. Ainsi, en 1990, une circulaire¹⁶³ précise la mise en œuvre du projet d'établissement. Son introduction est la suivante :

*« ce projet d'établissement conjugue trois exigences complémentaires. Il exprime d'abord la **volonté collective** d'une communauté particulière mais doit aussi favoriser **l'initiative individuelle** et la **responsabilité personnelle** de chacun des membres de cette communauté. A ce titre, il assure la convergence des pratiques éducatives d'une équipe enseignante (...) tout en respectant la diversité des méthodes mises en œuvre par chacun des enseignants qui la composent. Il exprime ensuite les attentes, les espoirs, la volonté d'adaptation de l'établissement. Cela suppose une communauté d'objectifs partagés par l'ensemble de ses membres. Parce que ces objectifs reposent sur des **valeurs** qui dépassent le cadre de l'établissement, les établissements proches entretiennent entre eux des rapports fondés sur la solidarité. Il exprime enfin une volonté locale qui doit aussi garantir la mise en œuvre et le respect d'orientations définies par les autorités de l'Education nationale. Le projet d'établissement donne une cohérence aux activités de l'établissement et **organise ses relations avec son environnement**. (...) Depuis une dizaine d'années, diverses initiatives ont vu le jour et se sont conjuguées afin de promouvoir une véritable **stratégie** de changement en profondeur. Les projets d'action éducative prenant en compte le développement du travail en équipe, l'implication active des élèves et l'ouverture de l'école sur son environnement (...) ont constitué une première démarche qui se situe dans la perspective de la définition d'un projet d'établissement. Par ailleurs, les actions menées dans le cadre de la rénovation des collèges ont favorisé l'élaboration de projets permettant à chaque établissement de définir sa **stratégie** pour mieux prendre en compte les spécificités du public scolaire qu'il reçoit »*

¹⁶² MEN (1999). *Enseignement élémentaire et secondaire ; rentrée 1999. Circulaire n°98-263, 29 décembre 1998. BO n°1, 7 janvier.*

¹⁶³ MEN (1990). *Circulaire n° 90-108. BO n°21 du 24 mai.*

Le projet exprime la volonté de la communauté scolaire, son esprit d'initiative et la convergence des méthodes éducatives, dans le respect de leur diversité, ce qui est une forme de paradoxe. Il marque les attentes et l'adaptation de l'établissement, sur la base d'objectifs partagés. Il faut noter que dans la deuxième partie de cette circulaire, le terme *stratégie* est cité deux fois. Bien qu'il soit fait référence à des expériences menées avant sa généralisation, on peut en déduire que l'esprit du texte est bien de positionner le projet comme un instrument au service de la stratégie. Plus récemment, la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, réaffirme son importance.

*« Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique. Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de **mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux** et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour **associer les parents** à cette fin. Il détermine également les modalités d'**évaluation** des résultats atteints. »¹⁶⁴.*

Le projet est toujours d'actualité et ses caractéristiques définies : contingent, évalué, associant la communauté éducative. Rappelons que le protocole d'accord de 2000 relatif à la profession indique qu'il est piloté par le chef d'établissement et l'on verra au [chapitre 6](#) que le projet permet des expérimentations pédagogiques. Les changements récents au sujet de la sectorisation scolaire sont, de plus, susceptibles d'accroître son importance.

2.2.2. Un projet d'autant plus nécessaire en cas d'assouplissement de la carte scolaire ?

Selon l'article L 151-3 du Code de l'éducation « *les établissements d'enseignement du premier et du second degré peuvent être publics ou privés* » ; le service public n'est donc pas en situation de monopole. Curieusement alors, le MEN (1999)¹⁶⁵ prévoit « *une interdiction absolue de toute concurrence entre établissements* ». Néanmoins, le recrutement des élèves ne peut-il être l'objet d'une situation de concurrence entre secteurs public et privé, voire au sein même du secteur public ? Au-delà de l'enseignement secondaire, les lycées pouvant accueillir des sections de BTS ou de CPGE ne sont-ils pas en situation de concurrence avec l'université

¹⁶⁴ Loi n° 2005-380 du 23-4-2005, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole. JO du 24 avril 2005, art. 34.

¹⁶⁵ MEN (1999). Circulaire 98-263, citée.

pour le recrutement des étudiants ? Surtout, les débats actuels laissent envisager une nouvelle situation avec la remise en cause de la sectorisation, ou *carte scolaire*.

2.2.2.1. Assouplissement et compétition

Il faut distinguer, d'une part, la sectorisation des collèges et lycées et, d'autre part, l'inscription de l'élève. Ainsi, collèges et lycées accueillent les élèves résidant dans leur zone de desserte¹⁶⁶, mais c'est le Conseil général qui est compétent pour la définition du secteur de recrutement des collèges publics¹⁶⁷ et la sectorisation des lycées relève de la compétence de l'Inspecteur d'Académie. Ce dernier est également responsable de l'inscription d'un élève dans un établissement. Or, à l'occasion de la rentrée 2007, le MEN a fait savoir que la disparition progressive de la carte scolaire était engagée et que des demandes d'inscriptions dérogatoires étaient possibles en fonction de différents critères¹⁶⁸. Des questions se posent sur les conséquences de cet assouplissement, voire de la disparition de la carte scolaire. Ainsi, FRANCOIS et POUPEAU (2007)¹⁶⁹ envisagent à la fois la fuite, par ceux qui le peuvent, des collèges et lycées considérés comme difficiles et la concentration des meilleurs élèves dans certains établissements. Pour les EPLE non compétitifs, dans cette logique, le risque de baisse des effectifs et de regroupement des élèves non admis ailleurs est reconnu par le ministère, même si celui-ci tient un discours qui se veut rassurant.

*« Le système de sectorisation des affectations des élèves, la carte scolaire, ne répond plus aux exigences d'égalité des chances et de mixité sociale. Il est, en effet, souvent détourné au profit des élèves dont les parents disposent de l'information nécessaire pour la contourner (...) sa suppression dans les collèges et les lycées se fera de manière progressive pour ne pas désorganiser les établissements. **Les établissements qui « perdront » des élèves conserveront leurs moyens et les mobiliseront pour améliorer la réussite de leurs élèves, par exemple au travers de projets personnalisés de réussite éducative et de dispositifs d'accompagnement éducatif. Les établissements considérés comme étant le plus en difficulté verront quant à eux leur taux d'encadrement significativement renforcé** »¹⁷⁰.*

¹⁶⁶ Article D 211-11 du Code de l'éducation.

¹⁶⁷ Article 81 de la loi n° 2004-809 du 13 août 2004, relative aux libertés et responsabilités locales, qui modifie l'article L 213-1 du Code de l'éducation.

¹⁶⁸ Sont concernés les élèves souffrant de handicap, les bénéficiaires d'une bourse au mérite, les boursiers sur critères sociaux, les élèves nécessitant une prise en charge médicale à proximité de l'établissement demandé, ceux qui doivent suivre un parcours scolaire particulier, ou dont un membre de la fratrie est scolarisé dans l'établissement souhaité et ceux dont le domicile est situé en limite de secteur proche de l'établissement souhaité. source : <http://www.education.gouv.fr/cid5509/assouplissement-de-la-carte-scolaire.html>

¹⁶⁹ FRANCOIS Jean-Christophe, POUPEAU Franck (2007). Carte scolaire, les enjeux d'un débat mal posé. *Le Monde diplomatique*, mars, 4-5.

¹⁷⁰ <http://www.senat.fr/questions/base/2007/qSEQ070701019.html>
MEN (2007). JO Sénat du 25/10, page 1933

Les EPLE en difficulté auront plus de moyens par élève et pourront développer une stratégie de redressement. Mais, est-ce mécanique ? La hausse des moyens et l'injonction induisent-elles l'amélioration des performances scolaires ? Ce débat qui articule des questions de société nécessite, comme on le verra dans un second temps, qu'une réflexion stratégique se développe au sein des établissements scolaires. Ce qui n'a rien de mécanique. Par ailleurs, le débat sur la sectorisation scolaire révèle des enjeux sociaux, urbains et scolaires. OBERTI (2007)¹⁷¹ considère qu'à son origine, en 1963, elle est un outil de répartition de l'offre, des moyens et des flux scolaires, puis elle « *est devenue au fil du temps la principale mesure censée garantir la mixité sociale à l'école* » (p. 15). Et c'est sur ce point que se concentrent les réactions, entre autres, des parents, du personnel politique et des membres de la communauté éducative. Le débat renvoie à :

« la façon dont les parents évaluent un établissement, son ambiance, son fonctionnement, ses résultats, en fonction du public qui le fréquente. Ce débat porte donc sur les contextes de socialisation et de scolarisation des élèves, et apporte des éclairages à la fois sur les niveaux et les types de ségrégations que les parents ne sont pas prêts à accepter, et sur les relations que les différents groupes sociaux sont prêts à nouer dans leur rapport à l'école. Puisque la carte scolaire organise la répartition des élèves en fonction de leur lieu de résidence, les inquiétudes portent sur les effets de cette logique territoriale sur le profil de l'établissement. C'est la raison pour laquelle ce débat porte aussi sur la ségrégation urbaine, au sens sociorésidentiel du terme » (p. 15-16).

La question de la sectorisation est liée à de nombreux thèmes : citoyenneté, égalité des chances, ségrégation, cohésion sociale. La pression du chômage accroît l'anxiété des familles au sujet de l'avenir de leurs enfants et la publication des palmarès des établissements conduit chacun à souhaiter une inscription dans un *bon établissement*. Or, comme prévu dans le cadre de l'application du principe de subsidiarité, le fait de rendre visible les inégalités est un thème sensible en éducation, qu'il s'agisse de la sectorisation scolaire ou de l'éducation prioritaire. La visibilité des inégalités suscitant parfois du rejet, comme l'indique RAYNAL (2006)¹⁷² :

« la principale critique faite aux ZEP est de produire un effet ghetto. (...) Car personne n'aime vivre dans une zone et personne ne choisit volontiers d'aller à l'école en ZEP. L'espace de la zone bien réel est aussi, et surtout, un espace symbolique qui renvoie à ses habitants l'image dépréciative d'un lieu de rejet qu'ils ne peuvent désigner avec fierté et qu'ils rejettent à leur tour, souvent avec regret ».

¹⁷¹ OBERTI Marco (2007). Op. cité.

¹⁷² RAYNAL Marie (2006). Les ZEP en débat. *Diversité ; ville, école, intégration*, n° 144, 3-4.

Il se dégage un sentiment de complexité de cette question touchant à l'organisation scolaire, à l'urbanisme, aux responsabilités des collectivités territoriales, mais aussi aux espoirs et peurs des parents. A la compétition entre établissements s'ajoute celle entre classes sociales et une autre entre territoires. Le changement dans le choix de l'établissement scolaire s'accompagne, conformément à l'application du principe de subsidiarité, de craintes et de blocages. Quelles peuvent être les conséquences sur les EPLE ?

2.2.2.2. Réaction des EPLE : passivité ou dynamisme stratégique ?

L'objectif de mixité sociale de la carte scolaire est largement compromis par la différenciation sociale et ethnique de l'espace urbain. En conséquence, pour OBERTI (2007)¹⁷³, la sectorisation ne fait qu'intégrer scolairement les écarts inscrits sur le terrain. En réaction, plusieurs logiques sont possibles de la part des élèves et de leurs parents :

- rechercher la performance en privilégiant les résultats de l'établissement et le profil social de ceux qui le fréquentent,
- préférer la protection et l'intégration en mêlant résultat scolaire et insertion dans l'espace social du lieu de résidence
- envisager un retrait, qui s'apparente à une vision fataliste de l'exclusion.

Ces logiques sont confrontées à l'espace urbain et au niveau social des familles. Il en découle le développement de stratégies qui ont un impact sur l'établissement scolaire. Tout d'abord, les parents, plutôt que de le fuir, peuvent suivre de près ce qui s'y passe : respect des programmes, qualités des équipements, sorties éducatives, absence des enseignants, répartition des élèves dans les différentes classes. L'une des dérives ici est la construction de classe de niveau. L'un de nos interlocuteurs, responsable d'un collège en ZEP indique le traitement destiné aux élèves en difficulté ou venant d'un quartier dit *sensible*.

R > *Qui nous donne une image désastreuse. Il y a des parents qui ne veulent pas mettre leurs élèves à K¹⁷⁴. actuellement parce qu'ils ne veulent pas que leurs enfants soient en même temps que les élèves, que les habitants de P¹⁷⁵. (...) Parce qu'avant c'était noyé. Et en plus, il y avait une ségrégation très, très forte ; c'était totalement illégal d'ailleurs. Il a fallu la visite de l'inspecteur général pour mettre fin à ce système. Donc, il y avait les classes paires et les classes impaires. Tous les mauvais*

¹⁷³ OBERTI Marco (2007). Op. cité.

¹⁷⁴ Le collège dirigé par ce principal.

¹⁷⁵ Le quartier *sensible*.

*élèves étaient dans les classes impaires, tous les bons étaient dans les classes paires et tout BREST savait cela. Mais ça, c'est fini*¹⁷⁶.

A l'opposé, la fuite de l'établissement peut se faire par demande de dérogation pour un autre établissement public, déménagement pour se rapprocher d'un autre secteur, utilisation d'adresse de circonstance, recours au secteur privé. Pour les établissements, outre la ségrégation interne illustrée par l'exemple précédent, d'autres stratégies sont possibles, qui conduisent au même résultat, avec des classes basées sur les options de langues, l'enseignement artistique ou sportif. Situation facilitée s'il existe une connivence, fondée sur une proximité culturelle, entre responsables d'établissement, enseignants et parents. Par ailleurs, il peut exister dans l'établissement une concurrence entre enseignants pour obtenir certaines classes. Au-delà de ces comportements internes, l'auteur parle du développement d'un marché scolaire, où les établissements cherchent à attirer des élèves. Pour cela, la promotion se fait au travers de journées portes ouvertes, de la participation à des salons, de la création de plaquettes d'information, de l'organisation d'événements culturels ou sportifs. On peut ajouter que ces opérations sont autant d'occasions de rechercher la présence de l'établissement dans la presse locale.

Plutôt que de laisser les choses se déliter, ou de s'appuyer sur la seule communication, il est possible d'envisager **des stratégies pour les EPLE, en particulier en termes d'offre d'options attractives et sélectives, dans des établissements dits populaires**. Cependant, ces stratégies ont un coût financier, alors qu'elles concernent un petit nombre d'élèves. Les arbitrages du chef d'établissement en ce domaine sont alors fondamentaux. D'autre part, l'installation de ces options nécessite une dynamique vis-à-vis des autorités scolaires et des collectivités locales, qui doit être portée par les familles et l'équipe pédagogique, dont le chef d'établissement. Si ces conditions sont réunies, alors la diversification de l'offre scolaire et son enrichissement sont possibles, même à l'écart des centres urbains.

Les débats engagés au sujet de la suppression de la sectorisation rejoignent ceux concernant l'autonomie des établissements et l'importance de l'action du chef d'établissement est chaque fois signalée. Mais, on va voir que, paradoxalement, l'Ecole est confrontée à une pression juridique forte au moment où se construit une organisation moins bureaucratique.

¹⁷⁶ 2417

2.2.3. *Juridicisation et judiciarisation de l'Ecole*

L'Ecole est confrontée à sa *juridicisation*, c'est-à-dire à un mouvement de développement du droit et à sa *judiciarisation*, par la mise en cause de la responsabilité juridique de ses acteurs. Ainsi, l'autonomie des établissements scolaires n'empêche pas la prolifération juridique et, d'autre part, les chefs d'établissement semblent craindre l'exposition de leur responsabilité. Cette dernière situation étant prévisible, si l'on se réfère à l'analyse concernant les mécanismes fragmentant l'espace juridique, comme l'autonomie des établissements scolaires, présentée au point [2.1.2. Au croisement du droit et du management public](#).

Pour TOULEMONDE (2006, b)¹⁷⁷, la *juridicisation* de l'Ecole peut, de manière paradoxale, s'expliquer par des revendications en matière d'autonomie, de liberté et de pédagogie. Des méthodes d'enseignement faisant appel à l'initiative et à la créativité des élèves sont instituées¹⁷⁸ et demandent à être organisées ; les parents souhaitent des explications sur les décisions de l'institution ; les élèves réclament des droits au sein des établissements. En conséquence, il y a augmentation des règles de droit, la seule partie législative du Code de l'éducation comptant près de mille articles, souvent subdivisés, sans que cette prolifération n'éclaircisse toujours l'action. Nous ajoutons que l'on retrouve ici un aspect, évoqué précédemment, de la complémentarité du droit et du management, où le premier met en place un cadre pour le second, sans toutefois s'effacer : le Bulletin officiel de l'Education nationale comptait ainsi plus de 2500 pages en 2007, 2600 en 2006, 2500 en 2005. Notre interlocuteur E9¹⁷⁹ apporte le témoignage suivant :

R > (...) regardez le BO régulièrement et voyez le nombre de journées que l'on est censé organiser et que l'on n'organise pas : la journée de la déportation, la journée de ceci, la journée de cela. Il y a au moins 25 journées par an différentes. Et vous avez dans le BO une circulaire qui dit : attention, le 25 novembre, telle journée, etc. Quasiment personne ne fait. Plus les semaines : semaine de la sciences... (...) quand on regarde bien, en France, insidieusement, on demande à l'école de gérer tout un tas de problèmes qui normalement sont les problèmes de la famille mais pas... Peut-être d'une mère si la famille est défaillante. Mais pourquoi l'école ? Et souvent au détriment du cœur du problème de l'école, qui est l'instruction théoriquement.

¹⁷⁷ TOULEMONDE Bernard (2006, b). Droit et responsabilité dans l'institution scolaire. In, TOULEMONDE Bernard (sous la dir.). *Le système éducatif en France*. Paris, Les notices de la documentation Française, 20-25, 191 p.

¹⁷⁸ Il peut s'agir des TPE, travaux personnels encadrés, PPCP, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, IDD, itinéraires de découverte.

¹⁷⁹ 7272

Dans les établissements scolaires, les interrogations sur la pertinence des règles se doublent d'enjeux sur leur légitimité. Le règlement intérieur, en particulier, est un instrument juridique important, puisqu'il ambitionne de construire des règles de vie commune ; le chef d'établissement est ici au premier plan, devant en conduire l'élaboration, la rédaction, l'actualisation et être le garant de son application¹⁸⁰.

Le non-respect des règles mène à la *judiciarisation* de l'Ecole. TOULEMONDE compte 2848 recours administratifs en 1995 et 2970 en 2004¹⁸¹. Le temps entre ces deux relevés montre que, malgré la *juridicisation*, le contentieux est resté globalement stable. Les recours des parents et élèves représentant 10 % des affaires, ceux des personnels et des organisations professionnelles 90 %. Sur le plan pénal, de 1989 à 1999, 43 agents ont été poursuivis dans le cadre d'accidents, 20 ont été condamnés à des peines de prison avec sursis, 3 à des amendes. Par comparaison, entre 1996 et 1999, la moyenne annuelle d'accidents scolaires déclarés est de 37 600. Le risque juridique est cependant présent à l'esprit des chefs d'établissement, comme l'indique notre interlocuteur E9 :

R >Maintenant, tout peut devenir juridique. Ce qui fait que nous, nous en sommes pratiquement, par moment, quand nous recevons des élèves à demander que quelqu'un d'autre soit là. Maintenant, les élèves sont devenus un peu tordus...

Q >Vous sentez cela vraiment comme un risque ?

R >Oui et cela, c'est du quotidien c'est-à-dire que globalement, dans certains cas, je demande à mon adjointe ou à un CPE de venir avec moi quand j'ai un entretien avec un élève. C'est un peu confus tout cela, forcément, mais c'est complexe aussi¹⁸².

Pour TOULEMONDE, la question la plus sensible est celle des infractions non intentionnelles, qui peuvent résulter d'une imprudence, d'une négligence ou d'une inattention. Dans ces situations, l'auteur considère cependant que le risque pénal est circonscrit au cas d'une particulière gravité, où le responsable ne pouvait ignorer les dangers de la situation. En définitive, il considère que, malgré ses aspects pénaux, le droit ne peut justifier l'immobilisme

¹⁸⁰ Conformément à : MEN (2002, a). *Protocole d'accord relatif aux personnels de direction*. Cité.

¹⁸¹ Ces chiffres ne comprennent pas les recours en matière de retraite ; 1260 en 2004 contre 183 en 2003. Le phénomène s'est poursuivi jusqu'au premier semestre 2005. Source : DIRECTION DES AFFAIRES JURIDIQUES DU MEN (2005). Bilan de l'activité contentieuse de l'enseignement scolaire en 2004. *Lettre d'information juridique*, n° 100, décembre, 15-25.

¹⁸² 7299

et invite la communauté scolaire, en particulier l'encadrement, à respecter les règles et à s'entourer de précautions, dans l'intérêt général et dans celui de ceux dont elle a la charge.

Le droit positif évolue au sein de l'Education nationale, donnant une plus grande autonomie aux acteurs locaux. Ce changement, qui s'est traduit par le projet de l'EPLÉ, pourrait être renforcé par la remise en cause de la sectorisation. La cohabitation de cette situation avec les nombreux textes du BOEN et du Code de l'éducation peut sembler paradoxale. Mais, ces libertés ont besoin d'être organisées, afin d'assurer le respect de chacun tout en évitant l'envahissement juridique. Le cadre étant posé, comment son application s'est-elle traduite dans les faits ? C'est l'objet de la partie suivante, qui dresse un bilan de la décentralisation en éducation.

2.3. Bilan des politiques de décentralisation en éducation

Les études menées sur les conséquences des politiques scolaires de décentralisation montrent autant la diversité des organisations que des résultats. Cependant, il faut noter des effets positifs pour les élèves et des constantes liées au management.

2.3.1. Comparaisons internationales et résultats

Pour que la *décentralisation en éducation* amène des effets positifs pour les élèves, certains principes doivent être respectés.

2.3.1.1. Des formes multiples, des résultats discutés

La décentralisation en éducation s'est imposée dans des pays de niveaux de développement très différents, sur tous les continents et de façon variée. Le tableau ci-après, proposé par MONS (2004)¹⁸³, illustre cette situation. Il présente, pour l'année 2003 et de gauche à droite, la situation dans dix pays en fonction de l'intervention croissante des acteurs locaux, collectivités locales et/ou établissements scolaires.

¹⁸³ MONS Nathalie (2004). Art. cité.

T6. Répartition des compétences pour certaines fonctions éducatives dans l'enseignement obligatoire en 2003

Source : MONS (2004).

<i>Pays/</i> Compétences	<i>France</i>	<i>Japon</i>	<i>Luxem- bourg</i>	<i>Norvège</i>	<i>Espa- gne</i>	<i>Mexi- que</i>	<i>USA</i>	<i>Suède</i>	<i>UK</i>	<i>NZ</i>
Conception programmes	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3
Certification	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
Recrutement enseignants	1	2	1	2	2	2	2	3	3	3
Détermination conditions de service des enseignants	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1
Allocation budgétaire	1	2	1	2	2	2	2	2	3	3

Légende :

1 = Etat central **2** = Collectivités locales **3** = Etablissements scolaires

= acteur agissant en toute autonomie
 = acteur prédominant dans l'exercice de la compétence mais agissant en collaboration avec d'autres centres de pouvoirs.

Dans ce tableau, l'organisation française semble toujours centralisée, mais nulle part les collectivités locales ou les établissements ne détiennent en toute autonomie l'ensemble des pouvoirs. Les transferts les plus importants concernent la gestion budgétaire et le financement. Les programmes conservent des cadres nationaux. La gestion des personnels, si elle a fait l'objet d'expérience forte avec un recrutement local en Angleterre ou en Suède, reste très contrôlée en matière de conditions de service et de traitement. Au titre du bilan de ces politiques, il apparaît que si les « *défenseurs de la thèse locale puisent souvent leurs arguments dans les théories générales de la décentralisation et extrapolent sur l'éducation* » (p. 47), les résultats issus du terrain conduisent à relativiser les effets sur les performances des élèves. Pour l'auteur, sur la base d'un ensemble de recherches empiriques, l'assiduité des élèves semble renforcée par les réformes de décentralisation et celles-ci seraient associées à une réduction de l'absentéisme des enseignants. Mais le lien entre décentralisation et performances académiques n'est pas démontré. Par contre, les décentralisations seraient potentiellement porteuses d'inégalités scolaires. Puisque le débat sur les conséquences scolaires de la décentralisation reste ouvert, notre attention va se porter sur la relation entre l'autonomie des établissements scolaires et ses conséquences pour les élèves.

2.3.1.2. Une constante : la nécessité d'un pilotage axé sur la pédagogie

L'exemple américain du *school-based management*, SBM, conjugue autonomie et prise de décision partagée. Pour DAVID (1989)¹⁸⁴, l'autonomie est liée à trois domaines : une capacité en matière d'affectation budgétaire, la sélection des personnels, la définition du contenu des formations. Le SBM se caractérise également par l'*empowerment*, au travers de la collaboration entre enseignants, du partage de la prise de décision, par exemple sur l'utilisation du budget, avec les enseignants et d'autres parties prenantes, en particulier les parents. Le SBM doit conduire à la différenciation des établissements et à leur évolution au fil du temps, afin de leur permettre d'affronter leurs enjeux spécifiques. La démarche suppose l'appui des autorités hiérarchiques, des chefs d'établissement et des syndicats des enseignants.

Malgré les ambitions affichées, les résultats au tournant des années 2000 sont contrastés. Dans une méta-analyse, FULLAN et WATSON (2000)¹⁸⁵ constatent que de nombreuses expériences de SBM menées aux Etats-Unis ne conduisent pas à des changements comportementaux de la part des enseignants : il n'y a pas plus de collaboration entre eux, ni de changement dans les activités des élèves en classe. Ainsi, il n'y a pas de relation entre les nouvelles formes de gouvernance et les processus d'enseignement et d'étude. Le partage du pouvoir conduit à la domination, selon les cas, du chef d'établissement, des enseignants, des parents et des autres membres de la communauté, ou encore à l'apparition d'une coalition dominante composée des enseignants et de parents. Au sujet du partage de la prise de décision, **les contenus des programmes et les questions de pédagogie n'apparaissent pas parmi les questions prioritaires lors des processus décisionnels**. En définitive, le mécanisme ne semble pas avoir d'impact sur les résultats des élèves. Pour les auteurs, les limites constatées du *school-based management* doivent conduire plus à sa redéfinition qu'à son rejet, en s'interrogeant sur les buts poursuivis et les moyens de les atteindre. Pour cela les outils à utiliser peuvent être :

- l'utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement et d'étude,
- la coopération entre les professeurs à l'intérieur et à l'extérieur de l'école,

¹⁸⁴ DAVID Jane (1989). Synthesis of research on school-based management. *Educational leadership*, v. 46, n° 8, 45-53.

¹⁸⁵ FULLAN Michael, WATSON Nancy (2000). School-based management : reconceptualizing to improve learning outcomes. *School effectiveness and school improvement*, v. 11, n° 4, 453-473.

- la mobilisation des parents et de la communauté éducative,
- la création de structures externes pour former et soutenir les chefs d'établissement et les personnels,
- la redéfinition des responsabilités¹⁸⁶, de sorte que les équipes sachent mieux utiliser l'évaluation et que celle-ci soit plus transparente.

Le cas du *school-based management* nous semble important, car il montre que les réformes de décentralisation échouent si la pédagogie n'est pas au cœur du processus. Par exemple, le développement de la participation ne signifie pas nécessairement que celle-ci mène à des changements dans l'enseignement. Pour DURU-BELLAT et MEURET (2001)¹⁸⁷, elle peut, en effet, porter sur des thèmes périphériques, ce qui éloigne les enseignants de leur tâche principale. En conséquence, le discours reliant automatiquement efficacité et autonomie est invalidé, **les changements de structures ne produisant pas d'effet par eux-mêmes**. Cependant, une autonomie partielle peut être un facteur positif, mais il existe des conditions à cela.

« Pour conduire à l'efficacité, l'autonomie des établissements doit servir de support à des changements pédagogiques, les marges de manœuvre doivent être utilisées au service de l'apprentissage des élèves. (...) l'efficacité suppose que les acteurs sachent clairement ce qui leur est demandé, qu'ils y adhèrent, et qu'on mette en place des dispositifs de surveillance des résultats et d'incitations à les améliorer » (p. 195).

Ces principes sont-ils respectés dans les EPLE ?

2.3.2. En France, une politique d'autonomie aux effets, pour l'instant, limités

Il a été admis, en France à partir des années 1980, que l'égalité ne signifiait pas l'uniformité, d'où des politiques d'adaptation aux publics et d'autonomie des établissements ; ZEP et projet d'établissement en sont des illustrations. Parallèlement, des tentatives d'assouplissement de la carte scolaire et d'évaluation des établissements ont été réalisées, mais, pour MEURET et DURU-BELLAT (2002)¹⁸⁸, de manière timide. En effet, les enseignants restent libres d'agir, ou pas, en équipe, leur inspection demeure individuelle, les projets d'établissements ne sont pas véritablement évalués et la sectorisation scolaire peut être

¹⁸⁶ *accountability*, p. 469.

¹⁸⁷ DURU-BELLAT Marie, MEURET Denis (2001). Art. cité.

¹⁸⁸ MEURET Denis, DURU-BELLAT Marie (2002). Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales. *Politiques et management public*, v. 20, n°2, 61-79.

contournée, de manière parfois opaque. Les réformes présentées, au Royaume Uni ou aux Etats-Unis, comme radicales sont, en France, d'une ampleur plus limitée : l'accent a été mis sur une régulation par les processus, c'est-à-dire l'adoption de telle ou telle forme pédagogique, plus que sur une régulation basée sur les résultats. Cette approche serait en conformité avec l'analyse de la bureaucratie professionnelle de Mintzberg, basée sur la confiance envers les professionnels, même si l'on intègre aussi ses défauts, comme la difficulté à organiser la coopération entre les acteurs. Par ailleurs, l'autonomie semble n'avoir d'effet qu'accompagnée, soit de la pression des usagers, soit de celle de l'Etat, via l'évaluation des établissements ou enseignants. Or, ces régulations sont peu développées en France, d'après les auteurs et à la date de l'article, celles-ci allant contre les habitudes ; c'est toujours à l'élève de prouver ses capacités, pas à l'Ecole.

Nous ajoutons que la fin annoncée, postérieurement à l'article, de la sectorisation scolaire pourrait renforcer la régulation par l'utilisateur, sous réserve des autres impacts signalés précédemment. Au sujet de l'autonomie et du projet d'établissement, nous avons réuni différents constats. Ainsi, une circulaire du MEN (1999)¹⁸⁹ considère que :

« bien des projets semblent n'avoir été bâtis que pour répondre formellement à une injonction administrative ou pour demander une aide financière ponctuelle et se caractérisent par le manque d'adhésion des enseignants et des autres membres de la communauté éducative. C'est pourquoi, il est essentiel que les chefs d'établissement et les directeurs d'école se saisissent de toutes les possibilités de concertation pour associer les personnels, les élèves, les parents, tous les partenaires à la réflexion sur le bilan d'activités, la mise au point des projets, à l'examen des modalités concrètes de mise en œuvre et d'évaluation ».

Face à l'aspect formel des projets et au manque d'adhésion de la communauté éducative, la circulaire rappelle que le projet ne concerne pas les marges, mais le cœur de l'activité pédagogique. Elle met en garde les services rectoraux contre tout contrôle a priori de pertinence et d'opportunité, mais aussi contre les dérives bureaucratiques de pilotage par les procédures et les moyens plutôt que par **les objectifs et les résultats**. Par la suite, l'IGEN (2001)¹⁹⁰ considère que les textes sur l'EPL ont une conception restrictive de son autonomie. Ainsi, son conseil d'administration délibère dans le respect des dispositions législatives et réglementaires, ce qui va de soi, mais aussi selon les objectifs définis par les autorités de l'Etat, ce qui inclut les directives données par le ministre et les autorités académiques. De

¹⁸⁹ MEN (1999). Circulaire n° 98-263 citée.

¹⁹⁰ IGEN (2001). Rapport cité, p. 6 et s.

même, en matière budgétaire, l'EPLE doit respecter les «*orientations*» qui lui sont notifiées par la collectivité locale de rattachement avec le montant de sa subvention. Le contrôle administratif est large, en particulier dans le domaine pédagogique : si, en droit commun, les autorités de tutelle ne peuvent suspendre ou annuler un acte que pour des raisons de légalité, pour les actes relatifs à l'action éducative, l'autorité académique peut prononcer leur annulation s'ils sont de nature à porter atteinte au fonctionnement du service public, ce qui est proche, d'après l'IGEN, d'un contrôle d'opportunité, caractéristique du pouvoir hiérarchique. Enfin, la contractualisation entre les autorités académiques et les EPLE, conçue comme un aboutissement de la politique de projet, semble en être à ses *balbutiements* (p.13).

Par la suite, l'IGEN et l'IGAENR (2004, a)¹⁹¹ font le bilan de vingt années de projets, puisque ceux-ci ont d'abord été initiés dans les collèges à l'occasion d'une réforme, avant d'être étendus à tous les établissements du second degré par la loi de 1989. Le constat recoupe les précédents : procédure formelle, faite sur injonction hiérarchique et peu mobilisatrice. Cependant, la situation est contrastée, les meilleurs résultats paraissant se trouver dans les académies où s'est développée la contractualisation avec le rectorat. D'une manière générale, les projets jugés satisfaisants se concentrent sur la prise en compte de l'élève, la communication interne et externe, l'ouverture sur l'extérieur et les technologies de l'information et de la communication. Mais, en définitive, quinze ans après la loi de 1989, «*la démarche n'a pas encore trouvé sa véritable assise* » (p. 59). Les conditions de l'efficacité de l'autonomie des établissements ne semblent pas toujours appliquées.

Pourtant, l'IGAENR (2005)¹⁹² analysant les facteurs de la performance scolaire constate que lycées et collèges peuvent, dans le cadre de leur autonomie, mettre en place une organisation susceptible d'avoir un impact important. Elle se caractérise, en particulier, par le management pratiqué, les liens avec les autorités académiques, l'implication de l'équipe enseignante et l'intensité de la vie scolaire. Un travail récent IGEN, IGAENR (2008)¹⁹³ insiste ainsi sur le développement de l'autonomie de l'établissement scolaire. Celui-ci est vu comme la clé de voûte du système éducatif, car c'est là «*que s'élaborent, face à la réalité du terrain, les stratégies pédagogiques, que se jouent la réussite et l'insertion ultérieure des élèves* » (p. 13). L'autonomie est jugée contrainte mais réelle, alors que «*l'utilisation des marges de*

¹⁹¹ IGEN, IGAENR (2004, a). *Rapport annuel des inspections générales*. Paris, Documentation française, 256 p.

¹⁹² IGAENR (2005). Rapport cité.

¹⁹³ IGEN, IGAENR (2008). Rapport 2007 cité.

l'établissement en matière pédagogique, par leur nature même, relève principalement de la compétence du chef d'établissement » (p. 50).

2.4. Synthèse

Les ambitions de la *décentralisation en éducation* ne sont pas toujours réalisées. Ce mouvement qui regroupe la déconcentration, la décentralisation telle que nous l'entendons en France et l'autonomie des établissements scolaires, est destiné à améliorer l'action publique en facilitant l'adaptation des unités locales à leur environnement. Fondé sur le principe de subsidiarité, ce mécanisme suppose la confiance entre les acteurs, leur souci de l'intérêt général et leur volonté d'autonomie et d'initiative. Notre attention s'est portée plus particulièrement sur la part d'autonomie des lycées et collèges. Celle-ci trouve sa traduction dans un projet d'établissement exprimant une stratégie partagée par les membres de la communauté scolaire. Une démarche pertinente à l'heure de la remise en cause de la sectorisation scolaire. Le chef d'établissement, responsable au sein de son unité de l'application du droit et du développement du projet, est au cœur de cette évolution.

Mais, le secteur public et l'Education nationale sont marqués par l'importance du droit et toute évolution reste subordonnée à la manière dont les acteurs interprètent les nouvelles règles, en particulier face à une remise en cause de leurs relations de pouvoir. Ainsi, l'autonomie des établissements scolaires se double d'une *juridicisation* importante, le contrôle hiérarchique ne disparaît pas et la politique de projet reste inachevée. Ainsi, l'évolution juridique n'a pas été suivie d'un changement des pratiques. Pourtant, en France comme à l'étranger, il a été montré que si les membres de la communauté éducative se saisissent de leur autonomie, en centrant leur action sur l'intérêt des élèves et la pédagogie et non sur des rapports de pouvoir, alors des avancées favorables aux usagers sont possibles.

L'autonomie dont peut disposer un chef d'établissement semble ainsi ambiguë, entre ambitions affichées, interrogations sur son usage, remise en cause des habitudes, contrôle hiérarchique, constats en demi-teinte et vraies réussites. La situation des élèves, objet du chapitre suivant, pourrait pourtant nécessiter d'autres perspectives.

3. DIFFICULTES DES ELEVES

Ce chapitre traite des objectifs de l'Education nationale, de ses moyens et, surtout, de la situation des élèves. Outre les réussites, nous avons relevé les difficultés actuelles du système scolaire, les conséquences de ces dernières pour les collégiens et lycéens et recherché comment les chefs d'établissement y font face. Ce diagnostic nous a contraint à réaliser des choix et à privilégier les éléments concernant les élèves, les proviseurs et les principaux. Si le point 31 expose des données brutes, le point 32 est l'occasion de les relativiser, en comparant financements et résultats. Le point 33 met l'accent sur les difficultés des élèves et les réponses des chefs d'établissement, avant la présentation d'une série de données issues des entretiens exploratoires. Il apparaît que les difficultés des élèves sont telles que le financement, objet de controverses, ne semble pouvoir constituer, seul, une réponse. Par contre, l'action du chef d'établissement au service de la réussite scolaire est soulignée.

3.1. OBJECTIFS ET FINANCEMENT DES POLITIQUES EDUCATIVES	100
3.1.1. <i>Les lois d'orientation sur l'éducation et leur financement</i>	100
3.1.2. <i>Financement et comparaisons internationales</i>	104
3.2. EFFETS DES POLITIQUES EDUCATIVES : COMPARAISONS INTERNATIONALES ET RESULTATS FRANÇAIS	105
3.2.1. <i>PISA : le financement n'est pas le seul facteur de performance</i>	105
3.2.2. <i>Le baccalauréat : une relance nécessaire</i>	108
3.2.3. <i>Diagnostic par niveaux</i>	110
3.3. DIFFICULTES DES ELEVES ET REPONSES DU CHEF D'ETABLISSEMENT	113
3.3.1. <i>Questions de pédagogie</i>	114
3.3.2. <i>Accroissement ou réduction des inégalités sociales ?</i>	117
3.3.3. <i>Comportements et intégration</i>	120
3.4. ENTRETIENS EXPLORATOIRES : PREMIERS ELEMENTS DE L'ANALYSE DE CONTENU	124
3.5. SYNTHESE	129

3.1. Objectifs et financement des politiques éducatives

Il s'agit, dans un premier temps, de rechercher des objectifs du système éducatif vis-à-vis des élèves afin de guider notre diagnostic sur l'Ecole. Puis, nous verrons les moyens qui ont été attribués.

3.1.1. Les lois d'orientation sur l'éducation et leur financement

L'article 1 de la loi d'orientation¹⁹⁴ sur l'éducation de 1989¹⁹⁵ permet d'identifier plusieurs objectifs pour l'Ecole. « *Première priorité nationale* » le service public de l'éducation « *contribue à l'égalité des chances* » ; nous verrons l'évolution du financement de cette priorité. La *contribution* du service public laisse entendre qu'il n'est pas le seul à agir et que son action a des limites ; il convient alors de vérifier si l'égalité des chances est respectée. Par ailleurs, le texte énumère quatre possibilités devant être offertes à chacun : « *développer sa personnalité, élever son niveau de formation initiale et continue, s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, exercer sa citoyenneté* ». On dépasse donc la seule transmission de savoirs fondamentaux. Il s'agit également de « *favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes* », sujet qui renvoie en particulier à la mixité et à l'orientation. L'article 3 fixe des objectifs quantitatifs : « *conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat* ». Ceci mène à envisager les questions des sorties sans qualification et de l'échec scolaire. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole (2005)¹⁹⁶, si elle abroge l'article 3 de la loi de 1989, fixe des objectifs qualitatifs pour la période de scolarité obligatoire qui doit :

« *garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend : la maîtrise de la langue française, la maîtrise des principaux éléments de mathématiques, une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la*

¹⁹⁴ « *Loi d'orientation : cette expression, sans base constitutionnelle, a pour fin d'attribuer une certaine solennité aux intentions que le gouvernement entend exprimer dans une loi arrêtant les principes qu'il veut mettre en œuvre avec l'accord du législateur sur plusieurs années. La loi d'orientation se distingue de la loi de programmation par le fait, qu'à la différence de cette dernière, elle ne comporte pas d'engagements financiers* » (p. 603). Source : DUHAMEL Olivier, MENY Yves (1992). *Dictionnaire constitutionnel*. Paris, Puf, 1112 p.

¹⁹⁵ Loi d'orientation sur l'éducation (1989). Citée.

¹⁹⁶ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole (2005). Citée.

citoyenneté, la pratique d'au moins une langue vivante étrangère, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » (art. 9).

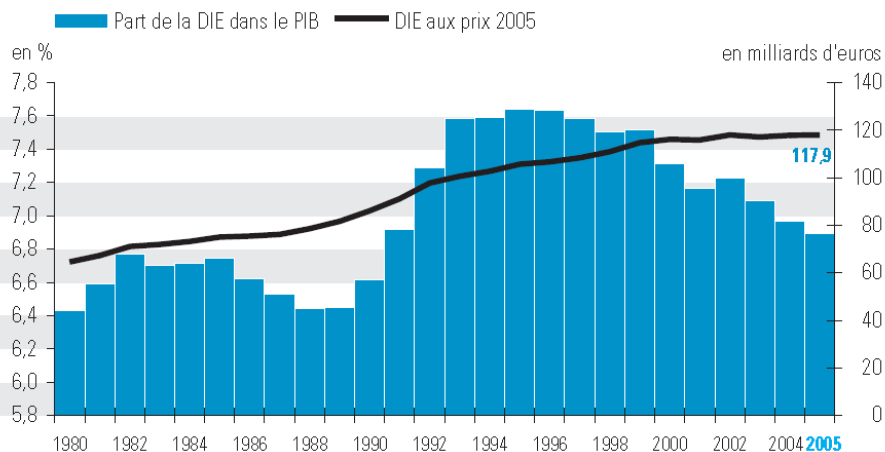
S'il est trop tôt pour faire un bilan de cette loi, sa préparation a conduit à la réalisation de diagnostics sur l'École. Ils vont nous permettre de vérifier quelle est la situation au regard des ambitions de la loi de 1989. Le premier point concerne la traduction financière d'une *priorité nationale*.

3.1.1.1. Croissance de la DIE et du rôle des collectivités locales

Nous présentons ci-après l'évolution, en France, de la dépense intérieure d'éducation, DIE¹⁹⁷, en euros et en % du PIB, entre 1980 et 2005. Cet indicateur couvre l'ensemble des dépenses liées à l'éducation

G2. Evolution de la DIE et de sa part dans le PIB entre 1980 et 2005

source : DEPP (2006, c)



La croissance de la DIE en valeur sur la période envisagée s'explique, pour la DEPP (2006, c)¹⁹⁸, par l'augmentation du coût de chaque élève plutôt que par l'accroissement de leur nombre : l'amélioration de l'encadrement dans le premier degré ou la mise en place des bacs professionnels sont des facteurs explicatifs. Outre l'évolution brute, le rapport de la DIE au PIB permet d'analyser les priorités au sein du pays et, à ce titre, on constate une baisse entre 1985 et 1988. Celle-ci correspond à la mise en place des lois de décentralisation et au transfert des crédits d'investissement de l'Etat aux départements et aux régions, qui ne

¹⁹⁷ Selon la DEPP (2007, c), la DIE regroupe : « les dépenses effectuées par l'ensemble des agents économiques, administrations publiques centrales et locales, entreprises et ménages, pour les activités d'éducation : activités d'enseignement scolaire et extrascolaire de tous niveaux, activités visant à organiser le système éducatif (administration générale, orientation, documentation pédagogique et recherche sur l'éducation), activités destinées à favoriser la fréquentation scolaire (cantines et internats, médecine scolaire, transports) et les dépenses demandées par les institutions (fournitures, livres, habillement) » (p. 12).

¹⁹⁸ DEPP (2006, c). Le coût de l'éducation en 2005. *Note d'information*, n° 06.28, novembre, 6 p.

commenceront des travaux de construction ou de rénovation de lycées et collèges qu'à partir de 1989. Ces travaux et la revalorisation des carrières des personnels enseignants expliquent la hausse de 1990 à 1993. A partir de 1996, le PIB progresse plus fortement que la DIE, ce qui explique sa baisse relative.

Il est possible d'identifier la part de DIE à la charge de ceux qui y contribuent, en observant sa structure de financement initial, c'est-à-dire avant la prise en compte des transferts existant entre les différents agents économiques. L'évolution de cette structure montre le rôle croissant des collectivités territoriales, ce qui est visible dans le tableau ci-dessous. Cependant, en 2006 l'Etat reste le principal financeur de la DIE avec 63 %, dont 55,9 % pour le seul ministère de l'Education nationale.

T7. Structure du financement initial (en %)

Source : DEPP (2007, c), p. 13

	1980	1990	2000	2005	2006
Etat	69,1	63,6	64,6	63	63
<i>dont MEN</i>	60,9	56,5	57,1	55,8	55,9
Collectivités territoriales	14,2	18,5	19,9	20,5	20,6
Autres administrations publiques et CAF	0,4	0,7	2,1	2,1	2
Entreprises	5,5	5,9	5,4	6,4	6,4
Ménages	10,8	11,2	8	8	8

La part des collectivités locales s'est accrue dans le second degré, le supérieur et la formation continue suite aux transferts de charges de l'Etat. On verra au [chapitre 4](#) que cette place plus importante en termes de responsabilité et de financement modifie les rapports de pouvoirs dans la relation qui les associe aux rectorats et aux chefs d'établissement.

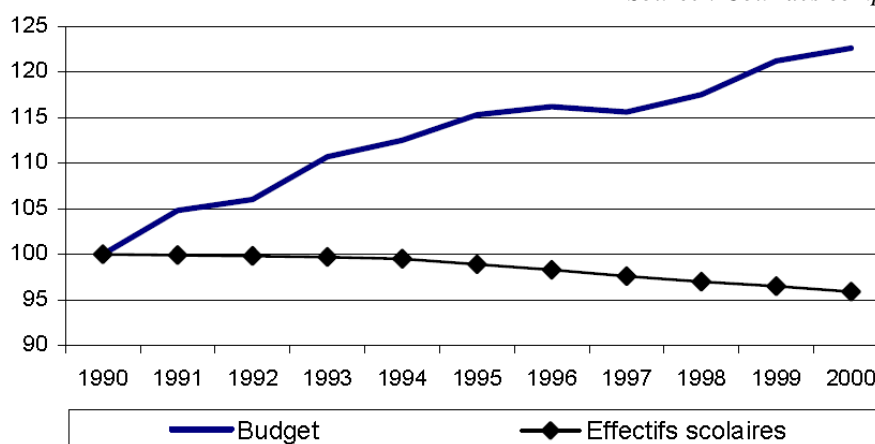
La DIE contient le budget de l'Education nationale. Pour analyser l'évolution de ce dernier, nous distinguerons l'enseignement scolaire, qui inclut les dépenses liées aux lycées et collèges, de la recherche et de l'enseignement supérieur. La COUR DES COMPTES (2003)¹⁹⁹, dans le graphe suivant, rapporte la part de l'enseignement scolaire dans le budget de l'Education nationale²⁰⁰ aux effectifs scolaires.

¹⁹⁹ COUR DES COMPTES (2003). *La gestion du système éducatif ; rapport au Président de la République*. Paris, Direction des journaux officiels, 410 p, 32-33.

²⁰⁰ L'analyse ne tient pas compte de l'enseignement supérieur, car notre travail concerne les EPLE. Par ailleurs, l'[Annexe I.B.](#) montre comment les effectifs scolaires peuvent baisser alors que la durée de la scolarité augmente.

T8. Evolution comparée en base 100 des effectifs scolaires (public et privé) et du budget de l'enseignement scolaire hors charges de pension (au prix 2000)

Source : Cour des comptes (2003), p. 33



De 1990 à 2000, le budget de l'enseignement scolaire progresse de 23 % en données constantes, alors que les effectifs diminuent de plus de 500 000 élèves dans le primaire et le secondaire des secteurs public et privé. Cette évolution traduit un effort financier, concrétisé par l'augmentation du taux d'encadrement des élèves, la baisse du nombre de ceux-ci par classe et l'évolution des rémunérations des personnels. Cependant, ce financement fait aussi l'objet de controverses. Ainsi, le SNES²⁰¹ indique qu'entre 2003 et 2009 plus de 43 000 postes ont été supprimés dans le second degré, avec pour conséquence la réduction de l'offre de formation et des atteintes à sa qualité.

3.1.1.2. Le sentiment de nos interlocuteurs face aux moyens alloués

Sur le terrain, certains acteurs ressentent une pression financière et estiment qu'un projet peut échouer faute de moyens²⁰², ou être confronté à une baisse des crédits²⁰³. Pour le proviseur E5, la suspicion peut mener à assimiler les réformes à des réductions budgétaires²⁰⁴.

R > Une autre difficulté (est) liée à l'état des finances publiques, qui rend nécessaire des, on va dire, des réductions de moyens (...) on nous demande de faire au moins aussi bien, sinon mieux (...) avec des moyens qui sont réduits. Même si objectivement ces moyens peuvent être jugés suffisants selon des ratios nationaux, ils ne sont pas perçus comme tels (...) Donc, c'est vrai que cette politique de réduction, ou de meilleure maîtrise des finances publiques, ne nous aide pas à faire passer des projets. **Puisque très souvent la relation se fait dans l'esprit des gens entre... cette réforme, c'est pour faire des économies.**

²⁰¹ <http://www.snes.fr/Connaitre-le-sujet,16484.html> consulté le 28 octobre 2009.

²⁰² 173

²⁰³ 2751

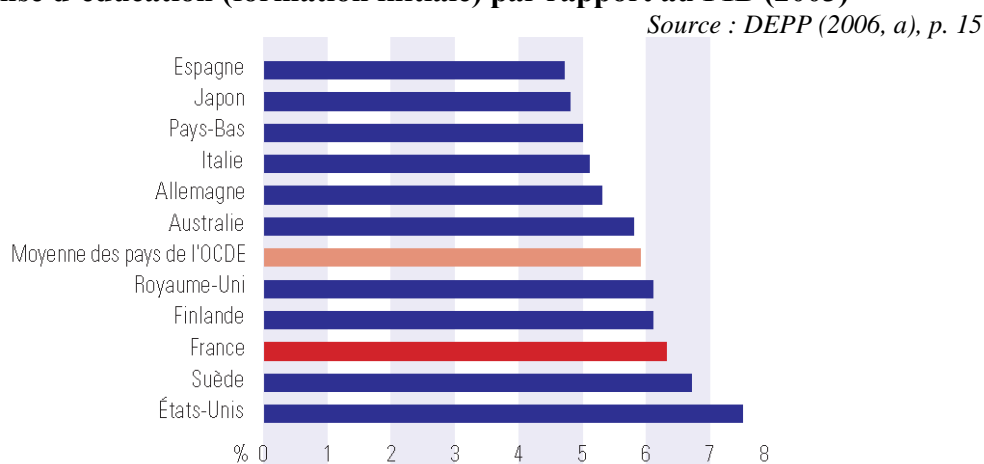
²⁰⁴ 3514

La perception dont il est question peut être confrontée aux conditions d'application du principe de subsidiarité : il suppose que les acteurs aient la volonté de s'engager, les moyens nécessaires et, surtout, aient confiance entre eux. Le témoignage précédent montre que ces paramètres semblent faire parfois défaut. Par ailleurs, l'autonomie de l'établissement est relativisée du point de vue financier, les marges de manœuvre étant considérées comme minimales²⁰⁵. L'un de nos interlocuteurs estime cependant pouvoir obtenir les financements dont il a besoin²⁰⁶. Une situation qu'il relie aux difficultés particulières de son EPLE et au fait que les autorités académiques en aient pris conscience. Enfin, le responsable d'un collège ZEP estime que le système éducatif s'est amélioré sur les 30 dernières années et de citer l'enseignement des langues, les conditions matérielles et les effectifs par classe, en particulier dans le cadre du dispositif d'enseignement prioritaire²⁰⁷.

3.1.2. Financement et comparaisons internationales

Bien que des différences méthodologiques puissent rendre les comparaisons internationales délicates, nous avons retenu deux graphes de la DEPP (2006, a)²⁰⁸ : l'un concerne la dépense d'éducation en formation initiale²⁰⁹ comparée au PIB, l'autre illustre la dépense par élève du secondaire.

G3. Dépense d'éducation (formation initiale) par rapport au PIB (2003)²¹⁰



²⁰⁵ 3986 ; la question est développée au point 4.4.2. *LOLF et projet d'établissement*

²⁰⁶ 4560

²⁰⁷ 2445

²⁰⁸ DEPP (2006, a). *L'état de l'Ecole*. Paris, MEN, 77 p.

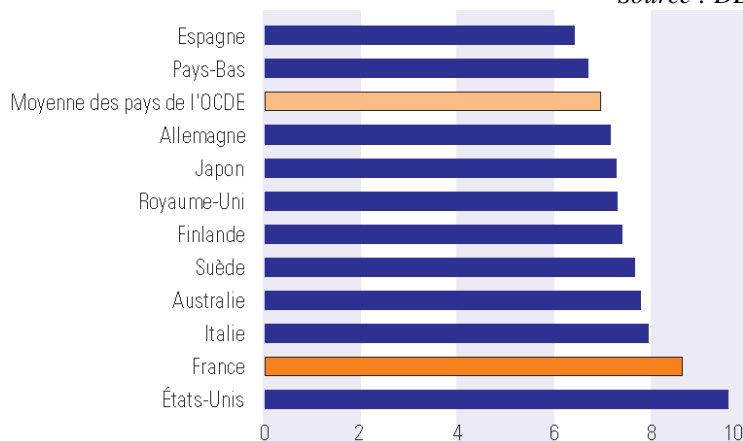
²⁰⁹ C'est-à-dire hors formation continue.

²¹⁰ L'année 2003 retenue, sur la base d'une publication de 2006, permet de réaliser un lien avec l'évaluation PISA 2003, au point suivant. Les données de 2007 concernent 2004, avec une situation française stable.

Avec une dépense de 6.3 % du PIB en 2003, la France se situe au-delà de ses voisins comme l'Allemagne ou l'Espagne. Le ratio est inférieur à celui des Etats-Unis et proche de celui de Finlande, ce pays obtenant des résultats remarquables aux tests internationaux. Le graphe suivant envisage l'effort fait en faveur du secondaire.

G4. Dépense moyenne pour un élève du secondaire ; public et privé, en milliers d'équivalents-dollars²¹¹ (2003)

Source : DEPP (2006, a), p. 46-47



La dépense²¹² par élève en France est plus importante que celle de la Finlande. Cependant, elle est inférieure à celle des Etats-Unis. Ces éléments financiers vont être comparés aux résultats de l'enquête PISA sur les performances des élèves.

3.2. Effets des politiques éducatives : comparaisons internationales et résultats français

Après les objectifs et les financements, quelles sont les réalisations ? Nous utiliserons des résultats des enquêtes PISA, puis nous nous focaliserons sur la situation française.

3.2.1. PISA : le financement n'est pas le seul facteur de performance

Le protocole PISA²¹³ évalue les compétences des élèves de 15 ans. Réalisés tous les trois depuis 2000 dans les 30 pays membres de l'OCDE et des pays partenaires, les tests

²¹¹ « L'indicateur international est présenté en équivalents-dollars convertis en utilisant les parités de pouvoir d'achat qui sont des taux de conversion monétaire permettant d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies » (p. 46).

²¹² « La dépense d'éducation pour le second degré comprend l'ensemble des dépenses pour les établissements publics et privés de la métropole : cantines, internats, administration, orientation, médecine scolaire, fournitures scolaires, transports scolaires, rémunération des personnels d'éducation en formation, etc. » (p. 46).

²¹³ Programme for international student assessment, programme pour le suivi des acquis des élèves, réalisé sous l'égide de l'OCDE. <http://www.pisa.oecd.org>

portent sur la lecture, les mathématiques et la culture scientifique. Pour HARDOUIN et al. (2003)²¹⁴, l'enquête PISA 2000 montre que les élèves français obtiennent de très bons résultats dans les exercices de compréhension de textes littéraires, mais hésitent à livrer leur opinion et à argumenter. En compréhension de l'écrit, les résultats sont légèrement supérieurs à la moyenne, en culture mathématique, ils sont significativement supérieurs à la moyenne, alors qu'en culture scientifique, ils sont inférieurs à celle-ci.

PISA 2003 s'est attachée à évaluer principalement la culture mathématique, tout en maintenant des évaluations dans les autres domaines. Les résultats de l'enquête sont synthétisés dans le tableau page suivante. La DEP (2004)²¹⁵ estime que des progrès sont observés pour les élèves français en sciences, alors qu'en mathématiques et en compréhension de l'écrit les résultats se maintiennent au niveau de 2000. En termes de classement général, on remarque que, parmi les pays européens, la Finlande se classe en tête dans les quatre domaines évalués. La France fait mieux que la moyenne dans trois domaines sur quatre. A l'inverse, les Etats-Unis sont sous la moyenne dans trois cas sur quatre. Au titre de l'enquête PISA 2006, l'OCDE (2007)²¹⁶ note une baisse des performances françaises en mathématiques et en lecture. De plus, en termes d'équité des systèmes éducatifs, la France fait partie des pays où le milieu d'origine des élèves est considéré comme l'un des principaux facteurs explicatifs des écarts de performances.

Au sujet de l'échelle de mesure du graphe de la page suivante, le commentaire de la DEP (2004)²¹⁷ est le suivant.

« Les (...) pays ayant participé à PISA 2003 se sont vu attribuer un score sur chaque échelle d'évaluation (Culture mathématique, Compréhension de l'écrit, Culture scientifique et Résolution de problème). Sur chacune de ces échelles, la moyenne (...) est arbitrairement fixée à 500 points, et les deux tiers des élèves sont placés entre les scores de 400 et 600. Chaque pays se place sur l'échelle, selon son score moyen ».

²¹⁴ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité, p. 85-86.

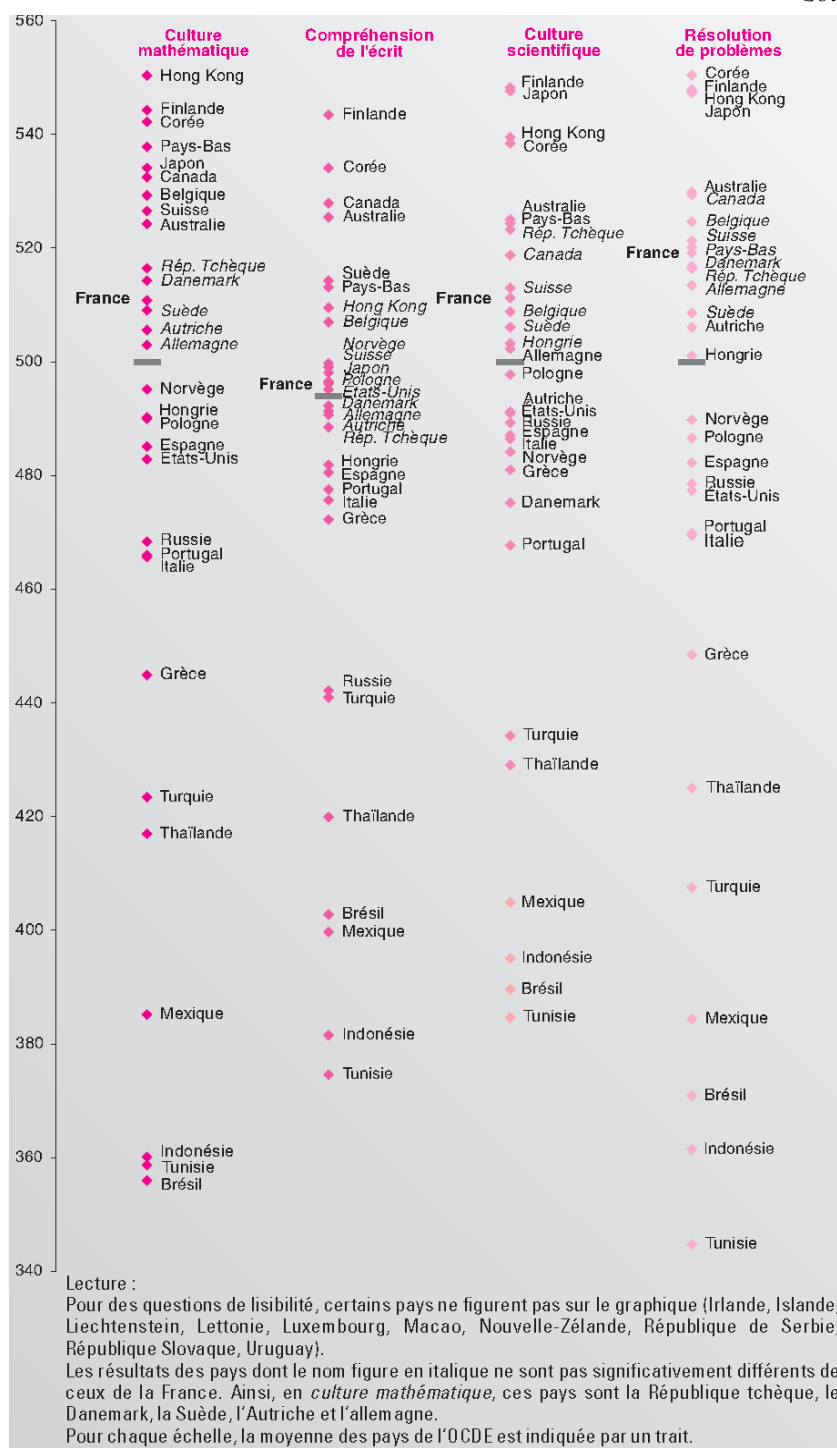
²¹⁵ DEP (2004). Les élèves de 15 ans ; premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2003. *Note d'évaluation*, n° 04.12, 6 p.

²¹⁶ OCDE (2007). PISA 2006 ; les compétences en sciences : un atout pour la vie. *Note de présentation*. OCDE, 10 p.

²¹⁷ DEP (2004). Cité.

G5. Classement des pays sur les domaines évalués par PISA 2003

Source : DEP (2004)



Si l'on met en relation les financements du point précédent et ces résultats de PISA, on constate que les Etats-Unis, qui dépensent plus que la France, en % du PIB ou par élève, semblent moins bien classés que la France. La situation est inversée pour la Finlande, qui dépense moins, en % du PIB ou par élève que la France et se trouve au sommet du classement PISA. En ce sens, des travaux récents rapprochent les résultats des enquêtes PISA et des

données sur l'investissement dans l'éducation et mènent l'OCDE (2008)²¹⁸ à considérer qu'augmenter les ressources n'est pas une garantie de résultats.

« *Les résultats de l'enquête PISA ont également révélé qu'au niveau international, les ressources investies dans l'éducation sont liées aux résultats de l'apprentissage de façon modérée, au plus, ce qui suggère que l'argent est un préalable certes indispensable mais certainement pas suffisant à l'obtention de résultats d'apprentissage de haut niveau* » (p. 4).

Ce point nous semble marquant. Nous ne remettons aucunement en cause l'importance du facteur financier, mais, comme le montre ce qui précède, l'organisation peut, aussi, être un paramètre déterminant. Ainsi, pour expliquer la performance de la Finlande, SIHVONEN (2005)²¹⁹ met en avant **la valorisation de la participation des élèves, une évaluation qui les encourage et un soutien pour ceux en difficulté**. MARGELIDON (2004)²²⁰ indique, de plus, que l'enseignement secondaire est divisé entre le lycée et la voie professionnelle et qu'au lycée, les études sont organisées en modules. A l'aide de ces modules, l'élève choisit un rythme d'apprentissage entre deux et quatre ans. **L'organisation finlandaise est flexible et personnalisée.**

Les rapprochements entre systèmes éducatifs nationaux sont délicats, chacun étant le fruit d'une histoire. Cependant, la comparaison des efforts financiers des pays et des résultats des enquêtes PISA montre que le niveau de l'investissement n'est pas le seul facteur d'efficacité. Des éléments sociaux et **organisationnels** doivent aussi être pris en compte.

3.2.2. Le baccalauréat : une relance nécessaire

Les bacheliers étaient près de 32000 en 1950, 60000 en 1960, 167000 en 1970, 220000 en 1980, 380000 en 1990 et 500000 en 2003. Le chiffre est de 524313 pour la session 2007. Pour HARDOUIN et al (2003)²²¹, le baccalauréat est une bonne illustration des politiques scolaires menées en France depuis 1975. Cette année est celle de la création du collège unique, ou réforme Haby, du nom du ministre. A cette date, 25% environ d'une classe

²¹⁸ OCDE (2008). *Regards sur l'éducation 2008 : les indicateurs*. OCDE, 9 p.

<http://www.oecd.org/dataoecd/15/46/41260955.pdf> consulté le 28 octobre 2009.

²¹⁹ SIHVONEN Päivi (2005). L'école en Finlande ; les enquêtes PISA 2000 et 2003. *Les cahiers pédagogiques*, n° 432, p. 50.

²²⁰ MARGELIDON Marie-Hélène (2004). Le système éducatif finlandais. *Revue internationale d'éducation*, n° 36, 175-181.

²²¹ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité.

d'âge obtient un baccalauréat. Une succession de réformes va changer les choses : promotion du passage en seconde, suppression d'un palier d'orientation en fin de cinquième et création en 1985 du baccalauréat professionnel. Ces éléments mènent à un taux de 29 % en 1985, qui se hisse à 63 % en 1995 et l'on parle des *Dix Glorieuses* pour décrire ces années de croissance dans l'Education nationale. Inversement, alors que 25 % des jeunes quittent le système éducatif sans aucune qualification en 1975, le chiffre se stabilise autour de 7 % vingt ans plus tard. Mais, en 1996, après une longue période de hausse, le pourcentage d'une classe d'âge à obtenir le baccalauréat baisse légèrement. Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique cette évolution, pour la métropole.

T9. Proportion de bacheliers dans une génération par type de baccalauréat (%)

Source : DEPP (2007, a) RERS, p. 235.

	1970	1980	1985	1990	1995 (1)	1998 (2)	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Baccalauréat général	16,7	18,6	19,8	27,9	37,2	33,8	32,2	32,9	32,6	32,6	33,6	32,3	33,7	34,8
Baccalauréat technologique	3,4	7,3	9,6	12,8	17,6	18,3	18,3	18,5	18,2	17,8	17,9	17,8	17,3	17,2
Baccalauréat professionnel	-	-	-	2,8	7,9	10,5	11,1	11,4	11,2	11,5	11,3	11,7	11,5	12,3
Ensemble	20,1	25,9	29,4	43,5	62,7	62,6	61,6	62,8	62,0	61,8	62,8	61,8	62,5	64,3

(1) 1995 et années antérieures : anciennes séries, avec pour 1990 et 1995 les données démographiques calées sur le recensement de 1990.

(2) 1998 et années suivantes : nouvelles séries, avec les données démographiques calées sur le recensement de 1999.

La croissance des *Dix Glorieuses* est nette, puis succède une phase de stagnation, même si la session 2006 du baccalauréat se démarque par un taux en progression. A partir de 1995, les taux par série montrent l'augmentation puis la stabilisation de la filière professionnelle, la stabilité de la filière technologique et la baisse de la filière générale, qui ensuite se redresse, mais sans revenir au niveau de 1995. En conséquence, la massification du système s'est faite par les voies technologiques et professionnelles.

Fixé dans la loi d'orientation sur l'école de 1989, l'objectif des 80 % d'une génération au **niveau** du baccalauréat n'a pas été atteint. Ce pourcentage correspond à l'accès à la classe de terminale, toutes formations confondues, quelles soient liées au MEN ou à l'enseignement dans les domaines de l'agriculture, de la pêche et de l'apprentissage. Le taux est proche de 35% au début des années 80, il connaît une forte croissance et va culminer en 1994 à 71.2 %. Il reste proche de 70 % ensuite, soit 10 points de moins que l'objectif de 80 %. HUSSENET (2005)²²² rejette l'idée qu'une croissance rapide entraîne ensuite une pause naturelle et estime que « l'hypothèse selon laquelle on aurait atteint une limite indépassable est invalidée par les données théoriques concernant le niveau d'éducabilité des populations et par l'observation

²²² HUSSENET André (2005). L'école, aujourd'hui en France. *Regards sur l'actualité*, n°310, 5-19.

des performances des pays qui conduisent beaucoup plus d'élèves que nous au niveau secondaire supérieur » (p. 10). Considérant, d'autre part, le lien entre demande d'éducation et taux de croissance, il estime que si la sensibilité des familles à la conjoncture économique semble assez forte pour influencer sur leur investissement éducatif, elle ne peut expliquer toute la stagnation, ni constituer une situation acceptable. En définitive, c'est la relance du système éducatif qui doit être envisagée, pour que ses performances et sa qualité s'améliorent.

3.2.3. Diagnostic par niveaux

Chaque niveau de l'enseignement scolaire et, dans une certaine mesure, de l'enseignement supérieur, est abordé ici afin de montrer la diversité des situations et de situer certains débats actuels. L'*Annexe 1* présente, par ailleurs, des données chiffrées sur les effectifs d'élèves, leurs origines sociales et les établissements scolaires fréquentés.

L'école primaire est composée de l'école maternelle (2-3 ans à 6 ans) et de l'école élémentaire (6 à 11 ans). Le primaire et les directeurs d'école ne font pas directement partie du cadre de notre travail. Cependant, certaines difficultés du secondaire trouvant leur source au primaire, il est nécessaire de s'y arrêter. Pour HARDOUIN et al. (2003)²²³, la formation des personnels à l'exercice du métier en maternelle est jugée insuffisante, le développement de la recherche pédagogique est souhaitée ainsi qu'une meilleure utilisation des compétences variées des enseignants d'une même école, pour que le maximum d'élèves bénéficie des talents particuliers de chaque maître. En termes de résultats, 15% des élèves peuvent être considérés en grande difficulté dans le domaine de la lecture, par exemple par leur lenteur. Le partage des compétences des maîtres ne peut-il être envisagé comme une recherche de synergie intangible dans la classification de Porter ou une synergie d'exploitation pour Ansoff ? Les élèves en ont sans doute besoin, car concernant ceux en difficulté, le HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION (2007)²²⁴, considère qu'aux 15% les plus concernés, qui seront ensuite essentiellement scolarisés en SEGPA²²⁵, il faut ajouter 25% d'élèves ayant des acquis fragiles et qui connaîtront une scolarité difficile au collège et incertaine au-delà. En

²²³ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité.

²²⁴ HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION (2007). *Bilan des résultats de l'Ecole ; l'école primaire*. Paris, MEN, 39 p.

²²⁵ SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté, qui accueille des enfants en grandes difficultés scolaire et/ou sociale. Ces sections sont intégrées aux établissements scolaires.

comparaison, pour le Haut Conseil, la Suède et les Pays-Bas comptent moins de 5% d'élèves dans ces situations.

Le rapport HARDOUIN et al. (2003)²²⁶ aborde la double tâche du **collège** : recevant les élèves après le primaire, il assure la deuxième étape de la scolarité obligatoire, mais il doit aussi orienter et sélectionner. En conséquence, il serait un révélateur de l'inégalité des destins scolaires et professionnels des élèves, ce qui pèserait sur son image. A cela, s'ajoute la rupture entre l'école et le collège du point de vue des programmes ou encore du nombre de professeurs présents devant l'élève durant sa journée. De plus, une forte interrogation existe sur ce qui doit être transmis. Le risque est de présenter un minimum culturel trop pauvre ou de ne pas offrir un enseignement assez riche aux meilleurs. Les programmes et l'organisation de l'enseignement visent à préparer les élèves à suivre normalement des études les conduisant au baccalauréat général ou technologique. Si cela convient à la majorité, il semble que cela laisse les enseignants dans l'incertitude face aux élèves en difficulté. En termes de résultats, le Diplôme national du brevet, DNB, de 2002 laisse entrevoir des différences, la dispersion des résultats étant marquante : 11 points d'écart entre académies, de 74% de réussite à Paris à 85% à Rennes, 19 points d'écart entre départements et 86 points entre collèges, de 14% à 100% d'admis. Pour les auteurs, **la capacité de progrès du collège passe par une plus grande autonomie et le développement corrélatif de l'évaluation.**

HUSSENET (2005)²²⁷ relativise la conception française du collège unique. En effet, trois modèles éducatifs existent en Europe. Dans l'un, à **structure unique**, tous les élèves effectuent une scolarité obligatoire dans le même établissement et sans redoubler. C'est notamment le cas pour les Pays Nordiques. Les élèves semblent y obtenir de meilleurs résultats que dans le second modèle, à **tronc commun** de quatre années, auquel la France appartient avec l'Italie et l'Angleterre. Il y a une séparation marquée entre école et collège, avec un changement d'établissement et une plus ou moins grande spécialisation des professeurs. Enfin, dans le troisième, à **structures différenciées**, les élèves sont orientés dès la fin du primaire. C'est le cas pour l'Allemagne. L'auteur considère que ce système donne de moins bonnes performances, selon les critères des évaluations internationales. Il faut noter le

²²⁶ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité.

²²⁷ HUSSENET André (2005). Art. cité.

débat sur la structure du collège en France : le 6 septembre 2007, le journal Le Monde donnait à lire sur son site Internet²²⁸ les propos suivants tenus par le ministre de l'Education :

« "Je ne dis pas que le collège unique n'a pas été utile, je dis que le collège unique n'est plus adapté aux difficultés que rencontre l'école aujourd'hui", a déclaré le ministre de l'Education nationale sur France Inter. "Oui, on en parle au passé", a-t-il ajouté. (...Le ministre) a expliqué vouloir donner davantage d'autonomie aux établissements, "faire en sorte qu'avec des crédits et des marges de manœuvres plus larges, le collège organise sa politique pédagogique en fonction du public qu'il a" ».

Ceci s'ajoute aux débats sur la carte scolaire et sur l'autonomie des établissements scolaires. L'ensemble forme, sans doute, un thème unique où la politique développée par chaque EPLE est susceptible de prendre une place croissante.

Le lycée comporte trois voies, générale, technologique et professionnelle. Il est symbolisé par le baccalauréat, au terme d'un parcours et de stratégies personnelles au sein de filières hiérarchisées selon leur degré, vrai ou supposé, d'excellence. Au sujet de la voie générale (S, ES, L), le rapport HARDOUIN et al. (2003)²²⁹ pointe un certain déclin de la série L, qui n'a pas le prestige de la série S ou la croissance de la série ES. Cette dernière n'accueillant pas seulement des élèves intéressés par les sciences sociales et l'économie, mais également des élèves non admis en S et qui cherchent une série aux débouchés universitaires plus larges que la série L. Le HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE (2003)²³⁰ considère que la série S ne parvient pas à fournir tous les étudiants scientifiques souhaités. La filière technologique est, pour sa part, très contrastée : les séries industrielles²³¹ sont, malgré un réel potentiel, peu attractives, en particulier pour les filles et, à l'opposé, la série STT (aujourd'hui STG) connaît de forts effectifs, à tel point que le HCEE estime que *« l'orientation vers cette voie est moins dictée par un choix des élèves que par des considérations qui laissent à penser que l'on confie implicitement à cette série la mission de servir d'appoint pour atteindre des objectifs »* (p. 6). Enfin, la voie professionnelle, bac professionnel, CAP, BEP, est frappée des mêmes symptômes que la voie technologique : d'une part, des diplômés du secteur productif bien adaptés au marché de l'emploi, mais peu attractifs et, d'un autre côté, un secteur de formation aux métiers dans les services qui

²²⁸ <http://www.lemonde.fr/web/depeches/0,14-0,39-32304404@7-37,0.html> ; déclaration reprise dans l'édition du 8 septembre 2007.

²²⁹ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité.

²³⁰ HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE (2003). *Eléments de diagnostic sur le système scolaire français*. Avis n°9, 8 p.

²³¹ STI et STL

accueillent beaucoup d'élèves, mais avec une adaptation au marché de l'emploi plus préoccupante.

Au titre de l'enseignement supérieur, les lycées accueillent des Sections de techniciens supérieurs, STS, des Classes préparatoires aux grandes écoles, CPGE, ainsi que les classes préparatoires au Diplôme de comptabilité et de gestion, DCG. L'orientation vers ces formations est marquée par le baccalauréat d'origine. Ainsi, pour la DEPP (2007, a)²³², à la rentrée 2006, 51,2 % des bacheliers technologiques s'orientent vers les STS, alors que les CPGE recrutent 95,4 % de leurs étudiants parmi les bacheliers généraux. Pour HARDOUIN et al. (2003)²³³, en matière d'orientation, le lycée est le lieu principal d'information sur l'orientation, mais les renseignements fournis sur les conditions de vie étudiante (bourses, sécurité sociale...) sont insuffisants. La question de l'orientation est jugée cruciale, en particulier pour les bacheliers technologiques qui s'inscrivent à l'université. Ceux issus des séries tertiaires semblent poser un problème important, en raison de leur faible taux de réussite lors des premières années d'université. Ainsi, d'après le HCEE (2003)²³⁴, sur cinq bacheliers de ces séries s'inscrivant à l'université en premier cycle, un seul s'inscrira en second cycle, soit un taux trois fois inférieur à celui de tous les autres baccalauréats confondus.

Le point suivant, tourné non plus vers les structures mais vers les acteurs, va permettre de mieux cerner l'origine des difficultés.

3.3. Difficultés des élèves et réponses du chef d'établissement

Plusieurs difficultés sont identifiées : certaines à caractère pédagogique et d'autres liées aux inégalités sociales, à l'intégration et au comportement des élèves. Les relations pouvant exister entre ces problèmes augmentent leur complexité.

²³² DEPP (2007, a) RERS cité, p. 190-194.

²³³ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité.

²³⁴ HCEE (2003). Avis cité.

3.3.1. Questions de pédagogie

Les éléments liés à la pédagogie peuvent concerner l'échec scolaire, l'aide aux élèves, l'orientation, la mixité, l'insertion professionnelle. En réponse, l'action du chef d'établissement est déterminante.

3.3.1.1. Echec scolaire, redoublement, aide aux élèves

Face aux objectifs des lois de 1989 et 2005 sur le niveau de formation, se pose la question de l'échec scolaire et des voies pour y remédier. Mais, pour commencer, force est de constater que la définition de l'échec scolaire est problématique. Pour le HCEE (2003)²³⁵, plusieurs approches sont possibles :

- les sorties sans aucun diplôme représentent 7% d'une génération et il faut regarder la situation de manière dynamique pour voir les progrès accomplis : le chiffre était de 35% des sortants en 1965²³⁶,
- cependant, l'approche précédente est plus restrictive que celle de l'UNESCO, édictée dans la *Classification internationale type de l'éducation*, CITE, permettant des comparaisons entre pays ; dans ce cas, il faut retenir les élèves qui, en France, sortent sans aucun titre, ou au mieux avec le DNB²³⁷ et c'est alors 15% d'une génération qui est considérée en échec, la moyenne OCDE étant de 18%.

Selon les critères européens de Lisbonne, présentés par la DEPP (2007, a)²³⁸, les sorties précoces représentent 13% d'une classe d'âge en 2006, pour une moyenne des 27 pays de l'UE de 15%. En comparaison, la Finlande est à 8%, le Royaume-Uni à 13%, l'Allemagne à 14% et l'Espagne à 30%. L'IGEN et l'IGAENR (2005, a)²³⁹ donnent des chiffres en valeur absolue : sur la base de CITE, 150 000 à 160 000 jeunes sortent par an sans qualification.

²³⁵ HCEE (2003). Avis cité.

²³⁶ DEPP (2006, a). *L'état de l'Ecole*. Paris, MEN, 30-31, 77 p

²³⁷ Diplôme national du brevet

²³⁸ DEPP (2007, a). RERS cité, p. 270-271. « **Les jeunes sortants précoces** sont âgés de 18 à 24 ans, ont arrêté en premier cycle de l'enseignement secondaire ou en deçà ou, surtout, n'ont pas "réussi" le second cycle, soit parce qu'ils ont abandonné avant sa dernière année, soit parce qu'ils ont échoué au diplôme. En France, ce sont les jeunes de 18 à 24 ans (dénominateur) qui ne poursuivent pas d'études ni de formation et n'ont ni CAP, ni BEP, ni diplôme plus élevé (numérateur) » (p. 370).

²³⁹ IGEN, IGAENR (2005, a). *Les sorties sans qualification*. Paris, MEN, 65 p.

Quel peut être le coût social ultérieur de cette situation ? Nous ne disposons pas de la réponse, mais on peut supposer que ce n'est pas insignifiant.

Face à l'échec scolaire, le redoublement n'est pas le seul outil disponible et, pour PERETTI (2004)²⁴⁰, son utilisation est en baisse. Après une période de croissance au collège et au lycée entre 1975 et 1985, la tendance s'inverse à la fin des années 80. Pour l'auteur, l'explication est liée à l'objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat. L'institution scolaire adhérant à cet objectif, le redoublement y aurait été vu comme un frein. De plus, son efficacité est en débat. Si la répétition d'une année scolaire doit permettre à l'élève de combler ses lacunes, la majorité des redoublants de l'école élémentaire entre au collège avec des acquis sensiblement inférieurs à ceux des autres élèves. De plus, si le redoublement intervient tôt dans la scolarité il est, en moyenne, associé à une faible réussite scolaire ultérieure. Enfin, le redoublement jouerait un rôle lors de l'orientation : à degré de réussite comparable, l'ambition exprimée par l'élève, sa famille et le conseil de classe est inférieure si l'élève a redoublé, même si ce redoublement n'est pas récent.

Vécu comme un échec, autant pour l'élève que pour l'institution scolaire, le redoublement laisse la place à des mesures pédagogiques alternatives qui visent à prévenir la difficulté scolaire ou à y remédier. Par exemple, depuis 1989, l'aide individualisée s'est développée au collège, au travers de multiples mesures : soutien, remise à niveau, études dirigées, aide personnalisée. Mais, l'auteur dresse un constat mitigé de ces actions et constate qu'au début des années 2000, les nouvelles directives semblent ne plus imposer de dispositif. Il s'agit plutôt de **laisser aux établissements plus d'autonomie dans la recherche et la mise en œuvre des moyens. A eux de mettre l'accent sur les méthodes de travail, l'aide au travail personnel et de s'adapter aux besoins spécifiques des élèves**, en s'appuyant sur leurs centres d'intérêts, pour les motiver et les aider à apprendre. A ce titre, l'IGEN et l'IGAENR (2004, a)²⁴¹ considèrent que les mesures d'aide aux élèves en difficulté, aide individualisée, études dirigées, itinéraires de découverte, font l'objet d'une réceptivité jugée *variable* dans les collèges et lycées. L'un des facteurs permettant la réussite de ces initiatives est **la capacité d'impulsion et d'anticipation de la direction de l'établissement**. Parmi les déterminants des difficultés scolaires des élèves sont en effet identifiés ceux propres à l'élève, ses capacités d'apprentissage, ceux induits par son environnement, par exemple sa situation

²⁴⁰ PERETTI Claudine (2004). *Dix-huit questions sur le système éducatif*. Paris, Documentation française, 254 p.

²⁴¹ IGEN, IGAENR (2004, a). Rapport annuel cité, p. 68 et s.

sociale et familiale et ceux liés au système, tels que la pédagogie ou l'organisation des enseignements.

3.3.1.2. Orientation, mixité, insertion

L'**orientation** des élèves fait l'objet de critiques de l'IGEN et de l'IGAENR (2004, a)²⁴² : « lorsqu'il s'agit de proposer des solutions, l'orientation reste dominée par l'image des parcours traditionnels et offre peu d'alternatives originales aux élèves » (p. 85). Les élèves, surtout les moins favorisés, semblent souvent se retrouver seuls face à la complexité des dispositifs de formation. Un manque d'investissement des professeurs principaux, des chefs d'établissement et même des conseillers d'orientation - psychologues est parfois constaté. On se rapproche ici des constats dressés par HARDOUIN et al. (2003)²⁴³ au sujet de la **mixité**, qui constatent que l'orientation « des filles diffère grandement de celles des garçons, qu'elles ne bénéficient pas de la supériorité de leurs résultats scolaires, qu'elles empruntent des parcours de formation très spécifiques, ne débouchant pas toujours sur une insertion facile dans le monde du travail » (p. 45). Par exemple, « les filles dépassent 80 % en L, 95 % en SMS, approchent 75 % en STT²⁴⁴ mais atteignent juste 45 % en S » (p. 44). L'institution scolaire ne semble pas parvenir à influencer les choix des filles, très déterminés par des modèles traditionnels.

L'**insertion professionnelle** fait partie des priorités des lois d'orientation. Pour PERETTI (2004)²⁴⁵, la possession d'un diplôme est statistiquement favorable à l'insertion et cela de deux façons : le taux d'emploi augmente avec le niveau de qualification et le niveau des emplois occupés augmente également avec ce niveau. Mais, la concurrence entre diplômés est forte et se fait au détriment des moins diplômés, qui s'insèrent alors plus difficilement. Si la lutte contre l'échec scolaire et l'aide à l'orientation sont des réponses, il est également possible de se rapprocher des milieux économiques. A ce sujet, l'interlocuteur E1, proviseur d'un lycée public technologique tertiaire tient le discours suivant :

R > (...) il y a des formations (...) encore offertes dans les différents établissements, sur tout le territoire national, dont on sait qu'elles ne débouchent pas forcément sur l'emploi et on a plutôt l'impression que c'est le système qui tourne sur lui-même, dans

²⁴² IGEN, IGAENR (2004, a). Rapport annuel cité.

²⁴³ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité.

²⁴⁴ La série STT est devenue STG.

²⁴⁵ PERETTI Claudine (2004). Op. cité, p. 119 et s.

*un ronron un petit peu inquiétant. Alors, cela veut dire quoi ? Cela veut dire que si l'on ferme certaines formations, il va falloir s'intéresser de très près aux personnels concernés et, par des plans (...) essayer de les recycler*²⁴⁶.

Il estime que le dialogue avec des chefs d'entreprise ou des organismes consulaires permet de détecter les faiblesses d'une formation. Ceci doit conduire à la modifier, à la compléter par une autre, voire à la faire disparaître si elle est devenue obsolète. Or, le processus qu'il décrit est délicat pour deux raisons : d'une part, les professionnels doivent prévoir ce que sera leur métier à moyen terme, d'autre part, au sein de l'Education nationale, le processus nécessite de nombreuses opérations. Le chef d'établissement doit préparer un dossier pour le rectorat, où il montre l'intérêt du projet qui fera l'objet d'une évaluation. Il faut également envisager la formation des personnels ou le reclassement de ceux qui verraient leur poste supprimé, suite à la fermeture d'une formation.

L'ajustement de l'offre de formation nous apparaît comme un processus complexe, qui combine régulation géographique, partenariat avec les entreprises, projection à moyen terme, temps de réponse de l'administration, prise en compte des personnels lors de la modification ou de la fermeture d'une section. Quel que soit le paramètre envisagé, le chef d'établissement peut avoir un rôle déterminant par sa capacité d'impulsion. Il en va de même en matière d'orientation des élèves.

3.3.2. Accroissement ou réduction des inégalités sociales ?

Les destins scolaires sont statistiquement liés aux origines sociales des élèves. La politique menée par les directions d'EPLÉ peut néanmoins réduire les déséquilibres.

3.3.2.1. Massification de l'éducation et inégalités

Les enfants d'ouvriers non-qualifiés risquent plus que d'autres de sortir sans qualification estime HUSSENET (2005)²⁴⁷, ajoutant que 50 % des enfants de cadres ont un bac général contre 10 % des enfants d'ouvriers non qualifiés. Il considère que cette situation traduit une démocratisation insuffisante et contredit les ambitions affichées des politiques

²⁴⁶ 32

²⁴⁷ HUSSENET André (2005). Art cité.

éducatives fondées sur le principe de l'égalité des chances. HARDOUIN et al. (2003)²⁴⁸ considèrent également le milieu socio-économique comme un facteur lié à la performance des élèves. Ainsi, 89 % des enfants de cadres nés de 1974 à 1978 sont, en 2003, titulaires d'un baccalauréat et seulement 46 % des enfants d'ouvriers. Concernant cette deuxième catégorie, ils n'étaient que 30 % de la génération 1969-1973, moins de 20 % pour les jeunes de 1964-1968. **Si la croissance des bacheliers issus de familles modestes est réelle, elle a cependant moins concerné les baccalauréats généraux que technologiques et professionnels.** D'autre part, les rapporteurs regrettent l'affectation de maîtres très jeunes et inexpérimentés, auprès de populations scolaires à risque, leur enthousiasme ne compensant pas toujours une compétence professionnelle en cours de construction. De plus, la situation est aggravée par l'instabilité des équipes pédagogiques dans les établissements ZEP. Enfin, le manque de différenciation des pratiques est mis en avant :

« les procédures pédagogiques mises en œuvre dans les classes accueillant des enfants issus de familles en difficulté économique et (ou) culturelle sont étrangement semblables à celles qui sont suivies dans les établissements sans complexité particulière » (p. 32).

PERETTI (2004)²⁴⁹ estime que les efforts financiers qui ont accompagné la massification du second degré au cours des années 60-70, puis de l'enseignement supérieur, au cours des années 80-90 ont bénéficié aux enfants des classes populaires qui allaient peu précédemment au-delà de l'enseignement obligatoire. Cependant, retard et échec scolaire ainsi qu'orientation restent marqués par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles. L'origine sociale des élèves en CPGE est ainsi fortement marquée, comme l'indique le tableau suivant :

T10. Répartition en 2004 des étudiants français selon la PCS²⁵⁰ de la personne responsable de l'étudiant ; métropole et DOM (extrait)

Source : DEPP (2007, a)²⁵¹

	Agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise	Cadres, professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités, inactifs	Non renseignés
CPGE	10%	51%	14%	8%	5%	7%	4%
Population française (5)	8%	11%	16%	11%	25%	29%	

(5) Source INSEE : Recensement de la population 1999.

²⁴⁸ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité, p 28.

²⁴⁹ PERETTI Claudine (2004). Op. cité, p. 215 et s.

²⁵⁰ Professions et Catégories Socioprofessionnelles.

²⁵¹ DEPP (2007, a) RERS cité, p. 198-199.

La sur-représentation des étudiants de CPGE rattachés à une personne *cadre* est nette par rapport à leur poids dans la population totale. La démocratisation de l'École doit être relativisée.

3.3.2.2. Politiques d'éducation prioritaire et actions locales

Face aux déséquilibres sociaux, l'Éducation prioritaire, EP, est une politique publique de répartition inégalitaire des ressources qui permet à des établissements de bénéficier de moyens supplémentaires. Elle recouvre deux structures : les Réseaux d'éducation prioritaire, REP et les Zone d'éducation prioritaire, ZEP. Ces dernières datent de 1981 et visent le renforcement de l'action éducative là où les conditions sociales sont un obstacle à la réussite scolaire. Depuis 1999, les REP mutualisent les moyens entre établissements, afin de favoriser la réussite scolaire. L'année 2006/2007 est marquée par un plan de relance de l'EP, avec la création de 249 « réseaux ambitions réussite » bénéficiant de moyens renforcés, les autres réseaux devenant des « réseaux de réussite scolaire ». Alors que HARDOUIN et al. (2003)²⁵² estiment que le traitement scolaire des problèmes sociaux atteint ses limites, l'IGEN et l'IGAENR (2006, a)²⁵³ considèrent que la politique d'EP, malgré des réussites, n'a pas porté les résultats attendus. Les ressources semblent avoir été trop dispersées et les pédagogies insuffisamment renouvelées. Finalement, l'EP génère stigmatisation et évitement.

Face à l'échec scolaire et aux inégalités sociales, l'action du chef d'établissement peut-elle améliorer les choses ou, au contraire, les aggraver ? Pour ZANTEN (1999)²⁵⁴, un contexte de concurrence entre établissements peut mener leurs responsables à adopter des comportements orientés vers le marketing et des actions de communication. Ce type de comportement peut être préjudiciable s'il mobilise des moyens au détriment de la conduite pédagogique. Des conséquences plus importantes sont possibles si des choix organisationnels vont dans un sens contraire à la transmission des connaissances et à l'intégration sociale. La sélection des élèves est alors plus forte, l'objectif étant d'améliorer le classement de l'établissement en ne retenant que les meilleurs et en excluant ceux jugés difficiles ou

²⁵² HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité.

²⁵³ IGEN, IGAENR (2006, a). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Paris, MEN, 173 p.

²⁵⁴ ZANTEN Agnès Van (1999). Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements. In, MEURET Denis. *La justice du système éducatif*. Bruxelles, De Boeck, 139-154, 256 p.

perturbateurs. La création de *classes d'élites* est aussi une pratique. Le niveau n'y est pas nécessairement hors du commun, mais simplement homogène avec une bonne acceptation des pratiques scolaires. Le corollaire est la constitution de *classes ghettos*, où les conditions d'enseignement sont difficiles, ce qui conduit à une limitation des apprentissages. D'autre part, des mesures d'aides peuvent se concentrer vers des élèves brillants ou moyens, qui sont alors plus susceptibles de réussir les examens et, par-là, d'améliorer le classement et l'image de l'établissement. Certes, peu de chefs d'établissement adhèrent totalement à ces logiques, cependant, il apparaît qu'une résistance individuelle est inopérante en situation de concurrence. A l'opposé, les réponses améliorant l'équité passent par la **coopération** entre établissements, l'expérimentation de **règles éthiques** communes et la mise en place de procédures destinées à mieux réguler l'offre et la demande d'éducation sur une zone géographique donnée.

3.3.3. Comportements et intégration

Les personnels de l'EPLE, dont sa direction, doivent faire face à de nombreuses questions de société touchant les élèves.

3.3.3.1. Santé, handicap et violence : des réponses possibles dans l'établissement

Les conduites à risques se traduisent chez les garçons par la violence, le vol, l'alcool et le cannabis, alors que les états dépressifs, les tentatives de suicide, les troubles du comportement alimentaire et la prise de médicaments psychotropes touchent plutôt les filles. Face à ces situations, HARDOUIN et al. (2003)²⁵⁵ estiment que l'Ecole peut jouer un rôle, en particulier par des actions de prévention. D'autre part, la scolarisation des élèves handicapés semble s'améliorer. En effet, au fil de la décennie 90 le nombre d'enfants en situation de handicap accueillis dans le premier degré a augmenté de 46 % et de 38 % dans le second degré. Cependant, pour SIMON (2004)²⁵⁶, médiateur de l'Education nationale, beaucoup reste encore à faire. Parfois, le chef d'établissement lui-même et des éducateurs refusent de prendre en compte la différence, même si ce comportement peut s'expliquer par le fait qu'ils ne sont pas toujours suffisamment préparés à accueillir un élève handicapé. Le rejet pouvant aussi

²⁵⁵ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité, p 35.

²⁵⁶ SIMON Jacky (2004). *Rapport du médiateur de l'Education nationale : année 2003*. Paris, Documentation française, 136 p.

être le fait d'autres élèves, tout comme l'attitude, jugée parfois excessivement rigide, des services académiques.

Lors de nos entretiens exploratoires, la discipline est apparue comme une préoccupation importante pour nos interlocuteurs, du secteur privé comme du public, en particulier ceux en charge de collèges. Le principal E3²⁵⁷ constate ainsi :

R > *J'ai de plus en plus d'élèves, de plus en plus, c'est une minorité qui doit augmenter puisque que j'ai fait sept conseils de discipline entre mes deux collèges la dernière année, avec quatre mises à la porte, enfin changement d'établissement, ce que l'on ne fait pas habituellement, d'élèves mal intégrés dans l'école, qui ne respectent pas les règles de l'école et ce qui est nouveau c'est que les parents derrière ne comprennent pas non plus les règles.*

Pour un autre principal, lors de l'entretien E4²⁵⁸, les incivilités et le manque de respect vis-à-vis des adultes sont les problèmes cités en premier. La *vie scolaire* prend beaucoup de temps, ce qui n'est pas sans conséquences sur le fonctionnement de l'établissement et son image. Et parfois, la violence éclate²⁵⁹ :

R > *Une montée de la violence aussi cette année. Il y en a eu plusieurs cas de lycéens de L., mais aussi de K., qui se sont fait attaquer par des collégiens, qui arrivent en bande (...)*

Q > *Et les auteurs sont extérieurs à l'établissement ou sont-ils élèves dans un des établissements de la cité scolaire ?*

R > *Il y a les deux. Par exemple, le lycéen de K. qui s'est fait agresser, c'est un élève de chez moi, externe, habitant P²⁶⁰. qui a récupéré ses copains à P., mais ceux-là n'étaient pas forcément élèves de chez moi, loin de là.*

Pour HARDOUIN et al. (2003)²⁶¹, la montée de la violence a marqué la décennie 90. Le système d'information SIGNA, qui recense les actes violents, a été mis en place à la rentrée scolaire 2001/2002 et couvre les EPLE et les écoles. Il porte sur les actes qui vérifient l'une des conditions suivantes : qualification pénale évidente, signalement à la police, à la justice ou aux services sociaux du conseil général, retentissement important dans la communauté scolaire. Pour l'un de nos interlocuteurs²⁶², la violence peut être ressentie de

²⁵⁷ 1490

²⁵⁸ 2351

²⁵⁹ 3107

²⁶⁰ Un quartier de la ville

²⁶¹ HARDOUIN et al. (2003). Rapport cité.

²⁶² 1050

manière très différente selon les lieux. Venant de l'académie de Strasbourg, il nous indique que ce qui est parfois considéré comme violent dans l'académie de Rennes pourrait passer inaperçu dans la première. Or, l'un des critères de SIGNA concerne le retentissement dans la communauté scolaire, il y a donc une marge d'appréciation. Pour la DEPP (2006, b)²⁶³, 82064 d'actes de violence ont été recensés dans le second degré en 2005/2006, soit un peu plus de 14 par établissement. Le nombre de signalements était de 79987 pour 2004-2005. Après une hausse de 10 % en 2003/2004, les chiffres sont jugés stables. Mais, il existe de fortes disparités, puisqu'en 2005/2006, 10 % des établissements ont signalé 48 % des actes. Par ailleurs, La LETTRE DE L'EDUCATION (2007, a)²⁶⁴ fait état de la mise en place, à la rentrée 2007, d'un nouveau logiciel, SIVIS, Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire, basé, non plus sur une obligation de déclaration, mais sur la base d'un panel anonyme. Une discrétion, semble-t-il, souhaitée, puisque :

« Sivis satisfait les organisations syndicales, qui voit avec lui la garantie d'anonymat des établissements, de confidentialité des données et surtout celle de chasser définitivement le spectre d'un nouveau palmarès des établissements les plus violents dans l'Hexagone, comme l'avait publié Le Point ».

Pour OBIN (2005)²⁶⁵, **le chef d'établissement a un rôle central dans la prévention et la gestion de la violence**. Outre son charisme, le responsable de l'EPLE dispose de trois supports. D'une part, une finalité éducative affichée, qui s'appuie sur l'autorité des adultes sur les enfants. D'autre part, le projet d'établissement et le règlement intérieur qui expriment cette finalité éducative et précisent les droits et obligations de chacun. Enfin, la manière dont la vie collective est encadrée : le chef d'établissement peut s'appuyer sur la solennité de sa fonction et recourir au conseil de discipline. Il doit aussi apporter un soutien à ceux qui s'estiment victimes, s'efforcer d'être visible et connu de tous, y compris des parents.

3.3.3.2. Agir pour l'intégration

L'IGEN (2004)²⁶⁶ montre comment peuvent se développer, dans certains quartiers, des univers clos, en rupture avec la société démocratique qui les entoure. Si l'Ecole ne peut à elle

²⁶³ DEPP (2006, b). Les actes de violence recensés dans SIGNA. *Note d'information*, n° 06-30, 6 p.

²⁶⁴ LA LETTRE DE L'EDUCATION (2007, a). *Violence scolaire : les contours du nouveau logiciel Sivis dévoilés*. Société Editrice du Monde, n° 557.

²⁶⁵ OBIN Jean-Pierre (2005). Une nouvelle mission pour les chefs d'établissement : prévenir et gérer les situations de violence. *Administration et éducation*, n° 105, 79-97.

²⁶⁶ IGEN (2004). *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*. Paris, MEN, 37 p.

seule résoudre cette question, elle reste confrontée à l'intégration sociale, culturelle et politique des populations concernées. Mais, comme l'indique l'extrait suivant, des établissements se démarquent par leurs actions :

*« Certains établissements, objectivement parmi les plus exposés, ont su traiter avec une remarquable efficacité les tentatives dont ils ont été l'objet, en en décourageant par là même sans doute bien d'autres. On peut rassembler sans difficulté les éléments de ces réussites, car ils ne sont pas différents de ceux que l'on a pu observer dans d'autres domaines comme la lutte contre la violence : **un chef d'établissement possédant une forte personnalité, un important travail collectif en interne et avec l'environnement, une vie culturelle dynamique, une forte réactivité aux événements, un règlement intérieur simple, clair, connu de tous et surtout appliqué et, en cas de conflit, une volonté de dialogue et d'explication, mais jamais de transaction sur les principes ni de négociation sur les règles.** Ce sont également des établissements où l'on ne tolère pas l'intolérable, où l'indifférence et la pusillanimité ne sont pas de mise lorsqu'il s'agit de menaces, de violences notamment à l'encontre des plus faibles et des filles, de prosélytisme agressif, de racisme ou d'antisémitisme. Dans ces collèges et ces lycées, on a compris que l'une des conditions essentielles pour que l'école retrouve un rôle majeur d'intégration est qu'elle soit intransigeante vis-à-vis de tous ceux qui veulent en faire un lieu de discrimination, de ségrégation, d'opposition et même d'affrontements entre des groupes rivaux, crispés de manière indépassable sur des origines ou des croyances. (...) **Trop souvent également s'est exprimée à ce niveau une conception de l'action - on parle ici par antiphrase - fondée sur l'évitement à tout prix des conflits et la crainte de leur médiatisation. Pour trop de responsables, un établissement sans conflits est un établissement sans problèmes.** Nos observations tendent plutôt à établir la règle inverse : c'est là où l'on a transigé, où l'on a reculé, « passé des compromis » comme on l'entend dire souvent, que nous avons constaté les dérives les plus graves et les entorses les plus sensibles à la laïcité» (p. 33-34).*

La portée des comportements décrits dépasse les seules questions d'intégration et concerne aussi la lutte contre la violence. On y trouve une approche de la direction d'un établissement tournée vers le travail collectif, le dialogue conjugué au refus de l'intolérable. L'action du chef d'établissement est encore une fois primordiale.

3.4. Entretiens exploratoires : premiers éléments de l'analyse de contenu

Après avoir identifié des problèmes se posant aux élèves, des orientations pour y répondre et les acteurs concernés, nous avons confronté ces éléments avec nos entretiens exploratoires. Outre les extraits et synthèses, nous présentons, au fil des chapitres, l'analyse informatique réalisée à l'aide de Sphinx Lexica. Les entretiens sont structurés autour de trois thèmes : les problèmes scolaires, les solutions possibles, le rôle des acteurs. La transcription a été exploitée dans une grille de saisie, présentée dans la partie méthodologique. Les premiers résultats bruts sont composés des tableaux d'effectifs ci-dessous.

T11. Problèmes, solutions, acteurs : fréquences des thèmes

Problèmes scolaires		
échec scolaire	133	52%
orientation	79	31%
lien emploi formation	38	15%
mixité H F	4	2%
absentéisme	4	2%
Total	258	100%

Problèmes sociaux		
intégration sociale	132	42%
inégalité sociale	56	18%
violence	46	15%
santé	35	11%
équité	33	11%
intégration handicapé	11	4%
Total	313	100%

Acteurs évoqués		
Profs	370	20%
Élèves	313	17%
Chef étab (en général)	289	16%
Moi (responsable)	241	13%
Rectorat	121	7%
Autres étabts	96	5%
Parents	77	4%
Pers admin tech	77	4%
Ministère	58	3%
Associations	39	2%
Entreprises	34	2%
Coll locales	34	2%
Syndicats	31	2%
Inspection	29	2%
Autres Administrations	28	2%
Total	1 837	100%

Solutions		
pédagogie	184	20%
initiative, expérience, innovation	165	18%
évaluation	160	17%
participation act. com. éduc	130	14%
moyens financiers	106	12%
projet	66	7%
autonomie	52	6%
individualisation	45	5%
contrat	11	1%
Total	919	100%

Au titre des *problèmes évoqués*, l'échec scolaire, l'intégration sociale et l'orientation dominant. Si les *solutions* proposées passent avant tout par la *pédagogie*, l'*expérimentation* et

l'*innovation*, on peut noter que l'*évaluation* et la *participation* des acteurs de la communauté éducative sont bien représentés, conformément à ce que préconise la littérature sur le sujet. La fréquence de ces thèmes domine celle des moyens financiers. Mais, *projet*, *autonomie* et *contrat*, trois orientations fortes en théorie, se placent en fin du nombre de citations, ce qui est un paradoxe, puisqu'elles doivent être les supports de l'innovation et l'expérimentation. Au sujet des *acteurs évoqués*, les enseignants et les élèves dominent et les scores les plus faibles concernent surtout les acteurs de la communauté éducative situés hors de l'EPLÉ.

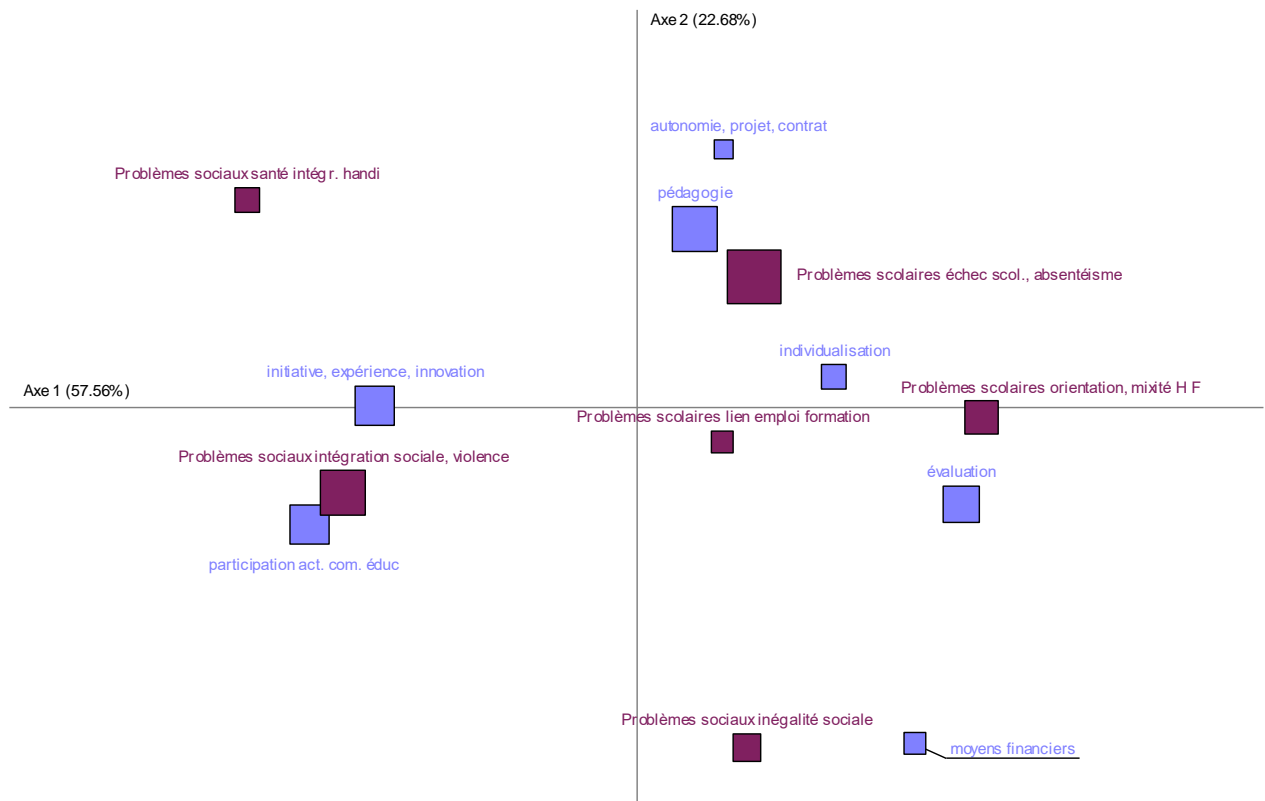
Afin de mettre en relation les variables, nous avons dressé des tableaux croisés, accompagnés d'analyses factorielles. Ils seront proposés au fil des chapitres. Le premier tableau, ci-après, croise *problèmes scolaires* et *sociaux* avec les *solutions*. Il s'agit d'identifier si des réponses sont privilégiées face à des difficultés. Afin d'obtenir des effectifs permettant de valider les tests statistiques du logiciel, il a été nécessaire de procéder à des regroupements. Le thème de l'équité dont le traitement est peu significatif a été supprimé.

T12. Solutions croisées avec les problèmes sociaux et scolaires²⁶⁷

	Problèmes sociaux inégalité sociale	Problèmes sociaux santé intégr. handi	Problèmes sociaux intégration sociale, violence	Problèmes scolaires échec scol., absentéisme	Problèmes scolaires lien emploi formation	Problèmes scolaires orientation, mixité HF
Solutions						
autonomie, projet, contrat	1	4	6	13	4	6
pédagogie	13	18	34	72	10	25
évaluation	13	3	20	35	9	28
moyens financiers	11	1	8	15	3	8
individualisation	6	2	13	25	1	11
participation act. com. éduc	13	14	48	30	10	9
initiative, expérience, innovatior	12	17	43	36	3	14
TOTAL	69	59	172	226	40	101

²⁶⁷ Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

G6. Graphe de la relation entre solutions et problèmes



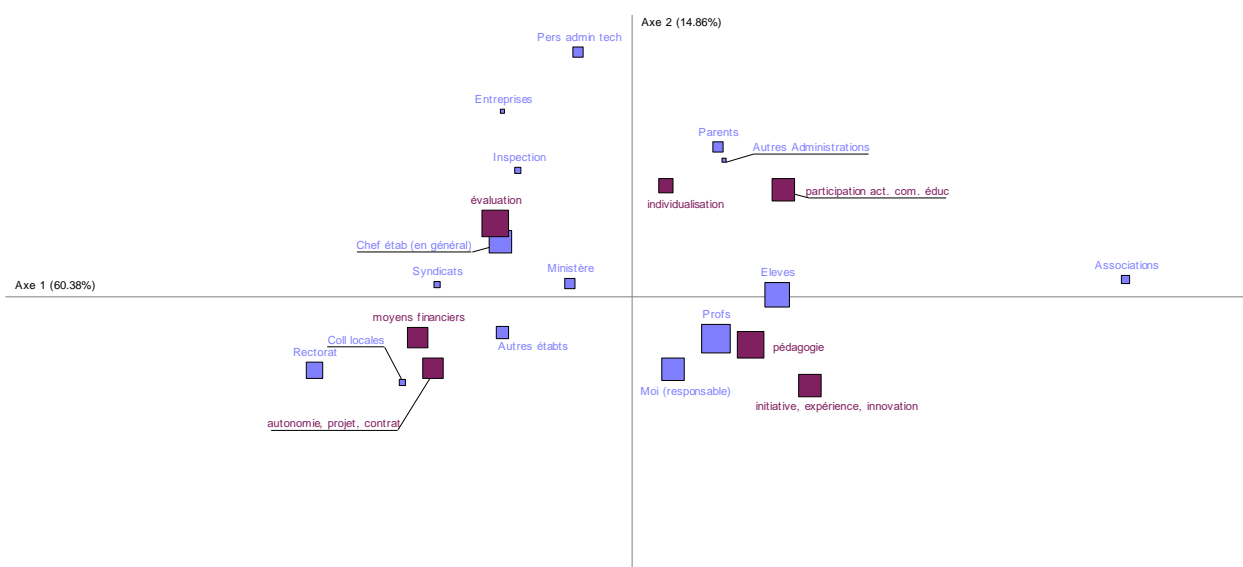
Dans le tableau des effectifs, les difficultés les plus abordées sont *l'échec scolaire* et *l'intégration sociale*. Les réponses les plus citées sont la *pédagogie* ainsi que *l'expérimentation* et *l'innovation*, associées à la *participation* des acteurs de la communauté éducative. On note qu'en regroupant les thèmes de *l'autonomie*, du *projet* et de la *contractualisation*, on obtient des effectifs par colonnes parmi les plus faibles, alors que ces thèmes sont, du point de vue théorique et pour le ministère, mis en avant. Mais, ces mêmes sources notent combien la mise en place de ces pratiques est marginale, ce qui trouve un écho ici. Sur le graphique, les carrés roses correspondent aux problèmes, les bleus aux solutions. L'axe 1 oppose les problèmes sociaux, à gauche, aux difficultés scolaires, à droite. Les solutions passent pour les premiers par la participation des acteurs de la communauté éducative et la mise en œuvre d'initiatives et d'expériences. Le traitement des difficultés scolaires étant plus associé à la pédagogie et à l'individualisation. Peut-on séparer les difficultés scolaires et sociales et les manières d'y remédier alors qu'un élève peut conjuguer les deux ? Il peut cependant s'agir d'une spécialisation des réponses par problèmes. Sur cette base, nous souhaitons rechercher si des acteurs sont cités en fonction des solutions évoquées.

C'est l'objet d'un deuxième tableau croisé, présenté ci-après, mettant en relation les acteurs et les solutions. Afin de disposer d'effectifs suffisants pour le traitement statistique, *autonomie, projet et contrat* ont été regroupés sur la base de leur proximité thématique. Sur le graphe, les carrés roses concernent les solutions, les carrés bleus sont liés aux acteurs.

T13. Acteurs évoqués croisés avec les solutions²⁶⁸

Solutions	autonomie, projet, contrat	pédagogie	évaluation	moyens financiers	individualisation	participation act. com. éduc	initiative, expérience, innovation	TOTAL
Acteurs évoqués								
Moi (responsable)	47	72	58	34	16	48	65	340
Chef étab (en général)	62	42	85	46	22	56	36	349
Elèves	23	110	64	38	32	68	71	406
Parents	6	22	22	9	11	22	12	104
Profs	61	126	86	59	34	91	105	562
Pers admin tech	5	8	23	13	9	20	7	85
Coll locales	6	8	13	18	0	6	7	58
Entreprises	4	6	12	5	1	8	1	37
Inspection	8	9	16	5	6	7	4	55
Rectorat	40	18	44	49	11	12	18	192
Ministère	8	21	25	14	4	11	11	94
Autres étabts	20	25	33	15	8	8	15	124
Syndicats	6	8	15	11	5	3	6	54
Associations	1	10	1	1	4	23	24	64
Autres Administrations	2	5	7	3	2	8	5	32
TOTAL	299	490	504	320	165	391	387	2556

G7. Graphe de la relation entre acteurs et solutions



²⁶⁸ Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

Dans le tableau, hormis le bloc composé du *projet*, de l'*autonomie* et du *contrat*, où le chef d'établissement domine, les enseignants sont le plus souvent cités. A l'opposé, des acteurs de la communauté apparaissent peu : entreprises, inspection, autres administrations, syndicats. La participation des acteurs semble se focaliser avant tout sur celle des enseignants, des élèves et du chef d'établissement. Sur le graphe, l'axe 1 permet de mettre en avant une différenciation entre une partie pédagogique, à droite, et une autre plus administrative, à gauche. Paradoxalement, c'est dans la partie de gauche que l'on retrouve l'ensemble *autonomie, projet, contrat*. Ceci semble l'éloigner de sa fonction pédagogique pour être traité comme une injonction administrative. La proximité avec les moyens financiers, associés au rectorat et aux collectivités locales, semble de plus destiner ces outils à collecter des fonds, ce qui n'est pas leur unique mission²⁶⁹. La partie de droite est elle-même divisée en deux. Un bloc composé du responsable rencontré, des enseignants et des élèves réunis autour de la pédagogie. Les parents, les autres administrations sont hors de ce groupe, mais associés à la participation et à l'individualisation, ce qui paraît contradictoire, sauf si l'on considère l'EPLÉ comme un univers clos et hiérarchisé. La fonction de chef d'établissement apparaît dans un pôle plus administratif que pédagogique, à gauche du graphe, contrairement à ce qui est attendu du point de vue ministériel, mais conformément aux rapports étudiés. Paradoxalement, les responsables rencontrés se situent dans une démarche pédagogique lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes.

Ces résultats vont dans le sens des éléments théoriques rassemblés au [chapitre 2](#) et au fil de ce chapitre 3. Face aux difficultés, les solutions préconisées passent par l'exploitation de l'autonomie de l'EPLÉ et la participation des tous les acteurs. Mais la pratique ne va pas encore en ce sens. Pour nos interlocuteurs, les réponses aux difficultés de l'Ecole sont segmentées, la participation des acteurs extérieurs et l'expérimentation relevant plus du traitement des problèmes sociaux que directement scolaires. Le projet, la contractualisation et les acteurs extérieurs sont peu cités.

²⁶⁹ Ces constats sont identiques à ceux du MEN, présentés au point [2.3.2. En France, une politique d'autonomie aux effets, pour l'instant, limités.](#)

3.5. Synthèse

Au fil de ce chapitre, un découpage historique apparaît : de 1975 à 1985, des réformes préparent la hausse du nombre de bacheliers pendant la décennie allant de 1985 à 1995, les *Dix Glorieuses*. Mais, à partir de 1995, les limites de la massification apparaissent et les difficultés semblent s'accumuler. Si des efforts financiers ont été réalisés, l'échec scolaire reste important et, comme l'orientation, il est socialement marqué. Or, qu'il s'agisse de l'aide aux élèves, de l'orientation, de l'insertion professionnelle et, plus largement, de la lutte contre les déséquilibres sociaux, le comportement du chef d'établissement est déterminant. Il en va de même en matière de santé, d'intégration et de lutte contre la violence. Il peut développer une politique d'établissement utilisant des dispositifs d'aide aux élèves, nouer des relations avec l'environnement, en partenariat avec d'autres ministères, les collectivités territoriales, le monde économique et associatif, développer des politiques de lutte contre toute forme de violence. Le but est d'apporter des réponses aux difficultés des élèves, en innovant s'il le faut.

Dans cette perspective, à quoi correspond la réussite scolaire ? Considérant qu'il n'existe pas de cadre explicite, l'IGEN et l'IGAENR (2004, a)²⁷⁰ montrent la diversité des visions en ce domaine. Les objectifs de la loi de 1989 mettent en avant l'obtention d'un CAP, d'un BEP ou du niveau du baccalauréat. Pour certains, c'est la conquête d'un baccalauréat général qui fait office de réussite. Il est possible d'ajouter que parfois seul le baccalauréat S semble acceptable, même si ce n'est pas pour poursuivre une formation scientifique et au risque de participer à une *inflation scolaire* préjudiciable pour tous²⁷¹. D'un point de vue collectif, les services du MEN utilisent des batteries d'indicateurs :

« les évaluations de sixième, les retards et redoublements en sixième, les retards en troisième, les taux d'accès de troisième en seconde (...) La DEP calcule également, depuis 1999, un indicateur de difficulté scolaire (... il) combine, pour les collèges, l'origine sociale défavorisée, la proportion d'élèves de nationalité étrangère et celle d'élèves de sixième ayant au moins deux ans de retard » (p. 79).

Outre le niveau scolaire, nous avons évoqué d'autres caractéristiques de la situation des élèves : l'orientation, la mixité, l'insertion professionnelle, les déséquilibres sociaux, l'intégration, la violence. En définitive, il est sans doute difficile d'évoquer la réussite scolaire au travers d'un seul élément. Celle-ci est plutôt liée à un ensemble de paramètres, qui peuvent

²⁷⁰ IGEN, IGAENR (2004, a). Rapport cité.

²⁷¹ L'ouvrage de DURU-BELLAT Marie (2006). *L'inflation scolaire ; les désillusions de la méritocratie*. Paris, Editions du Seuil, 109 p., semble très éclairant sur ce thème.

différer d'un élève à un autre. On se rapproche alors d'une individualisation de la réussite et, sans doute, des processus à développer au sein des EPLE.

Pour répondre à ces enjeux, nombre de dispositifs juridiques et d'incitations officielles existent, mais la manière dont les acteurs les utilisent est décisive. Or, nos entretiens exploratoires montrent, avec les études présentées au *chapitre 2*, que les pratiques adaptées ne sont pas suffisamment développées. La pédagogie semble rester dans un cadre traditionnel, qui n'arrive pas toujours à répondre aux problèmes des élèves. Si la construction de lycées et de collèges, sur un modèle souvent standardisé, pouvait répondre à un besoin, cette époque est révolue. Il s'agit maintenant de faire vivre ces établissements et il est illusoire de n'y voir qu'une question financière. Si l'importance de celle-ci ne peut être négligée, les questions d'organisation et de stratégie sont tout aussi déterminantes.

Les relations du chef d'établissement avec les acteurs de la communauté éducative sont l'objet du chapitre suivant.

4. DEBATS SUR LA GOUVERNANCE

Les réponses aux difficultés des élèves passent par la mobilisation des ressources et compétences apportées par les parties prenantes aux lycées et collèges. La coopération avec la communauté éducative fait l'objet d'appels anciens et répétés et elle est officiellement affirmée au sein de l'Education nationale, qui l'invite à concourir au fonctionnement de l'EPL et à la construction de son projet. On verra comment les perspectives ouvertes par la théorie des parties prenantes se concrétisent de manière contrastée dans cette arène. La LOLF sera peut-être un aiguillon incitant à la relance des projets d'établissement. La construction collective de ceux-ci peut demander aux chefs d'établissement de reconsidérer la gouvernance de leur EPLE.

4.1. RESSOURCES, COMPETENCES ET PARTIES PRENANTES	132
4.1.1 <i>Ressources, compétences et effet chef d'établissement</i>	132
4.1.2 <i>Parties prenantes et cohésion sociale</i>	134
4.2. LES RELATIONS INSTITUTIONNELLES EN PRATIQUE.....	138
4.2.1 <i>Rectorat, collectivités territoriales : relations croisées</i>	139
4.2.2 <i>Syndicats : un espace de négociation limité</i>	145
4.2.3 <i>Le paradoxe de la multiplication des instances</i>	146
4.4. DU PROJET A LA GOUVERNANCE DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE	148
4.4.1 <i>Stratégie de coopération</i>	149
4.4.2 <i>LOLF et projet d'établissement</i>	151
4.4.3 <i>Prise de parole</i>	154
4.4.4 <i>Une gouvernance de l'EPLE à construire</i>	156
4.5. SYNTHÈSE	159

4.1. Ressources, compétences et parties prenantes

Bloc de béton proche d'un parking, l'EPLÉ ne se différencie pas toujours, extérieurement, d'autres bâtiments publics. C'est grâce aux ressources et compétences apportées par la communauté éducative qu'il prend vie.

4.1.1 Ressources, compétences et effet chef d'établissement

Les ressources d'une organisation correspondent à des actifs tangibles et intangibles. WERNERFELT (1984)²⁷² envisage un nom connu du public, des connaissances technologiques, du personnel qualifié, des contacts à l'extérieur, des machines, des procédures, du capital. Il considère que l'observation des organisations par leurs ressources modifie une perspective traditionnelle basée sur l'étude de leur production. Les ressources, dont certaines peuvent se montrer plus profitables que d'autres, permettent de mener une stratégie de différenciation. Dans cette approche, la croissance de l'organisation est basée sur un équilibre entre la recherche de nouvelles ressources et l'exploitation de celles disponibles. Il est possible de réaliser une distinction avec les compétences. Ainsi, pour PRAHALAD et HAMEL (1990)²⁷³, ces dernières sont liées à l'apprentissage collectif, à la coordination de savoir-faire, à l'intégration de technologies variées. Elles s'enrichissent au fur et à mesure de leur utilisation et de leur partage et sont difficiles à imiter. Ces travaux mènent à un modèle des ressources et compétences, MRC, qui, pour TYWONIAK (1998)²⁷⁴, s'envisage au travers de quatre hypothèses fondamentales :

- les processus organisationnels forment des routines ; celles-ci sont des contraintes et, en cas de changement de l'environnement, il faut disposer de l'aptitude à les modifier,
- la rationalité des acteurs est limitée ; la routine est alors une solution à un problème de l'organisation et c'est par l'apprentissage que les individus surmontent les limites de leur rationalité,

²⁷² WERNERFELT Birger (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic management journal*, v. 5, n° 2; 171-180.

²⁷³ PRAHALAD C.K., HAMEL Gary (1990). The core competence of the corporation. *Harvard business review*, v. 68, n° 3, 79-91.

²⁷⁴ TYWONIAK Stéphane (1998). Le modèle des ressources et des compétences : un nouveau paradigme pour le management stratégique ? In, LAROCHE Hervé., NIOCHE Jean-Pierre. *Repenser la stratégie ; fondements et perspectives*. Paris, Vuibert, 378 p., 166-204.

- l'organisation évolue dans un environnement sélectif ; imiter ceux ayant obtenu de bons résultats dans le passé n'est pas une garantie de succès, mais générer et détenir des ressources est un facteur de résistance,
- enfin, certains éléments, par exemple la réputation, ne sont pas offerts sur le marché.

Le MRC participe au management stratégique de l'organisation. Ainsi, pour ARREGLE et QUELIN (2001)²⁷⁵, on peut envisager la protection des ressources et compétences, leur exploitation et leur renouvellement. Le management stratégique n'est donc pas tourné uniquement vers l'environnement, en particulier avec le positionnement stratégique, mais tient compte des processus internes. Ce modèle offre également des perspectives dans les domaines de la stratégie et de l'innovation pour les organisations publiques. Ainsi, BRYSON et al. (2007)²⁷⁶ considèrent qu'une clef du succès de ces organismes tient dans leur capacité à identifier et développer leurs compétences, afin de fournir le meilleur service aux parties prenantes²⁷⁷. Pour cela, ils proposent un modèle visant à l'identification de la mission et des buts de l'organisation, des facteurs de succès et des compétences disponibles. L'étape suivante consiste à relier objectifs et compétences, puis à inscrire l'action dans le cadre d'un plan. Ce modèle, même s'il semble relever d'une tradition de la planification stratégique initiée par Ansoff et contestée par Mintzberg²⁷⁸, n'en reste pas moins une illustration récente du développement du MRC dans les organisations publiques.

Pour stimuler la démarche stratégique, TANNERY et METAIS (2001)²⁷⁹ proposent d'appliquer une *tension* et un *levier* aux ressources. L'effet de *tension* est lié à un décalage entre les aspirations à long terme de l'organisation et sa situation actuelle, devant conduire à un effort de créativité stratégique. Ce que l'organisation aspire à être dans l'avenir est qualifié de *vision* et celle-ci doit conduire à un effort pour obtenir et développer les ressources et les compétences nécessaires. Cette approche comporte une perspective en gestion des ressources humaines, chacun devant s'impliquer dans le projet commun, au besoin en créant un sentiment d'urgence dans l'organisation. Cependant, la *tension* seule ne suffit pas à créer une

²⁷⁵ ARREGLE Jean-Luc, QUELIN Bertrand (2001). L'approche fondée sur les ressources. In MARTINET Alain Charles, THIETART Raymond-Alain. *Stratégies, actualités et futurs de la recherche*. Paris, Vuibert, 440 p, 273-288.

²⁷⁶ BRYSON John, ACKERMANN Fran, EDEN Colin (2007). Art. cité.

²⁷⁷ « A key to the success of public organizations is their ability to identify and build capacity, particularly their distinctive competencies, in order to produce the greatest value for key stakeholders »(p. 702)

²⁷⁸ L'Annexe 7 évoque ce débat.

²⁷⁹ TANNERY Frank, METAIS Emmanuel (2001). La création de la stratégie : éléments de repérage et propositions théoriques. In MARTINET Alain Charles, THIETART Raymond-Alain. *Stratégies, actualités et futurs de la recherche*. Paris, Vuibert, 440 p, 115-138.

nouvelle stratégie. Elle doit être accompagnée d'un *levier*, afin de retirer le maximum des ressources présentes, quelles soient déjà en partie exploitées ou à l'état de potentiel. On considère là que le portefeuille de ressources est porteur de possibilités plus larges que celles actuellement exploitées. Pour cela, trois processus sont possibles : d'une part, la *concentration* de ressources autour d'objectifs précis, d'autre part, la *combinaison*, le croisement de celle-ci et, enfin, *l'accumulation d'expériences*, ce qui renvoie à l'apprentissage. *Tension* et *levier* sont complémentaires et s'inscrivent dans une perspective qui aborde la construction de la stratégie du point de vue de l'émergence.

Nous retenons plusieurs paramètres du MRC pour guider nos travaux. Il s'agit des questions du changement, de l'apprentissage, de l'innovation qui seront traités au [chapitre 6](#). Par ailleurs, le concept de *tension et levier* appliqué aux ressources passe par la définition d'une vision, d'un projet pour l'organisation, ce qui rejoint la question du projet d'établissement. Enfin, ne peut-on envisager le MRC comme un fondement des effets *établissement* et *chef d'établissement* ? En effet, à égalité des ressources et d'environnement, certains sont plus performants que d'autres ; ce point a été débattu et nous l'avons accepté. L'application du MRC aux EPLE, permet d'expliquer des différences de performances par la combinaison des ressources et compétences. *L'effet chef d'établissement* provient alors de la capacité à obtenir celles-ci et à les combiner au mieux. Ne pouvant rien seul, cette capacité du chef s'exprime dans sa relation avec les parties prenantes, qui apportent ressources et compétences. Mais le morcellement entre les acteurs est alors un obstacle majeur au développement des synergies incluses dans cet effet. L'alliance des parties prenantes est bien un point clé pour l'Ecole, la théorie à ce sujet permet d'aller plus loin

4.1.2. Parties prenantes et cohésion sociale

L'introduction a été l'occasion de donner la définition d'un *stakeholder* selon FREEMAN (1984)²⁸⁰. Mais, si le lien de cette théorie avec le management stratégique a été affirmé, il faut montrer en quoi un apport est possible. Dans son ouvrage, Freeman propose un processus de formulation de la stratégie tenant compte des parties prenantes en trois étapes :

- analyse de leur comportement ; ceci passe par la description de leur conduite actuelle, de leur potentiel de coopération avec l'organisation et des obstacles possibles,

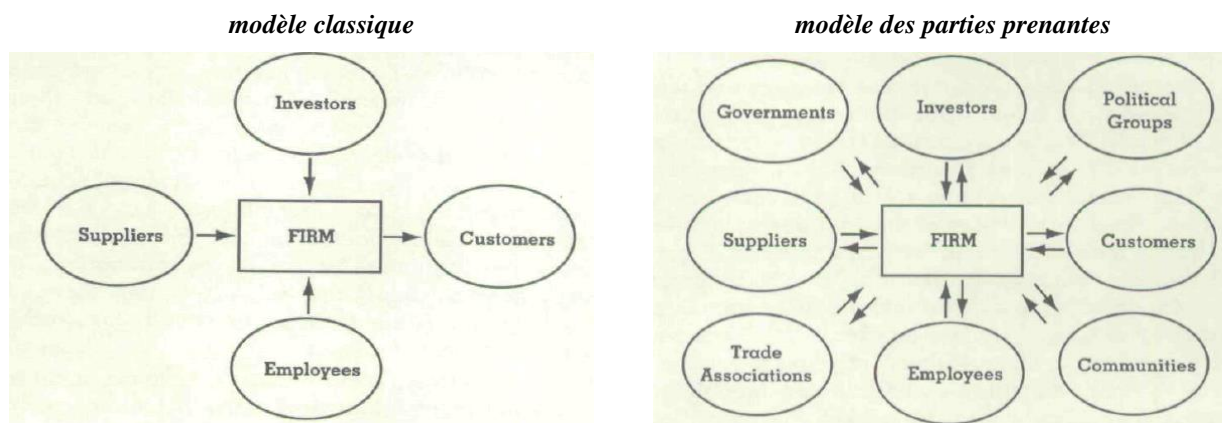
²⁸⁰ FREEMAN Edward (1984). Op. cité.

- explication de leur comportement ; plutôt que d'envisager leur irrationalité, il faut essayer de comprendre leur action, leur point de vue,
- recherche de coalitions ; le but est de réunir plusieurs acteurs pour renforcer la stratégie.

Ce travail doit être réalisé en amont de la construction de la stratégie proprement dite, afin qu'elle puisse intégrer tous les acteurs. Par la suite, DONALDSON et PRESTON (1995)²⁸¹ montrent comment l'approche par les parties prenantes modifie le regard sur les relations entre les acteurs des organisations. Les schémas ci-après opposent une vision traditionnelle de l'entreprise face à une vision élargie et plus complexe, associant clients, communauté locale, employés, associations professionnelles, fournisseurs, gouvernements, investisseurs et groupes de pression.

G8. Modèle classique de l'entreprise et modèle des parties prenantes

Source : DONALDSON et PRESTON (1995, p. 68 et 69)



Sur le schéma de gauche, investisseurs, employés et fournisseurs contribuent à un processus destiné aux clients. Même s'ils le font contre une rétribution, l'analyse se concentre sur ce qu'ils apportent. Sur le schéma de droite, tous les groupes interviennent pour obtenir des avantages, sans qu'il n'y ait aucune priorité. Chaque groupe mérite le même intérêt et tous sont à la fois en situation de coopération et de concurrence.

La théorie mène à des classifications des *stakeholders* selon leurs liens avec l'organisation. Ainsi, MERCIER (2001)²⁸² relève plusieurs typologies. Par exemple, on

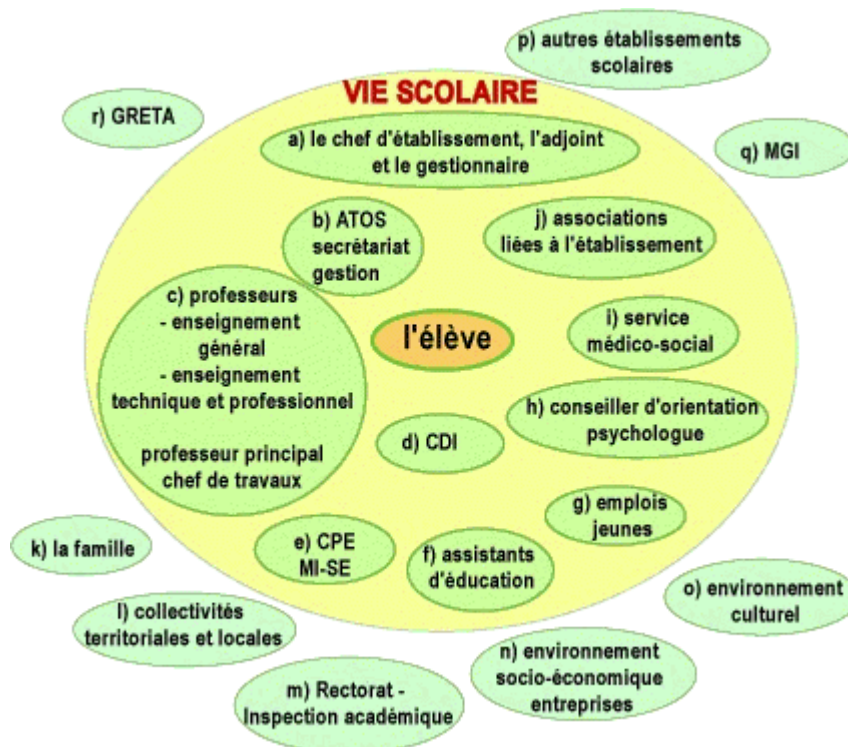
²⁸¹ DONALDSON Thomas, PRESTON Lee (1995). The stakeholder theory of the corporation : concepts, evidence and implications. *Academy of management review*, v. 20, n° 1, 65-91.

²⁸² MERCIER Samuel (2001). L'apport de la théorie des parties prenantes au management stratégique : une synthèse de la littérature. *Actes de la 10^{ème} conférence de l'AIMS*, Québec, 24 p.

distingue les acteurs **internes** à l'organisation, propriétaires, dirigeants, employés, ou **externes** à celle-ci, concurrents, consommateurs, gouvernements, groupes de pression, médias, communauté et environnement naturel. Cette classification est adaptée aux EPLE comme le suggère cette représentation graphique des acteurs situés dans et hors du cercle jaune, celui-ci symbolisant l'établissement scolaire.

G9. Des parties prenantes de l'EPL²⁸³

Source : rectorat de l'académie de Rouen²⁸⁴



Légende :

a → j : acteurs dans l'EPL
k → r : acteurs extérieurs à l'EPL

Remarque :

j (associations) : il faut distinguer les associations culturelles ou sportives de l'EPL et les autres associations, qui sont des parties prenantes externes

Au-delà des classifications, nous allons retenir cette théorie pour ses utilisations possibles : descriptive, instrumentale et, surtout, normative. Pour Mercier, la dimension **descriptive** concerne la manière dont les intérêts des acteurs sont pris en compte et comment ces derniers affectent ou sont affectés par les décisions de l'organisation. La dimension **instrumentale** envisage la manière dont les parties prenantes permettent à l'organisation de réaliser ses objectifs. Il n'y a donc pas obligatoirement de motif éthique à leur prise en compte ; il s'agit plutôt d'envisager les menaces ou les opportunités qu'elles présentent. On

²⁸³ Les assistants d'éducation prennent le relais des emplois jeunes et des MI-SE (maîtres d'internat et surveillants d'externat).

²⁸⁴ http://www.ac-rouen.fr/rectorat/profession_mise/eple.php#fb

retrouve ici l'analyse stratégique de Freeman. La dimension **normative** de la théorie conduit à s'interroger sur les motifs qui conduisent à prendre en compte les *stakeholders*. Par exemple, au sein d'une entreprise, pourquoi se soucier des intérêts de ceux qui ne sont pas actionnaires ? Réponse possible : car chacun mérite de la considération et pas seulement au motif qu'il est capable de servir les intérêts d'autrui. Les buts de l'entreprise dépassent alors la seule maximisation du profit. Cette reconnaissance peut impliquer que les parties prenantes soient intégrées aux processus décisionnels. Cependant, pour l'auteur, cette théorie présente des limites. Par exemple, comment concilier l'approche instrumentale avec la vision normative ? D'autre part, un individu peut être membre de plusieurs groupes : actionnaire, salarié, membre de la communauté, consommateur. Comment le classer alors ? Mais surtout, face à des intérêts concurrents, comment réaliser les arbitrages ?

Les lacunes de la théorie ne doivent pas conduire à son rejet. En particulier, son aspect normatif apporte un prolongement à notre interrogation initiale sur le morcellement de l'Ecole. Un lien est en effet possible avec la notion de cohésion sociale. Pour LEPINEUX (2006)²⁸⁵, cette dernière représente ce qui unit les membres d'une société contre les forces qui menacent de la disloquer. Il s'agit d'un :

« état de concorde civile, qui ne se réduit pas à l'absence de conflits violents ou de phénomènes d'exclusion, mais qui implique le souci de l'autre, une volonté active de maintenir les inégalités sociales à un niveau raisonnable, la mise en œuvre de mécanisme de solidarité, et qui procure à chacun l'opportunité de son épanouissement personnel » (p. 83).

Ce lien entre les parties prenantes participe à ce que la société soit plus que la somme des communautés qui la compose. Distinguant *société* et *communauté*, il précise que dans le cadre de la *société*, les individus ne sont reliés les uns aux autres que par des intérêts personnels, souvent antagonistes. Alors que, dans une *communauté*, les individus envisagent le rapport à l'autre dans la perspective de leur appartenance à un même ensemble. Il faut noter que l'auteur développe son approche dans une perspective européenne. En effet, il considère que l'on peut distinguer des comportements de part et d'autre de l'Atlantique. Aux Etats-Unis, l'accent est mis sur les liens au sein d'une même communauté, alors qu'en Europe, on envisage plutôt ceux de la société dans son ensemble. Dans cette dernière perspective, la notion de cohésion sociale pourrait permettre de relier les aspects normatif et descriptif de la

²⁸⁵ LEPINEUX François (2006). Théorie normative des parties prenantes et cohésion sociale. In, BONNAFOUS-BOUCHER Maria, PESQUEUX Yves. *Décider avec les parties prenantes*. Paris, La découverte, 268 p, 77-88.

théorie, puisqu'elle correspond à des pratiques réelles. Le lien entre l'aspect normatif et l'instrumental pouvant passer par une proposition telle que : « mener une action en faveur de la cohésion sociale sert les intérêts de l'organisation ».

Tenir compte des parties prenantes permet de construire une stratégie plus à même de satisfaire les buts de l'organisation. Il est possible de dépasser ce cadre et d'envisager une contribution à la cohésion sociale. Cette perspective nous semble pertinente non seulement pour les établissements scolaires situés là où la cohésion sociale est mise à mal, par exemple dans les quartiers jugés sensibles, mais aussi pour créer le lien manquant entre la société et ses institutions d'éducation. Pour cela, il est nécessaire d'incorporer à la stratégie ce que les parties prenantes apportent à l'EPLÉ, mais aussi ce que celui-ci peut leur procurer. A ce titre, le cas évoqué au point 9.2.4. Entreprises et création, partagée, de valeur, est particulièrement parlant. Mais, au delà de situations peut-être isolées, cette perspective théorique potentiellement fructueuse se retrouve-t-elle dans les EPLÉ ?

4.2. Les relations institutionnelles en pratique

La loi sur l'éducation de 1989 stipule que « *la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves* »²⁸⁶. Plus récemment, l'article 3 de la loi d'orientation sur l'Ecole de 2005²⁸⁷ précise les acteurs qui composent cette communauté.

« Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation ».

Cette communauté fait l'objet de précisions quant à ses objectifs. Ainsi, pour DESLANDES et RICHARD (2001)²⁸⁸, il s'agit d'un regroupement de partenaires :

« qui se sentent concernés par la réussite et le développement du plein potentiel des élèves, qui partagent une vision et des valeurs communes et qui, dans leurs relations interpersonnelles, manifestent de la bienveillance, de la chaleur et du soutien à l'égard des autres membres de la même communauté » (p. 4).

²⁸⁶ Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 juillet 1989, citée, art 1.

²⁸⁷ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, n° 2005-380, du 23 avril 2005, citée.

²⁸⁸ DESLANDES Rollande, RICHARD Bertrand (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés ; rapport de recherche.* CRIRES, Université Laval, 40 p.

Les relations entre le chef d'établissement et les autres acteurs sont-elles véritablement propices à l'épanouissement d'une communauté et à la cohésion sociale ? Ou existe-t-il des difficultés relationnelles ? Ce sont les questions que nous allons maintenant essayer d'aborder.

4.2.1. Rectorat, collectivités territoriales : relations croisées

Au fil des lois de décentralisation, les collectivités territoriales disposent de responsabilités croissantes. Si celles-ci se doublent de la volonté d'apparaître politiquement en matière d'enseignement, alors les collectivités s'inscrivent comme des partenaires modifiant la relation antérieure entre les chefs d'établissement et les rectorats.

4.2.1.1. Le pilotage partagé au sein de l'académie

Le chef d'établissement V2 explique comment des inspecteurs vont intervenir lors de la mise en place d'une innovation pédagogique :

R : (...) *il n'y a pas de note sur les bulletins. Il y a des appréciations et un livret de compétences.*

Q : *Cela fait partie des expérimentations au titre de l'article 34²⁸⁹ ?*

R : *Oui, c'est ça. (...) J'ai travaillé comme cela car j'ai (...) une expérience de (...) formation continue, d'unités capitalisables, dans ma vie professionnelle antérieure. Mais si je dis ça, les professeurs n'en ont rien à faire.*

Q : *Par rapport au collège, c'est très loin.*

R : *Mais, ce n'est pas si loin que ça ; ce que j'essaye de montrer (...) c'est la même chose. Mais, ce n'est pas moi qui vais le faire en tant que chef d'établissement. Je revendique ma responsabilité pédagogique dans le pilotage de l'établissement (...) Mais, en fait, ce que je vais faire, je vais demander aux IPR²⁹⁰ de venir, faire une formation de proximité, l'année prochaine, au collège sur l'individualisation dans la classe. Pour que les profs travaillent avec les IPR, c'est leur rôle aux uns et aux autres. Moi, je ne peux que faciliter.*

Q : *L'inspecteur est aussi vu comme celui qui note.*

R : *Oui, mais il est aussi accompagnateur²⁹¹.*

²⁸⁹ L'art. 34, loi de 2005, est présenté au point [6.1.1. Pluralité des actions, unité des incitations administratives](#)

²⁹⁰ Inspecteur pédagogique régional.

²⁹¹ 9564

Une complémentarité est envisagée entre le chef d'établissement et l'inspecteur, qui n'est plus uniquement *celui qui note les enseignants*. Ce type de démarche peut s'inscrire dans un cadre relationnel plus large, parfois aussi plus directif. Ainsi, les *projets académiques* sont un moyen pour orienter l'action des EPLE vers une direction souhaitée. Au sein de l'académie de Rennes, les projets 2003/2007 puis 2007/2010 sont construits autour de quatre axes : différencier les pratiques pédagogiques en s'appuyant sur les caractéristiques individuelles des élèves ; les aider à construire leur parcours pour préparer leur insertion sociale et professionnelle ; prévenir les conduites à risques ; leur offrir les moyens de s'ouvrir à l'Europe et au monde²⁹². Chaque priorité est affectée d'indicateurs de suivi. Par ailleurs, le rectorat de Rennes (2004)²⁹³ base son *plan académique de pilotage partagé*, Pa2p, sur les priorités nationales, exprimées dans les circulaires de rentrées et sur les priorités du projet académique. Le Pa2p est destiné à renforcer la cohérence de l'encadrement : personnels de direction, d'inspection et CASU²⁹⁴. Un rapprochement destiné à dégager des problématiques communes, dans un but opératoire.

A ce titre, BOISSINOT (2005, b)²⁹⁵ considère que les inspecteurs doivent être aux côtés des chefs d'établissement et les conforter dans l'exercice de leurs responsabilités pédagogiques. La légitimité pédagogique des inspecteurs étant, pour les chefs d'établissement, un renfort indispensable. De plus, les inspecteurs sont à l'interface entre le niveau académique et le niveau local. L'ensemble permet un pilotage pédagogique partagé, où l'inspecteur apporte conseils et expertises :

« pour que les équipes prennent davantage en compte les besoins des élèves, assimilent plus vite les modalités nouvelles d'enseignement ou l'esprit des nouveaux programmes, affinent progression et évaluation... Il est l'interlocuteur reconnu comme expert et pas seulement comme recours, à la fois dans le champ disciplinaire qu'il partage avec les professeurs et dans le champ pédagogique transversal qu'il partage avec le chef d'établissement » (p. 97).

L'inspecteur doit avoir un regard, non seulement sur l'enseignement d'une discipline, mais aussi sur le fonctionnement global de l'établissement. Le chef d'établissement doit donc

²⁹² <http://www.ac-rennes.fr>

²⁹³ Rectorat de Rennes (2004). *Le plan académique de pilotage partagé ; PA2P*. Service communication, 8 p.

²⁹⁴ CASU : les conseillers d'administration scolaire et universitaire occupent des postes d'encadrement (de nature administrative, économique, financière et comptable) à tous les niveaux du système éducatif : rectorats, inspections académiques, universités, EPLE, administration centrale. <http://www.education.gouv.fr>

²⁹⁵ BOISSINOT Marie-Martine (2005, b). *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires ; 2^e éd.* Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, 177 p.

composer avec les services administratifs et pédagogiques de l'académie. On va voir qu'il doit agir de même avec les collectivités territoriales.

4.2.1.2. Les collectivités territoriales : diversité des responsabilités et des pratiques

Si l'article L 211-1 du Code de l'éducation fixe les responsabilités de l'Etat par rapport à celles des collectivités territoriales, la ligne de partage évolue. GOUSSEAU (2006)²⁹⁶ retient deux textes importants en ce domaine. La loi du 22 juillet 1983²⁹⁷ reconnaît des compétences aux collectivités : construction, extension, grosses réparations et fonctionnement matériel sont de la responsabilité des départements et des régions pour, respectivement, les collèges et les lycées. A cela s'ajoutent des compétences propres : par exemple, le département organise le transport scolaire, la région intervient dans la planification des formations professionnelles, en concertation avec l'Etat. Celui-ci conserve du pouvoir, en particulier c'est le rectorat qui détermine la structure pédagogique des établissements. De nouvelles compétences sont accordées aux collectivités par la loi du 13 août 2004²⁹⁸, dans le cadre du transfert aux départements et aux régions du recrutement et de la gestion des personnels techniciens, ouvriers et de service, TOS, des collèges et lycées, mais aussi dans le domaine de la formation professionnelle. Quelles sont les conséquences de ces textes sur les EPLE ?

L'IGEN (2000)²⁹⁹ considère que les politiques régionales sont marquées par la diversité : les transferts de compétences peuvent être vécus comme de simples obligations, d'où des comportements passifs, mais certaines régions y voient l'opportunité de développer des stratégies. Des constantes sont identifiées. Les régions portent leur effort sur la rénovation et la construction des lycées ; à ce titre, la carte des formations peut être source de divergences avec le rectorat. Des approches distinctes peuvent également exister en matière de carte scolaire, les régions veillant à l'aménagement du territoire. Cependant, peu d'élus se mobilisent directement au sein des établissements scolaires, hormis quelques-uns, ou alors dans des situations de crise. De leur côté, les conseils généraux s'investissent dans l'entretien et la construction de collèges, mais aussi dans les services périscolaires (transport, aide

²⁹⁶ GOUSSEAU Jean-Louis (2006). *Les collectivités territoriales et l'éducation*. Paris, Le moniteur, 332 p.

²⁹⁷ Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983, relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. JO du 23 juillet 1983.

²⁹⁸ Loi n° 2004-809 du 13 août 2004, relative aux libertés et responsabilités locales. JO du 17 août 2004.

²⁹⁹ IGEN (2000). *Décentralisation et projet d'établissement*. Paris, MEN, 42 p.

sociale, aide aux élèves boursiers, restauration scolaire), le sport, l'accès à la culture, l'orientation, l'équipement informatique, le soutien scolaire, l'éducation à l'environnement, à la sécurité routière, à la citoyenneté. De plus, contrairement à ceux des régions, les élus des départements sont fortement présents dans les collèges. Enfin, les relations entre EPLE et municipalités sont plus occasionnelles, mais la responsabilité de celles-ci porte avant tout sur l'enseignement primaire. Cependant, des liens se nouent si l'EPLE est le vecteur d'une politique municipale : par exemple pour une opération de communication, ou pour remédier à des problèmes sociaux dans un quartier *sensible*. Au sujet du projet d'établissement, L'IGEN met en avant la faible implication des collectivités territoriales lors de sa phase d'élaboration et l'hétérogénéité des pratiques lors de sa mise en œuvre. Le soutien financier est souvent lié à l'inscription du projet dans un cadre d'action que la collectivité a elle-même défini, en amont, comme une priorité. Ses critères d'intervention peuvent alors influencer sur le contenu du projet, qui a tout à gagner en insistant sur l'aspect du développement local. C'est le rôle du chef d'établissement d'intégrer son EPLE dans un contexte socio-économique.

La COUR DES COMPTES (2003)³⁰⁰ dresse un bilan partagé de la première étape de la décentralisation.

« Les collectivités territoriales ne se sont investies que de façon très inégale dans les nouveaux champs d'intervention qui leur étaient ouverts. Elles ont rarement engagé une véritable réflexion stratégique sur la politique éducative à mener au niveau local et sont peu intervenues dans le domaine de la planification des formations. Elles ont bien assuré leurs responsabilités en matière d'investissement et de fonctionnement des établissements scolaires, en y consacrant des moyens financiers accrus. Enfin elles ont résolument investi le champ péri-éducatif, en développant des politiques innovantes et en montrant qu'elles pouvaient devenir des acteurs à part entière du système éducatif » (p.190).

Au sujet du manque de réflexion sur les politiques éducatives, la loi de 1983 prévoit pourtant que la région doit établir un **schéma prévisionnel des formations**, après accord des départements. Instrument de planification, il indique la programmation des investissements par les collectivités concernées, auxquels seront associés, par l'Etat, les moyens humains et pédagogiques nécessaires. La loi du 20 décembre 1993³⁰¹ relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, institue un **plan régional de développement des formations professionnelles**, en concertation avec l'Etat. Le plan diffère du schéma : il ne touche pas

³⁰⁰ COUR DES COMPTES (2003). Rapport cité.

³⁰¹ Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993, relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. JO du 21 décembre 1993.

toute la formation initiale, mais seulement l'enseignement professionnel. Dans la pratique, la Cour des comptes observe un recoupement des deux, du fait qu'une partie du contenu est commun. La Cour est critique vis à vis des schémas, pour leur manque de vision stratégique. Elle les considère comme un « *assemblage composite d'objectifs de portée générale et de mesures ponctuelles* » (p. 193) dont l'évaluation est insuffisante.

4.2.1.3. Vers de nouvelles relations tripartites ?

L'engagement variable des collectivités noté dans le passé est peut-être en train de laisser place à des relations plus fortes avec les rectorats et les EPLE, en raison de l'accentuation de la décentralisation. BREUILLARD et COLE (2003)³⁰² notaient, avant les lois les plus récentes sur le sujet, qu'un recteur, malgré la force de ses décisions en matière d'ouvertures et de fermetures de sections, de choix de filières, de mouvement des enseignants, pouvait difficilement résister à des pressions politiques locales. Une relation qui tient peut-être plus de la synergie que de l'affrontement puisque : « *la Région ne peut rien faire seule ; l'Etat ne peut rien faire seul non plus* » (p. 90). Plus récemment, CHAMPAGNE et COTTEREAU (2006)³⁰³ montrent le poids que peuvent avoir les collectivités locales :

« on imagine mal un recteur qui résisterait longtemps à la demande de création d'une filière, présentée par un lycée professionnel dont le conseil délibérerait d'une façon argumentée et dont les souhaits seraient activement soutenus par les représentants des collectivités au conseil d'administration du lycée » (p. 253).

Malgré l'hétérogénéité des situations relevées par l'Inspection générale et la Cour des comptes et signalées au point précédent, la loi et la volonté des acteurs vont dans le sens d'une plus grande place des collectivités dans l'éducation. Certains, au niveau des régions, souhaitent un rôle plus grand encore dans le domaine éducatif. C'est ce qu'affirme ROUSSET (2006)³⁰⁴, président de l'Association des Régions de France :

« nous ne souhaitons pas simplement être les équipementiers et les bâtisseurs de l'Education nationale. (...) l'éducation rentre dans un domaine de compétence partagée et pas simplement de compétence déléguée. Il faut que sur le plan de la carte

³⁰² BREUILLARD Michèle, COLE Alistair (2003). Op. cité.

³⁰³ CHAMPAGNE Pierre, COTTEREAU Yves (2006) Encadrement, priorités des pouvoirs publics, objectifs des collectivités territoriales et des établissements. In, FORT Marc, REVERCHON-BILLOT Michel. *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*. Dijon, CRDP de Bourgogne, ESEN, 320 p., 247-255.

³⁰⁴ ROUSSET Alain. (2006). *Intervention d'ouverture*. Colloque ARF : les jeunes et leur région. Lille, 5 p.

http://www.arf.asso.fr/index.php/actualites/articles/colloque_de_lille_2_jours_pour_evoquer_la_jeunesse_en_regions

des formations, de la vie scolaire, de l'avenir de nos jeunes, nous puissions avoir notre mot à dire » (p. 2-3).

Ces évolutions ne vont pas sans poser des interrogations. Ainsi, le transfert de la gestion des TOS prévu par la loi de 2004 conduit BRANCHET (2007)³⁰⁵ à envisager les rapports entre le chef d'un EPLE et sa collectivité de rattachement. Le président de la collectivité fixe des objectifs et attribue des moyens à l'établissement, mais, dans la gestion quotidienne, le chef d'établissement reste le responsable des TOS. Il y a donc une dualité d'autorité, ce qui peut s'avérer délicat à mettre en œuvre. Le changement le plus profond dans le comportement des collectivités est relevé par TOULEMONDE (2007)³⁰⁶. A la suite de la loi de 2004, il note une plus grande réflexion stratégique sur la formation professionnelle, où les schémas deviennent des outils stratégiques et opérationnels en matière d'aménagement du territoire, de formation et de développement économique et social. Surtout, apparaît un foisonnement d'initiatives, en particulier de la part des Régions, qui se rapprochent de la pédagogie. Si, pour l'auteur, les collectivités se sont longtemps gardées d'intervenir sur ce terrain, considéré par les enseignants comme leur domaine réservé, la situation évolue. Les actions concernent la réfection des centres de documentation, l'informatisation, les voyages scolaires, des initiatives sur l'éducation à la santé, la citoyenneté ou encore la vie scolaire et impliquent des médiateurs ou des animateurs culturels, sur le modèle des professeurs d'éducation socioculturelle des lycées agricoles. Certaines actions, telles que le financement d'action de soutien scolaire ou d'étude du soir font l'objet de prescriptions aux chefs d'établissement sur les conditions d'accueil : au moins jusqu'à 18 heures, par exemple. L'auteur estime que les collectivités se préoccupent de plus en plus des résultats aux examens, des sorties sans qualification et plus largement de l'évaluation du système éducatif.

Ne peut-on en conclure que le chef d'établissement gagnera à s'appuyer sur le rectorat ou les collectivités selon ses objectifs, tout en se gardant d'une trop grande intrusion de ces dernières dans le fonctionnement de l'EPLE, au risque de créer des situations conflictuelles, en particulier avec les enseignants ? La gestion de ces relations nécessite sans doute plus qu'un comportement réactif ; la prospective est l'une des clés du management stratégique.

³⁰⁵ BRANCHET Bernard (2007). Conséquences du transfert des TOS sur l'organisation des services. In, ALLEMAND Roselyne, GRY Yves. *Le transfert des personnels TOS de l'Education nationale*. Paris, L'harmattan, 115 p., 47-55.

³⁰⁶ TOULEMONDE Bernard (2007). Les politiques des collectivités territoriales envers les établissements d'enseignement secondaire. In, Ministère de l'intérieur, Centre d'études et de prospective. *La décentralisation en mouvement*. Paris, Documentation française, 173-180.

4.2.2. Syndicats : un espace de négociation limité

La relation entre syndicats d'enseignants et chefs d'établissement est marquée par une certaine réserve des premiers vis-à-vis du pouvoir des seconds : l'un de nos interlocuteurs évoque ainsi un syndicat dénonçant le risque de « *caporalisation* »³⁰⁷ des EPLE, une référence particulièrement lourde. En retour, un proviseur considère qu'un excessif souci de protection des personnels peut être un frein à l'innovation³⁰⁸. Le comportement des syndicats face à la question de l'avancement autrement qu'à l'ancienneté est interrogé par un chef d'établissement³⁰⁹, sans toutefois résoudre la difficulté entre reconnaissance du travail accompli et risque de favoritisme. De même, l'affectation des personnels sur une base différente de l'ancienneté est refusée par les syndicats³¹⁰. Le rectorat peut aussi intervenir, plus ou moins ouvertement, dans les relations entre chefs d'établissement et syndicats, comme en témoigne ce passage :

R : (...) tous les ans, il y a un entretien individuel, type tête-à-tête, avec un responsable du rectorat, qui gère les moyens (...) on nous annonce une dotation³¹¹ de façon à ce qu'on travaille. Il y a l'entretien (...) après il y a la dotation définitive, où généralement il y a une rallonge. (...) dans l'entretien, la responsable, qui était plutôt haute responsable du rectorat, m'a dit : « non, sur telle chose, si vous mettez en place tel point, on ne vous suivra pas, par rapport à des remontées syndicales, c'est vous qui assumerez. Sur tel autre, en revanche, oui, vous pouvez y aller »³¹².

Le chef d'établissement voit sa marge d'autonomie particulièrement restreinte, entre directives rectORALES et surveillance syndicale. Pour BARRERE (2006, b)³¹³, les relations entre chef d'établissement et syndicats se caractérisent par un espace de négociation limité, puisque salaire, carrière et nombre d'élèves par classe, lié à la DHG, se décident ailleurs. Pourtant les sources de conflits sont nombreuses : répartition du budget, ordre du jour du conseil d'administration, évaluation d'un enseignant perçue comme une sanction, organisation pédagogique dans la mesure où le chef d'établissement peut y intervenir. Parfois, des aspects relationnels, voire des attaques personnelles peuvent sous-tendre des conflits. Leur enracinement peut prendre fin à l'occasion de la mutation du chef d'établissement, sous

³⁰⁷ 7896

³⁰⁸ 3452

³⁰⁹ 7855

³¹⁰ 10526

³¹¹ Il est question de la *dotation* horaire globale, DHG.

³¹² 8299

³¹³ BARRERE Anne (2006, b). Op. cité.

l'influence éventuelle du rectorat, tout comme au départ d'un enseignant. S'il est convenu que les marges de négociation sont étroites, elles ne sont pas nulles et, pourtant, il semble que les conflits portent plus sur des aspects bureaucratiques que sur le pilotage de l'EPLÉ. Par exemple, l'autoritarisme réel ou supposé du chef d'établissement et dénoncé comme tel peut masquer en fait l'absence de management participatif, pourtant censé être au cœur d'une direction *post-taylorienne*.

4.2.3. Le paradoxe de la multiplication des instances

Plusieurs parties prenantes ont été envisagées jusqu'à présent de manière séparée. Nous abordons ici les instances où elles sont susceptibles de se rencontrer de manière croisée et de s'exprimer. Il existe de nombreuses instances de décision et de concertation au sein des EPLÉ. Le tableau ci-après dresse une liste simplifiée des différents conseils, comités et commissions. On trouvera en [Annexe 6](#) une liste plus détaillée, qui précise la composition de chaque instance et ses missions.

T14. Instances de l'EPLÉ

<i>Instances</i>	<i>Participants</i>
<i>Conseil de classe</i> <i>Conseil d'administration</i> <i>Commission permanente</i> <i>Conseil de discipline</i> <i>Commission d'hygiène et de sécurité</i> <i>Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté</i> <i>Conseil de la vie lycéenne</i> <i>Conférence des délégués</i>	<p>De manière synthétique : la direction de l'EPLÉ, les représentants du personnel, des collectivités, des élèves, des parents</p>
<i>Conseil d'enseignement</i> <i>Conseil pédagogique</i>	<p>Essentiellement les enseignants</p>

L'intégration des membres de la communauté éducative aux instances de l'EPLÉ va dans le sens de leur participation à la réflexion stratégique. Pourtant PAIR et al. (1998)³¹⁴ mettent en avant un paradoxe entre le nombre d'instances et leur réelle efficacité, les parties prenantes ne se sentant pas écoutées :

³¹⁴ PAIR et al. (1998). Rapport cité.

« Il n'y a sans doute pas d'institution où l'on trouve autant de lieux de participation ou de concertation, avec ses agents, ses usagers et ses partenaires, que l'Éducation nationale. Comment expliquer alors le sentiment largement répandu chez les personnels, chez les élèves et leurs parents, chez les élus locaux ou chez les chefs d'entreprise, qu'ils ne sont pas entendus et que ceux qui prennent des décisions sont coupés des réalités du terrain ? » (p. 27-28)

Taille de l'institution, communication mal maîtrisée, manque de formation adaptée, plusieurs motifs peuvent justifier ce décalage entre le nombre d'instances, de représentants, d'élus, de délégués et l'impact de ces structures sur les acteurs. La réponse pourrait passer par une exploitation plus marquée des possibilités offertes par l'autonomie. En particulier, le fonctionnement du conseil d'administration est décrit comme déficient. Les candidatures pour y participer sont rares, l'absentéisme fréquent. Ses membres ne sont pas véritablement formés à exercer leurs compétences. Sa présidence par le chef d'établissement peut être source de confusion entre législatif et exécutif, puisqu'il doit à la fois défendre l'intérêt de son EPLE et agir en tant que représentant de l'Etat, ce qui n'est pas nécessairement compatible. Les auteurs proposaient que le président du conseil d'administration soit une personnalité qualifiée, sans lien avec la collectivité de rattachement. Mais la situation évolue peu. En effet, l'IGAENR (2005)³¹⁵ constate que ses visites au sein des EPLE donnent lieu, dans deux cas sur trois, à des recommandations, principalement destinées aux chefs d'établissement, où l'amélioration du fonctionnement des instances des EPLE est un thème récurrent.

Certains proposent une refonte en profondeur. C'est le cas de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, présidée par THELOT (2004)³¹⁶ qui préconise, d'une part, la suppression de toutes les commissions et organes de consultation existants, sauf le conseil d'administration et le conseil pédagogique et, d'autre part, la création d'un conseil de la communauté éducative, présidé par le chef d'établissement et comprenant des représentants des personnels, des parents, des élèves et les membres de l'équipe de direction. La mission de ce conseil serait de prendre en charge l'élaboration du règlement intérieur, d'améliorer la lisibilité de l'École auprès des familles, de réguler les questions de vie scolaire, d'orientation, de participation des élèves et de qualité de vie dans les établissements. Cette proposition ne semble pas avoir eu de suite. Par contre, le conseil pédagogique était prévu antérieurement au rapport Thélot et la loi de programme pour l'avenir de l'École de 2005 l'a institutionnalisé.

³¹⁵ IGAENR (2005). Rapport cité.

³¹⁶ THELOT Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves ; Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris, Documentation Française, 160 p., p.95 et s.

Son fonctionnement, dans chaque établissement, est précisé par la circulaire de rentrée 2006³¹⁷. Quelques mois après la mise en place de ce nouveau conseil, La LETTRE DE L'EDUCATION (2007, b)³¹⁸ rapporte les propos d'un inspecteur général, qui considère que l'installation se fait *doucement*, d'une part, en raison de réserves des syndicats enseignants sur une possible atteinte à la liberté pédagogique et, d'autre part, car la mise en place des *réseaux ambitions réussite*³¹⁹ est considérée, au même moment, comme une réforme plus importante.

Le point 6.5. Synthèse, propositions et réactions sera l'occasion de voir que la manière dont les relations se nouent entre les parties prenantes compte sans doute plus que le formalisme institutionnel. Nous reviendrons sur ces questions au [chapitre 8](#), en analysant le comportement des chefs d'établissement, élèves, enseignants et parents. Mais il apparaît ici qu'en réponse aux difficultés de fonctionnement des instances de l'EPL, l'institution a ajouté une commission supplémentaire. Ne peut-on pas envisager, selon l'idée développée par WATZLAWICK et al. (1981)³²⁰, « *qu'en faisant plus de la même chose (...) on renforce une mauvaise solution* » (p. 50) ? D'autres orientations sont-elles possibles ?

4.4. Du projet à la gouvernance de l'établissement scolaire

La multiplication des instances de l'EPL malgré leurs difficultés de fonctionnement symbolise le caractère contre-productif de certaines institutions et le morcellement des parties prenantes. En réponse, ne faut-il pas développer des stratégies de coopération ? Ceci à l'heure où la LOLF incite à la relance d'une politique de projet d'établissement pouvant faire se rencontrer et collaborer les membres de la communauté éducative. Pour cela, il est nécessaire qu'ils puissent se faire véritablement entendre, ce qui nécessite de la part des provideurs et principaux d'imaginer la gouvernance de leurs établissements.

³¹⁷ MEN (2006, a). *Circulaire n° 2006-051 du 27-3-2006*. BO n° 13, du 31 mars.

³¹⁸ LA LETTRE DE L'EDUCATION (2007, b). *Le conseil pédagogique s'installe « en douceur » dans les établissements*. Société Editrice du Monde, n° 548.

³¹⁹ Il s'agit d'une politique de relance de l'éducation prioritaire.

³²⁰ WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard (1975 [1981]). *Changements*. Paris, Seuil, 191 p.

4.4.1. Stratégie de coopération

Les comportements managériaux ne peuvent être strictement économiques. En effet, d'un point de vue interne, une organisation est un ensemble hétérogène d'individus qui n'ont pas nécessairement de raison d'adhérer aux projets des dirigeants. En conséquence, les dimensions sociales, politiques et culturelles des acteurs doivent être intégrées au management stratégique. A cette dimension interne, MARTINET (1984)³²¹ ajoute celle liée aux acteurs situés hors de l'organisation et qui réagissent à ses externalités négatives. En conséquence, l'image de l'organisation et sa légitimation, c'est-à-dire sa capacité à faire admettre la poursuite de ses activités, deviennent respectivement une variable et un but du management stratégique. Au final, le cœur de celui-ci est une triade, composée des structures de l'organisation, des représentations et des comportements des parties prenantes. Ce sont les interactions au sein de cette triade qui expliquent le fonctionnement des organisations.

Au sujet des interactions, des acteurs peuvent être simultanément en situation de coopération et de concurrence ; il est donc nécessaire de connaître ces registres relationnels. JOFFRE et KÆNIG (1992)³²² envisagent un cadre théorique en ce sens, basé sur trois comportements : **l'affrontement**, **l'évitement** et **la coopération**. La stratégie conduit à choisir une attitude en fonction des circonstances et il est envisageable de jouer sur plusieurs registres avec un partenaire. KÆNIG (2004)³²³ revient sur ces relations. **L'évitement** peut prendre la forme d'une *fuite* afin de se repositionner là où l'on espère bénéficier d'une situation favorable. L'*obstruction*, autre forme d'évitement, peut s'analyser en deux : d'une part, la *protection*, qui se base sur des éléments juridiques, afin de faire obstacle à un tiers et, d'autre part, la *dissuasion* où l'on cherche à affaiblir le comportement du tiers en s'attaquant aux motifs qui l'étayent. L'effet recherché par **l'affrontement** est d'imposer son projet, ou d'empêcher un tiers d'imposer le sien. On peut viser la destruction de l'adversaire, mais en général, il s'agit de l'exclure d'un territoire, de contrôler son comportement, de le dominer. Une ressource peut aussi donner lieu à conflit. Les moyens de l'affrontement sont variés, la communication, sous forme de publicité, de campagne d'opinion, de lobbying, étant une méthode classique. Quel que soit le but, l'action peut conduire le tiers à réagir, il y a alors co-évolution des projets de chacun. La **coopération** peut trouver son origine dans des

³²¹ MARTINET Alain Charles (1984). *Management stratégique : organisation et politique*. Paris, McGraw-Hill, 118 p.

³²² JOFFRE Patrick, KÆNIG Gérard (1992). *Gestion stratégique*. Paris, Litec, 201 p.

³²³ KÆNIG Gérard (2004). Op. cité, p. 131-217.

convenances morales, mais aussi par intérêt ; dans ce dernier cas, elle repose sur un projet commun ou la conscience d'une communauté de destin. Mais les motifs qui poussent les acteurs à coopérer ne leur font pas oublier leurs intérêts individuels. Ainsi, la coopération doit s'accompagner de vigilance, au risque d'une déception face au comportement du tiers. *Alliance* et *partenariat* sont deux formes possibles de coopération. La première concerne des concurrents partageant des ressources, le second renvoie à des acteurs qui ne sont pas en situation de concurrence. Le management de ces deux situations demande à chacun une attitude constructive, sous la forme d'un engagement, de la clarification des attentes et d'un formalisme suffisant pour assurer la confiance, sans être excessif pour éviter les rigidités. S'il faut se méfier de ce qui peut détruire la collaboration ou stimuler l'opportunisme, il est souhaitable de développer des mécanismes stabilisant la relation, tels que la compréhension de l'autre ou la confiance.

La concurrence n'est pas absente du secteur éducatif ; c'est le cas entre établissements, au sujet du recrutement des élèves sur une zone géographique donnée. Dans cette situation, il est nécessaire de rechercher un avantage concurrentiel, basé sur le choix d'un secteur d'activité, ou sur l'exploitation de ressources. Au titre du choix du secteur d'activité, on a vu au point 3.3.1.2. Orientation, mixité, insertion comment un chef d'établissement peut agir sur la régulation de la carte des formations, éliminer de son établissement des formations jugées obsolètes et les remplacer par d'autres assurant une meilleure insertion professionnelle des élèves. De même, on a présenté au point 2.2.2.2. Réaction des EPLE : passivité ou dynamisme stratégique ? comment les arbitrages du chef d'établissement au sujet de l'offre de formation pouvaient permettre à un EPLE d'être attractif, même s'il est situé hors d'une zone géographique socialement favorisée. Mais, dans notre travail, nous souhaitons privilégier l'étude des relations basées sur la coopération, où la nécessité de développer un projet commun vient d'être signalée. Il y a donc un lien avec le projet d'établissement, formulé par la communauté éducative. En ce sens, si le partenariat est spécifiquement traité au [chapitre 9](#), toute la [partie 2](#) a pour objectif de montrer les supports dont le chef d'établissement dispose pour favoriser la coopération entre parties prenantes.

4.4.2. LOLF et projet d'établissement

Le développement de la LOLF touche tous les services de l'Etat. Dans quelle mesure les EPLE sont-ils concernés ?

4.4.2.1. Mise en place de la LOLF à l'Education nationale

La loi organique relative aux lois de finance, LOLF, promulguée le 1er août 2001, est entrée en application le 1er janvier 2006. Le budget général de l'État est désormais découpé en *missions, programmes* et *actions*. Les *missions* identifient les grandes politiques de l'Etat et concernent un ou plusieurs ministères. Une mission est divisée en *programmes*, avec des objectifs et des moyens. Un programme est lui-même composé d'*actions* précisant acteurs, moyens, enjeux, etc. A chaque programme est associé un *projet annuel de performances*, PAP, avec actions, coûts associés, objectifs poursuivis, indicateurs, résultats passés et attendus. Un *rapport annuel de performances*, RAP, doit être présenté afin de comparer à la fois prévision et exécution budgétaire, mais aussi objectifs et résultats constatés.

Entre 2001 et 2006, la LOLF a fait l'objet d'expérimentations au sein du ministère de l'Education, dans les académies de Rennes et de Bordeaux. A ce titre, l'IGEN et l'IGAENR (2005, b)³²⁴ mettent l'accent sur les *budgets opérationnels de programme*, BOP, constitutifs des déclinaisons territoriales d'un programme. Un BOP comporte des activités à réaliser, des indicateurs de performance et un budget prévisionnel. Le budget d'une académie devient alors l'agrégation des BOP la concernant. Les crédits font l'objet d'une fongibilité asymétrique. C'est-à-dire qu'un gestionnaire peut utiliser librement les crédits pour mettre en œuvre son programme, à une réserve près. En effet, si les crédits de personnel peuvent être utilisés pour d'autres dépenses, l'inverse est impossible, d'où l'asymétrie de la fongibilité. Au niveau académique, la logique de la LOLF relance l'intérêt de la démarche de projet. A partir d'un PAP va se construire le projet de l'académie et un outil pour sa mise en œuvre, le Pa2p³²⁵. Cependant, le rapport montre le peu d'impact réel, en 2005, sur les EPLE. Dans l'académie de Rennes, la globalisation des crédits a été limitée à quelques postes pédagogiques : d'une part le financement des manuels scolaires, des droits de reproduction d'œuvres protégées, des

³²⁴ IGEN, IGAENR (2005, b). *L'expérimentation de la loi organique relative aux lois de finance dans les académies de Bordeaux et de Rennes*. Paris, MEN, 63 p.

³²⁵ Décrit au début du point 4.2.1.1. Le pilotage partagé au sein de l'académie. Le Pa2p vise à mettre en cohérence les actions des responsables administratifs et pédagogiques, donc à décroquer les structures.

carnets de correspondance et, d'autre part, les autres dépenses pédagogiques à la charge de l'Etat : fonds de vie lycéenne, éducation artistique et culturelle, éducation à la santé et à la citoyenneté, école ouverte, etc. Cet impact limité est évoqué lors d'un de nos entretiens³²⁶ :

Q > La LOLF peut-elle (...) modifier les choses du fait de cette attribution de moyens globaux ?

(...)

R > On a une enveloppe.

Q > Cela représente des fonds importants ou...

R > Ce ne sont pas des fonds importants, ce sont des fonds qui représentent un pourcentage minime.

Q > On est à la marge, là ?

*R > En tout cas qui permettent de... oui, **on est totalement à la marge**, une fois que l'on a pris un certain nombre de crédits qu'il est pratiquement indispensable de prendre, exemple les sorties pédagogiques.(...) Une fois que l'on a pris cela, qu'on a pris en compte le fonctionnement des institutions, conseil de vie lycéenne, animation lorsque justement il peut y avoir besoin d'un animateur, d'un intervenant dans les domaines de la santé, de la prévention, par exemple la lutte contre les toxicomanies, le tabac. Une fois que l'on a financé l'intervention de ces quelques personnes... bon, **les fonds sociaux n'étaient pas encore globalisés, ils le seront plus tard ce qui veut dire qu'à ce moment-là on pourra choisir, avoir une politique plus ou moins sociale, vis-à-vis des élèves en difficulté financière, mais ce sera à ce moment-là (...)** mais vous voyez bien qu'on est quand même coincé dans une enveloppe (...) totalement insuffisante pour faire face à des véritables besoins. La LOLF, c'est d'un point de vue beaucoup plus global, c'est au niveau du rectorat, au niveau du ministère. Nous, on a une marge de manœuvre très limitée, puisque c'est uniquement sur les crédits pédagogiques que l'on peut intervenir.*

Q > Et ces crédits pédagogiques représentent...

R > Oh, c'est minime.

(...)

R > Je ne pourrais même pas vous donner le chiffre exact tellement ce n'est pas suffisant. Avant, c'était de l'argent que nous avions sur un crédit, sur un autre crédit, qui ont été rassemblés (...) nous soumettons au conseil d'administration, qui n'amène même pas un débat là-dessus. (...) le gros, c'est la masse salariale. C'est toujours l'Etat qui est majoritaire dans l'Education nationale, les régions ont bien entendu les frais de fonctionnement, les frais de locaux, etc., de tout le patrimoine, mais ça reste la masse salariale.

La réforme financière, dans sa phase initiale, a eu plus d'impact au niveau des rectorats que des EPLE. La mise en cohérence des actions des responsables administratifs et

³²⁶ 3969

pédagogiques montre que la démarche ne doit pas être envisagée seulement dans un but comptable, mais aussi organisationnel.

4.4.2.2. La LOLF, charnière d'un projet unissant management et parties prenantes

Le même rapport des inspections générales relève un élément ayant trait tant à l'organisation qu'à la pédagogie et qui relativise le faible impact initial de la LOLF sur les EPLE. Il s'agit de la nécessité de définir au préalable une politique pédagogique, afin de disposer d'une référence pour les arbitrages à rendre face à la globalisation des moyens. Or « *cette condition est loin d'être toujours remplie, pour ne pas dire rarement* » (p. 35). **Pour l'instant, les crédits concernés ne représentent qu'une part marginale des ressources de l'EPLE, soit de l'ordre de 2 à 5 % de son financement, hors masse salariale. Mais il est proposé de globaliser les crédits d'Etat avec ceux des collectivités territoriales.** Le mécanisme est donc susceptible de s'étoffer, rendant la définition d'une politique pédagogique plus prégnante. Autre élément induit par la LOLF, la nécessité de produire des rapports d'activité, ce qui revient à développer l'évaluation des établissements. Or, le développement d'indicateurs de performances au niveau des EPLE renvoie à la démarche de projet d'établissement. Ainsi, « *à Bordeaux, l'évaluation est directement intégrée au projet d'établissement* » (p. 47). Ainsi, la LOLF est l'occasion de relancer les politiques de projets.

Cette perspective, dépassant le seul aspect comptable, est reprise par l'IGEN et l'IGAENR (2006,c)³²⁷. Revenant sur la globalisation des crédits provenant de l'Etat au niveau des EPLE, les Inspections montrent que la mesure a une portée budgétaire limitée : quelques milliers, voire quelques centaines d'euros. Des montants sans rapport avec la masse des rémunérations des personnels. Cependant, les Inspections estiment que ce n'est peut être pas tant le montant des crédits globalisés qui est déterminant, mais leur participation à un projet global et à son évaluation. Cette dernière est aussi l'occasion de développer le contrôle de gestion. Nous notons que l'approche qui rattache *analyse financière* et *projet d'établissement* peut rappeler l'analyse des ressources en termes respectifs de *tension* et *levier*. Quant au développement du contrôle de gestion, un exemple de ses possibilités est donné par CHAPON

³²⁷ IGEN, IGAENR (2006, c). *Mise en œuvre de la LOLF : la construction des budgets opérationnels de programmes académiques*. Paris, MEN, 30 p.

(2006)³²⁸, qui met en évidence l'existence de coûts cachés liés à la violence scolaire, par exemple le temps passé par les personnels pour la prise en charge de ses conséquences. Ces coûts cachés peuvent être comparés aux dépenses de prévention. L'ensemble participe à la stratégie de l'établissement, construite de manière participative et traduite au sein du projet.

Au niveau d'un lycée ou d'un collège, la LOLF semble, pour l'instant, avoir peu d'impact. Mais, dans le cadre de cette loi, la globalisation des moyens financiers de l'EPLÉ pourrait être plus marquée à l'avenir, incitant à une réflexion sur l'efficacité des politiques pédagogiques qui y sont menées, en s'appuyant sur la définition, la construction et l'évaluation du projet d'établissement. L'apport de ce dernier au management stratégique de l'EPLÉ a été montré, en particulier s'il est composé avec les parties prenantes. Mais il existe des conditions préalables à l'implication de ces dernières.

4.4.3. Prise de parole

L'implication d'une personne dans le fonctionnement d'une organisation n'est pas nécessairement un phénomène spontané. Ainsi, HIRSCHMAN (1970 [1995])³²⁹ envisage le comportement d'un individu face à une organisation dont il s'estime mécontent de la prestation. Celui-ci peut alors faire **défection**, c'est-à-dire ne plus entretenir de relation avec elle et s'adresser à une autre organisation, pour une prestation d'une qualité qu'il juge supérieure. Constatant le départ de certains acteurs, la première organisation mettra en œuvre des mesures de redressement. Mais, plutôt que de faire défection, l'individu peut **prendre la parole**. Il cherche alors :

« à modifier l'orientation, la production ou les manières de faire de la firme ou de l'organisation considérée. Répond donc à la définition de la prise de parole toute tentative visant à modifier un état de fait jugé insatisfaisant, que ce soit en adressant des pétitions individuelles ou collectives à la direction en place, en faisant appel à une instance supérieure ayant barre sur la direction ou en ayant recours à divers types d'action, notamment ceux qui ont pour but de mobiliser l'opinion publique » (p. 54).

Dans le cas où la défection est possible, l'individu va néanmoins préférer la prise de parole si deux conditions fondamentales sont réunies. D'une part, il doit être prêt « à renoncer

³²⁸ CHAPON Evelyne (2006). *La violence dans les établissements scolaires secondaires : quels changements organisationnels nécessaires ? Cas de recherche-intervention dans des lycées professionnels publics et privés*. Thèse pour l'obtention du titre de docteur en sciences de gestion. Université Jean Moulin, Lyon 3, T. 1, 362 p.

³²⁹ HIRSCHMAN Albert (1970 [1995]). *Exit, voice and loyalty. Défection et prise de parole ; théorie et applications*. Paris, Fayard, 213 p.

aux certitudes de la défection en échange d'une amélioration problématique » (p. 124) au sein de l'organisation à laquelle il reste fidèle. La prise de parole est en effet coûteuse : coût lié à la renonciation à l'avantage immédiat de la défection, coût lié au temps passé et à l'argent dépensé pour se faire entendre. De plus, l'efficacité de la prise de parole est liée au pouvoir de négociation dont dispose celui qui agit ainsi. La seconde condition fondamentale tient donc au fait que **l'individu doit se sentir en situation d'influer sur la politique de l'organisation.**

Le **loyalisme** de l'individu envers l'organisation est un sentiment qui freine sa défection et favorise sa prise de parole. En raison de son attachement à l'organisation, le loyaliste va hésiter à la quitter, même s'il en est mécontent ou en désaccord. Il est possible d'être loyaliste sans avoir soi-même une influence directe sur l'organisation, mais dans ce cas on espère que *« quelqu'un fera quelque chose pour redresser la situation »* (p. 125). Cependant, les dirigeants de l'organisation peuvent aussi développer une stratégie en leur faveur, encourageant le loyalisme tout en réduisant défection et prise de parole. Il s'agit pour eux de s'assurer d'une liberté d'action, sans tenir compte des réactions des parties prenantes. Pour cela, il faut s'appuyer sur les conditions dans lesquelles un individu est mis en relation avec l'organisation, ou peut la quitter. La prise de parole peut, en effet, être contrôlée par les modalités d'entrée : plus le prix d'entrée est élevé et plus la prise de parole va être retardée, car il est difficile d'admettre que l'organisation vis-à-vis de laquelle on a beaucoup investi est en fait peu performante. Cependant, il est possible que les plus engagés se montrent les plus actifs, après avoir été les plus passifs. La défection peut aussi être contrôlée au travers des pénalités, inconvénients matériels ou moraux, qu'elle peut entraîner.

La mise en relation des théories d'Hirschman avec le sentiment de ne pas être entendu développé par les parties prenantes de l'EPLÉ, évoqué précédemment, montre les limites de la politique de multiplication des instances. Tant que le sentiment de ne pas avoir de prise sur la politique de l'établissement perdure, l'une des conditions fondamentales de la prise de parole n'est pas respectée ; la multiplication des commissions et autres comités de l'EPLÉ n'est alors que le renforcement d'une mauvaise solution.

4.4.4. Une gouvernance de l'EPLE à construire

Nous avons abordé au point 4.2.1.1. Le pilotage partagé au sein de l'académie le rapprochement des pouvoirs administratifs et pédagogiques, au travers des personnes du chef d'établissement et des inspecteurs. Or, cette démarche, sans nécessairement améliorer le contrôle sur les pratiques des enseignants, peut être une source de tensions entre les deux lignes hiérarchiques. Pour PERRENOUD (2006)³³⁰, les enseignants ont même intérêt à les opposer pour neutraliser leurs pouvoirs. Mais surtout, l'auteur constate que le pilotage dit *partagé* exclut les autres partenaires, usagers et personnels ; il propose alors un pilotage *négocié* entre tous les acteurs. Le pilotage devant s'entendre non pas au niveau des décisions quotidiennes, mais dans une perspective stratégique, ce qui assimile ce terme au *leadership*.

Pour appuyer son point de vue, il considère que dans les grandes organisations, les décisions de pilotage sont l'aboutissement de compromis entre ceux qui incarnent l'autorité, leurs conseils et lobbies : la négociation est menée dans un cercle restreint, entre des acteurs d'accord pour ne pas l'étendre. Peut-on envisager d'ouvrir le pilotage à toutes les catégories d'acteurs ? L'auteur considère que oui, estimant qu'une organisation comme l'Education nationale ne peut être pensée par quelques-uns et imposée au plus grand nombre : elle devient, en effet, ingouvernable si la mobilisation des acteurs et usagers tend vers la résistance et l'inertie, afin de protéger des acquis ou des chances. Mais l'ouverture est risquée. D'une part, c'est une remise en cause des habitudes : les enseignants évitent de se confronter à leurs collègues et les cadres scolaires sont aussi individualistes que les enseignants, puisqu'ils sortent de leurs rangs. D'autre part, la négociation semble être une contrainte et une perte d'autonomie. Si l'on élargit le cercle aux enseignants, parents, élèves, collectivités locales, quelle sera sa cohérence alors que les partenaires ont des idéologies, des expériences et des statuts différents ? La hiérarchie craint de perdre le contrôle. Si un chef d'établissement et un inspecteur ne s'entendent pas, ils ont un supérieur commun, qui peut trancher. Mais, qui donne des ordres aux parents ? Faut-il pour autant exclure la société civile du débat ? Comment conjuguer ces négociations avec les orientations parlementaires et ministérielles, qui bénéficient d'une légitimité démocratique ?

³³⁰ PERRENOUD Philippe (2006). Du pilotage partagé au pilotage négocié. In, FORT Marc, REVERCHON-BILLOT Michel. *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*. Dijon, CRDP de Bourgogne, ESEN, 320 p., 57-74.

Pour l'auteur, **l'efficacité d'une réforme se mesure au niveau des élèves**. En conséquence, ces derniers, les enseignants et les parents doivent, directement ou par représentants interposés, être impliqués de l'établissement jusqu'à l'échelon ministériel. Si une directive ne change pas nécessairement le réel, c'est en associant aux grandes orientations ceux qui sont concernés que l'on peut les mobiliser. Ce partage du pouvoir est désigné sous le terme d'*empowerment* et constitue une démarche stratégique, puisque le changement dépend de la mobilisation des usagers et des professionnels. Pour GATHER THURLER (2000)³³¹, l'*empowerment* est « un processus grâce auquel une partie du pouvoir de décision et d'action est transférée aux acteurs directement concernés » (p. 169). Postulant que la motivation et l'implication des enseignants peuvent s'accroître si l'on augmente leur pouvoir et s'ils ont envie de l'exercer, l'auteur subordonne l'efficacité de l'*empowerment* à l'obligation de rendre compte. Quelles conséquences sur la fonction de chef d'établissement ? Pour l'auteur, il y a redéfinition de celle-ci. Il s'agit de faire émerger les compétences, de faciliter la mise en place de nouvelles formes d'organisation, d'être à l'écoute des idées nouvelles. En même temps, le chef d'établissement reste le garant de la cohérence, de la pertinence et de la qualité de l'action collective.

Ce débat ne rejoint-il pas celui portant sur la gouvernance ? En effet, pour BOUVIER (2007)³³², les politiques interministérielles, la décentralisation, la recherche de partenaires locaux permettent de réduire la solitude de l'École face à ses problèmes et renforcent le besoin de gouvernance face aux poids croissant des parties prenantes. Cette situation donne de l'importance au management de proximité et à l'encadrement intermédiaire. Cependant, les modalités de cette évolution restent floues. Le terme *gouvernance* s'inscrit dans une perspective opposant deux formes de pouvoir : l'un technocratique, aux mains de ceux qui ont la connaissance, l'autre démocratique, basé sur le consentement et l'existence d'un contrat social. Pour MOREAU DEFARGES (2008)³³³, dans la gouvernance, la décision résulte d'une négociation entre des acteurs égaux, reliés par un pacte fondateur et tous participent à la construction d'un projet commun. Mais cette démarche a ses limites : comment intégrer ceux qui sont traditionnellement exclus des débats, comment s'assurer qu'il ne s'agit pas d'une mystification destinée à conforter le pouvoir de ceux qui le possèdent déjà ? Le risque serait d'exacerber les fragmentations sociales. Dans le cadre de la gestion publique, la gouvernance

³³¹ GATHER THURLER Monica (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris, ESF, 235 p.

³³² BOUVIER Alain (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris, PUF, 352 p.

³³³ MOREAU DEFARGES Philippe (2008). *La gouvernance*. Paris, Presses universitaires de France, 127 p.

est envisagée par BARTOLI (2005)³³⁴, pour qui ce concept mène à considérer que les décisions publiques ne doivent pas être réservées aux seuls gouvernements et administrations. La démarche serait d'autant plus nécessaire qu'une décision mêle des relations croisées, complexes. Le cas de l'Ecole est considéré à ce titre comme exemplaire, en raison du flou des frontières, qu'il s'agisse des territoires, entre le local, le national et l'international, de l'articulation entre secteurs public et privé, des responsabilités, des partenariats. L'identification des parties prenantes de l'Ecole ou, à l'échelle locale, des EPLE et leur réunion à certains moments clés évoquent les principes de la gouvernance. Cependant, la mise en œuvre de ce concept reste mal définie, même s'il traduit le besoin de qualifier une réalité complexe.

La prise en compte des parties prenantes est un sujet ambigu : qui est concerné, sur quels sujets, à quel moment du processus de décision ? Le *chapitre 8* sera l'occasion de montrer la diversité des formes de participation, formant une sorte de continuum allant de l'absence d'information sur une décision jusqu'au contrôle de celle-ci. Par ailleurs, au sein de l'EPLE, la tentation bureaucratique ne risque-t-elle pas de s'exprimer sur ce sujet, en associant à chaque problème une structure de gouvernance jugée pertinente ? Cependant, la diversité des enjeux et circonstances ne rend-elle pas cette ambition démesurément vaine ? La responsabilité du chef d'établissement peut alors porter sur ce sujet. Face à la complexité, les règles préétablies ne manquent pas de trouver leurs limites. S'il ne peut y avoir toujours de précepte indiquant la bonne manière de faire, c'est donc au chef d'établissement de juger qui doit participer et sur quoi. Il peut parfois décider seul, si les conditions s'y prêtent, faire de la simple information ou favoriser la participation. Face aux lacunes des instances dédiées au dialogue et au flou du concept de gouvernance, c'est au chef d'établissement d'inventer, en partie, la mise en œuvre de cette idée dans son EPLE. N'est-ce pas là une expression de son pouvoir ?

³³⁴ BARTOLI Annie (2005). Op. cité.

4.5. Synthèse

L'ensemble des ressources disponibles et la diversité de leurs combinaisons expliquent l'hétérogénéité des organisations et leurs différences de performances. L'application de ce modèle aux EPLE permet un éclairage particulier de l'*effet chef d'établissement*, en insistant sur la capacité de celui-ci à réunir et à combiner les ressources apportées par la communauté éducative de l'EPLE, c'est-à-dire par ses parties prenantes. Les relations qui se nouent avec celles-ci sont au cœur de la performance d'une stratégie. Si l'on envisage non plus *une organisation*, mais *la société*, alors la qualité des relations entre les parties prenantes est une source de cohésion sociale. Ces enjeux peuvent se rejoindre au sein d'un EPLE qui, par la stratégie de coopération qu'il peut générer entre ses acteurs, est susceptible, non seulement d'assurer au mieux sa mission d'enseignement, mais aussi de participer au développement, au niveau local, d'un lien social dont on a vu, dès l'introduction, à quel point il manquait parfois dans nos sociétés. Cette ambition ne peut sans doute se réaliser sans que le chef d'établissement ait lui-même une vision de sa mission. Dans le cas contraire, il risque de devoir se contenter de réagir aux évènements.

La réunion des parties prenantes est possible, en particulier autour *du projet d'établissement* ou, comme on va le voir au point 5.1.2. du chapitre suivant, *des actions* qui peuvent le composer. Mais il est nécessaire que chacun ait le sentiment d'être écouté. Ce qui ne semble pas toujours être le cas. Le grand nombre d'instances au sein d'un EPLE ne garantissant pas un bon fonctionnement de celles-ci. La cohésion sociale n'en profite pas non plus. Les conditions d'un changement sur ce terrain rejoignent les débats contemporains sur la gouvernance. Celle-ci est envisageable dans un lycée ou un collège en raison de sa marge d'autonomie. La LOLF semble même y inciter, en pointant la politique pédagogique de l'établissement, son projet et l'évaluation de celui-ci. Encore faut-il que proviseurs et principaux se saisissent véritablement de cette autonomie et se risquent à appliquer un concept, la gouvernance, aux contours encore flous. La question du rôle du chef d'établissement peut être ainsi posée.

5. LEGITIMER LA PROFESSION

Face à l'autonomie des lycées et collèges, aux difficultés des élèves et aux relations avec les parties prenantes, la question posée ici est celle des conséquences pour les chefs d'établissement ; quel est l'impact de ces facteurs sur la profession et l'action quotidienne ? Outre un certain malaise, le morcellement est une caractéristique du métier. Signalé dès l'introduction, présent au fil des chapitres, le fractionnement est également visible dans notre analyse informatique des entretiens exploratoires. Face à l'ensemble des enjeux relevés aux chapitres deux à quatre et à une légitimité parfois contestée, comment le chef d'établissement peut-il envisager d'unir la communauté éducative au profit des élèves ?

5.1. TENSIONS, FRACTIONNEMENT ET LEGITIMITE	161
5.1.1. <i>Malaise et tensions</i>	161
5.1.2. <i>Fractionnement du quotidien, recherche de légitimité</i>	163
5.2. ILLUSTRATION DU MORCELLEMENT AU SEIN DES EPLE.....	166
5.2.1. <i>Résultats bruts</i>	166
5.2.2. <i>Analyse de contenu</i>	167
5.2.3. <i>Analyse lexicale</i>	170
5.2.4. <i>Eléments de conclusion de l'analyse exploratoire</i>	176
5.3. CRISE DE LA LEGITIMITE ET <i>SENSEMAKING</i>	177
5.3.1. <i>Rôle d'un manager : différentes perspectives</i>	177
5.3.2. <i>Se légitimer en donnant du sens à l'action</i>	180
5.4. DES RESSOURCES COMPOSITES, UNE PERSPECTIVE UNIFICATRICE	183
5.4.1. <i>De la complexité des organisations à celle du management</i>	184
5.4.2. <i>Bricolage ou management stratégique ?</i>	185
5.5. SYNTHÈSE	187

5.1. Tensions, fractionnement et légitimité

Alors que les attentes se multiplient vis-à-vis des chefs d'établissement, les réponses institutionnelles se succèdent sans lui apporter de légitimité autre que hiérarchique.

5.1.1. Malaise et tensions

A l'invitation d'une lettre de mission ministérielle faisant état d'un « *certain malaise chez une partie de ces responsables* » (p. 68), BLANCHET et al. (1999)³³⁵ décrivent les difficultés des chefs d'établissement. Ils doivent accueillir des élèves hétérogènes, parfois en crise face à l'autorité ou délaissés par leur famille ou, au contraire, faisant preuve d'une attitude consumériste. Par ailleurs, ils doivent faire face aux attentes des parents et de l'institution : ministère, rectorat, inspection académique ; ces acteurs expriment des demandes d'informations souvent redondantes, associées à de brefs délais pour y répondre, alors que les moyens en personnel administratif sont jugés insuffisants. A l'accroissement et la diversification des tâches, s'ajoute la question de la gestion des ressources humaines ; ainsi, les chefs d'établissement regrettent :

« de manquer de moyens pour influencer sur la situation et le comportement des personnels. Ils jugent les missions et obligations statutaires insuffisamment clarifiées et inadaptée la notation administrative telle qu'elle existe aujourd'hui (...) enfermée dans des règles et des barèmes stricts. Ils souhaiteraient récompenser l'investissement personnel et, à l'inverse, ne pas consolider les frilosités, les immobilismes, voire les insuffisances, mais éprouvent à cet égard un sentiment de relative impuissance car ils n'ont pour levier que leur force de persuasion (et parfois, pour les enseignants, quelques HSE³³⁶). Pourtant, il est clair que la réussite d'une politique d'établissement dépend de l'engagement de tous et que l'impossibilité de reconnaître cet engagement a, de part et d'autre, quelque chose de décourageant » (p .6).

Enfin, les relations avec la hiérarchie sont jugées insatisfaisantes, le contrôle a priori l'emportant sur l'évaluation. En 2000, le Syndicat national des personnels de direction de l'Education nationale, SNPDEN, signe un protocole d'accord avec le MEN (2002, a)³³⁷, contenant un référentiel de la fonction, une procédure d'évaluation des personnels, des éléments sur la formation et la rémunération. Puis, le décret du 11-12-2001 du MEN (2002,

³³⁵ BLANCHET René, WIENER Céline, ISAMBERT Jean Pol (1999). *La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*. Paris, Documentation française, 73 p.

³³⁶ Des heures supplémentaires, ici accordées en retour du travail accompli.

³³⁷ MEN (2002, a). *Protocole du 16-11-2000, cité.*

b)³³⁸ redéfinit les statuts de la profession en matière de recrutement, d'avancement, de mutation, de détachement. Ce décret supprime la notation et lui substitue un mécanisme d'évaluation du travail et des résultats. Mais la situation reste délicate et par la suite BOISSINOT (2005, a)³³⁹ identifie trois groupes de tensions :

- la conjoncture sociale, mêlant attentes des parents qui contestent l'autorité de l'institution, violence dans les établissements et, parfois, communautarisme en opposition à la laïcité ; l'ensemble favorisant la *judiciarisation*,
- la conjoncture politique et économique : restrictions budgétaires et baisse démographique peuvent conduire à des réductions de dotations horaires ou des fermetures d'options, contraignant le chef d'établissement à des choix difficiles,
- les attentes de l'institution, pour qui le niveau local est celui où des progrès sont possibles et celles des usagers, cherchant un interlocuteur responsable de la qualité du service délivré.

Le rôle pédagogique de la direction de l'EPL est une autre question importante et sensible. Le chef d'établissement serait bien placé pour procéder à une évaluation pédagogique des enseignants, disposant d'indicateurs et repérant ceux qui s'impliquent ou sont défaillants. Mais, pour BOLLORE et al. (2005)³⁴⁰, les enseignants ne le reconnaissent pas comme un pédagogue, puisqu'il ne fait pas de cours, n'est pas devant des classes jugées parfois difficiles avec un programme à tenir. Pour ces auteurs, la séparation entre les notations pédagogiques et administratives a figé le chef d'établissement dans des fonctions d'autorité et de contrôle. Pourtant, il est attendu qu'il formalise la politique de l'EPL en créant un consensus autour du projet sur la base d'une méthodologie participative. Or, la pratique semble montrer que les enseignants sont prêts à s'investir dans ce type de démarche et, qu'à l'inverse, son absence conduit l'EPL à n'être qu'un endroit où l'on fait des cours en réponse aux attentes incontournables de l'institution.

³³⁸ MEN (2002, b). *Statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'Education nationale. Décret n° 2001-1174 du 11-12-2001*. BO spécial n°1 du 3 janvier.

³³⁹ BOISSINOT Marie-Martine (2005, a). Chefs d'établissement en France : une situation paradoxale au centre de tensions multiples. *Politiques d'éducation et de formation*, v. 13, n° 1, 53-64.

³⁴⁰ BOLLORE Pascal, DUBOIS Annie, MACHURE Nora, MILLINIER Jos (2005). Chef d'établissement : regards croisés sur un métier. *Administration et éducation*, n° 105, 21-32.

Proposant une forme de synthèse, DUTERCQ (2005)³⁴¹ estime que les chefs d'établissement se trouvent entre deux tensions : d'une part, un modèle basé sur la gestion administrative et réglementaire et, d'autre part, un modèle organisationnel pouvant s'accompagner d'un projet démocratisant. D'où, une culture qui oscille entre une conception administrative, juridique, financière et une approche marquée par l'implication pédagogique, le management des personnels et le développement de relations extérieures. Cette dernière mène à développer un mode de régulation par le sens, plus que par la contrainte ou le résultat. Pour l'auteur, cette démarche correspond à l'action publique contemporaine, entre management et service public, en phase avec les attentes du public et conforme aux idéaux de l'Ecole. Les tensions se sont exprimées lors d'une manifestation en novembre 2006, la précédente, d'après CEDELLE (2006)³⁴², remontant à 1994. Les revendications portent sur les moyens, la clarification des responsabilités, la reconnaissance. Selon LE MONDE (2006)³⁴³, le cortège parisien réunit entre 3100 et 5000 personnes, sur un total d'environ 13000 chefs d'établissement ou adjoints. Au début de l'année suivante, le MEN (2007)³⁴⁴ publie une charte du pilotage des EPLE, fruit d'un accord avec les organisations syndicales et destinée à clarifier les relations entre chefs d'établissement, services de l'Etat et collectivités territoriales. Son évaluation reste à faire.

5.1.2. Fractionnement du quotidien, recherche de légitimité

Le protocole d'accord de 2000 définit les domaines d'activités des chefs d'établissement : conduire une politique pédagogique et éducative au service de la réussite des élèves, en associant les membres de la communauté éducative ; conduire et animer la gestion des ressources humaines ; assurer les liens avec l'environnement ; administrer l'établissement. Mais ceci ne renseigne pas sur leur travail quotidien. A ce sujet, l'étude concernant les cadres réalisée par MINTZBERG (1973 [1984])³⁴⁵ dresse la liste des caractéristiques suivantes :

- intensité du travail, composé de tâches brèves, variées, fragmentées,
- préférence pour l'action plus que pour la planification,

³⁴¹ DUTERCQ Yves (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. *Politiques et management public*, v. 23, n° 1, 125-134.

³⁴² CEDELLE Luc (2006). Les proviseurs manifestent pour une meilleure reconnaissance. *Le Monde*, 26 novembre, p. 8.

³⁴³ LE MONDE (2006). *Chefs d'établissement : Gilles de Robien se dit « conscient des difficultés »*. Edition du 28 novembre, p. 13.

³⁴⁴ MEN (2007). *Relevé de conclusions sur la situation des personnels de direction*. BOEN n° 8, du 22 février.

³⁴⁵ MINTZBERG Henry (1973 [1984]). Op. cité.

- importance de la communication, en particulier verbale,
- fonction charnière entre des acteurs dans et hors de l'organisation,
- activité souvent tributaire de l'action d'autres acteurs, mais contrôle possible des engagements initiaux, imposant des contraintes seulement dans un second temps.

L'interlocuteur E2, recteur d'une académie, a sa vision du métier de chef d'établissement³⁴⁶.

R > *Pour que la politique fonctionne, il faut des gens de bonne volonté pour la faire marcher, parce que si vous croyez simplement que tout est dans l'organisation... Non, on travaille quand même sur de l'humain. **L'effet chef d'établissement est tout à fait important.** (...) Si le chef d'établissement s'enferme dans son bureau, si personne ne le voit, personne ne le connaît, **ce n'est pas un travail de bureau, c'est un travail de terrain**, chef d'établissement (...) c'est vrai que vous n'avez pas besoin d'être présent de la même façon quand vous êtes dans un collège de ZUP ou de ZEP ou si vous êtes dans un lycée avec des classes préparatoires, c'est un petit peu différent comme travail. Mais, là où il y a de la violence (...) cela demande une présence de tous les instants.*

La description du quotidien des chefs d'établissement par BARRERE (2006, b)³⁴⁷ pointe l'importance de leur *présence* ; ainsi « *le chef d'établissement 'absent' ou trop bureaucrate est désormais illégitime, à l'heure de l'établissement réactif* » (p. 162). Ses activités peuvent concerner des tâches administratives, comme la remontée d'informations au rectorat, mais le travail relationnel est plus apprécié. Qu'il concerne des réunions planifiées ou des entretiens impromptus, il participe à la légitimité du chef. Etre présent sur le terrain, disponible, gérer les conflits, toutes ces tâches absorbent le temps, mais doivent pourtant laisser la place au *vrai travail : la décision*, c'est-à-dire le pilotage de la politique de l'EPLE. Celui-ci est souvent mélangé aux tâches quotidiennes : les emplois du temps, la constitution des équipes, les arbitrages. Afin que les décisions soient empreintes de cohérence, il faut disposer d'un fil conducteur et faire de la prospective. Ceci se retrouve dans le projet d'établissement, dont il faut distinguer l'officiel, transmis au rectorat et parfois artificiel, de sa traduction réelle. Celle-ci peut se composer d'une constellation d'actions de terrain, plus ou moins coordonnées. Le but du projet, source de légitimité pour le chef d'établissement, est d'unir les actions réalisées par les enseignants, spectacles, visites, création de sites Internet, pour développer une *dynamique collective*.

³⁴⁶ 1081

³⁴⁷ BARRERE Anne (2006, b). Op. cité.

Ne peut-on voir dans cet objectif de coordination le souhait de développer des synergies entre les actions ? Le rôle pédagogique du chef d'établissement est alors au cœur du sujet. De SAINT-DO et al. (2006)³⁴⁸ retiennent deux niveaux d'action pour le chef d'établissement dans ce domaine : l'EPL dans son ensemble et la classe. Dans l'EPL, le chef propose une structure pédagogique qui sera arrêtée par la hiérarchie : dotation horaire globale, attribution des services d'enseignement, constitution des équipes pédagogiques, répartition des élèves dans les classes. Il peut développer des relations avec les membres de la communauté éducative. Au niveau de la classe, son rôle pédagogique s'exprime par le contrôle du respect des programmes et horaires, la présidence du conseil de classe, l'orientation des élèves. Le développement de ce management des EPL conduit à des situations très différenciées en fonction des contextes, des publics, de l'engagement des acteurs. Pour BARRERE (2006, b)³⁴⁹, beaucoup de chefs d'établissement se disent prudents en la matière. Le fait de souhaiter travailler plus avec les enseignants peut être perçu comme une intrusion dans leurs procédures pédagogiques et constituer une source de conflits. Pourtant, l'enseignement modulaire et l'aide aux élèves, les dispositifs interdisciplinaires, les actions culturelles sont des moyens de construire une pédagogie au niveau de l'établissement. Le travail en commun avec des équipes d'enseignants est aussi une manière indirecte d'agir sur ce qui se passe en classe. Il en va de même du soutien dans la gestion des classes par les enseignants. Ceci peut se faire au travers de l'action des CPE, en recevant les élèves difficiles et, plus largement, en renvoyant cette question à un problème d'organisation collective. Mais, l'action pédagogique reste difficile à construire, comme en témoigne le principal E4³⁵⁰ :

R > (...) Il y en a qui viennent faire leur cours, c'est à peu près vrai dans toutes les disciplines, mais je connais quelques matheux par exemple, qui viennent faire leur cours de maths, ils le font depuis 30 ans comme ça, grosso modo, et ils ne veulent rien entendre parler en dehors de leur cours de maths. Le reste ne les intéresse absolument pas. Ils ne sont pas tous comme cela, loin de là et heureusement, mais il y en a.

Q > Il n'y a pas de coordination, pas de travail de groupe, pas de coopération avec les autres ?

R > Non. C'est ma discipline, dans ma classe, je fais comme cela.

Q > Vous regrettez cette situation ; est-ce une sorte de fatalisme : c'est comme cela, on n'y peut rien ?

³⁴⁸ DE SAINT-DO Yves, HENRY Marie-Ange, POINTEREAU Donatelle (2006). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement ; 4^e éd.* Paris, Berger-Levrault, 222 p.

³⁴⁹ BARRERE Anne (2006, b). Op. cité.

³⁵⁰ 2872

R > Je crois que la formation des jeunes enseignants est différente. Ce sont les vieux qui sont comme cela. Je pense que **les jeunes travaillent plus facilement en équipe, parce qu'ils ont peut-être eu une formation qui allait dans ce sens**, alors qu'autrefois ce n'était pas vrai. Ce n'est pas vrai pour tout le monde, tout ce que je dis ce n'est pas du 100 % évidemment.

La question du mérite a été évoquée précédemment, comme la socialisation des professionnels et l'intégration des normes liées au comportement. Plus largement, ne peut-on considérer la question du rôle pédagogique du chef d'établissement comme une clé pour comprendre le malaise de la profession ? Certes, le chef d'établissement doit affronter le fractionnement de ses fonctions, mais c'est le lot commun des cadres, même si, en l'espèce, cela s'ajoute au morcellement des parties prenantes. C'est alors sur le terrain de l'animation pédagogique que le chef d'établissement est attendu. C'est à la fois ce qui permet d'unifier l'action, de coordonner les acteurs et le point où sa légitimité est mise en cause par les enseignants. La construction du projet est alors une réponse possible à ce déficit de légitimité, tout en étant au cœur des contradictions, entre autonomie sous contrôle hiérarchique, professionnalisme enseignant, morcellement des acteurs et des activités quotidiennes.

5.2. Illustration du morcellement au sein des EPLE

Les fractures entre les acteurs de l'EPLE mais aussi entre les fonctions administratives et pédagogiques qui viennent d'être évoquées se retrouvent dans notre analyse des entretiens exploratoires réalisée à l'aide de Sphinx Lexica. Après la présentation, au [chapitre 3](#), d'éléments sur les difficultés de l'Ecole, des élèves et des solutions possibles, nous abordons ici la manière dont nos interlocuteurs perçoivent leurs fonctions, les relations avec les parties prenantes et leurs rôles dans la construction des réponses aux difficultés des élèves.

5.2.1. Résultats bruts

Les quatre tableaux ci-après sont issus de la grille de saisie construite pour l'analyse de contenu. Ils indiquent la fréquence des thèmes rencontrés. Le chef d'établissement apparaît avant tout comme un pilote, qui mobilise des compétences techniques. La maintenance, centrée autour de procédure programmables et de la mobilisation des ressources humaines, bénéficie également de ses capacités techniques, mais aussi relationnelles.

T15. Tableaux des effectifs

Chef établissement		
piloter	200	28%
communiquer	116	16%
animer	91	13%
contrôler	91	13%
mobiliser	73	10%
négociier	57	8%
collaborer	55	8%
coordonner	29	4%
Total	712	100%

GROUPE N°1					
GROUPE N°1					
	Plotage	Maintenance	Interface	Sens	Total
Techniques	83	67	17	9	176
Relationnelles	24	65	56	7	152
Culturelles	25	23	19	36	103
Symboliques	13	8	7	41	69
Total	145	163	99	93	500

Tonalité		
1 Je ne peux pas	16	6%
2	21	7%
3 J'essaie	41	15%
4	58	21%
5 Je fais	141	51%
Total	277	100%

Attitude		
1 Je regrette	133	36%
2	25	7%
3 C'est bien	107	29%
4	27	7%
5 Il faudrait	78	21%
Total	370	100%

- **Tonalité** : 2 : essai plutôt marqué par l'échec ; 4 : essai plutôt marqué par le succès.
- **Attitude** : 2 : satisfaction mitigée ; 4 : satisfaction associée à l'espoir de changement.
- La construction du tableau « *groupe n°1* » est présentée en [Annexe 2](#).

L'importance relative des compétences et des dimensions de la gestion apparaît dans le tableau *groupe n°1* : les effectifs les plus forts se trouvent dans la partie nord-ouest du tableau, la partie sud-est, aux facteurs théoriquement plus rares, présente bien des effectifs plus faibles. Les acteurs se situent avant tout dans l'action, « *je fais* » obtenant l'effectif le plus fort. Mais leur attitude est partagée, puisqu'ils expriment beaucoup de regrets. Ce n'est que dans une moindre mesure qu'ils se satisfont de l'existant ou souhaitent des changements. Dans le tableau *groupe n°1*, il faut noter l'importance relative des références aux symboles et à la création de sens. Ceci est intéressant dans la mesure où les entretiens et ce travail informatique ont été effectués à un moment où ces thèmes ne nous avaient pas encore semblé être d'une importance majeure.

5.2.2. Analyse de contenu

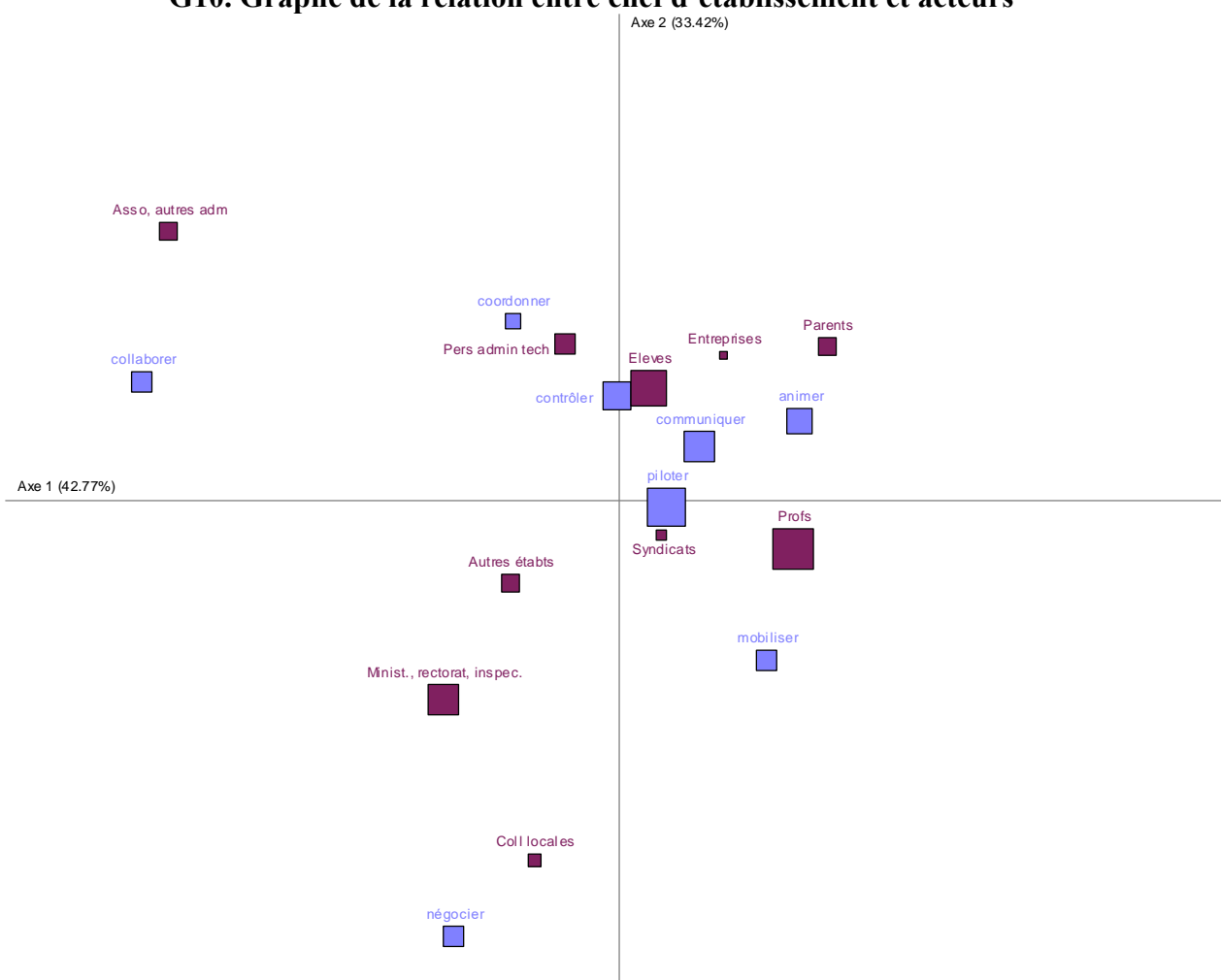
La mise en relation des variables se fait par tableaux croisés et analyse factorielle. Ci-après, les fonctions du chef d'établissement sont reliées aux parties prenantes, afin de caractériser son action face à ses interlocuteurs. Deux acteurs apparaissant de manière peu

significative au centre du graphe ont été supprimés : le chef d'établissement (la fonction en général) et l'interlocuteur décrivant sa propre action (la case « moi » de la grille de saisie).

T16. Chef d'établissement croisé avec les acteurs évoqués³⁵¹

Acteurs évoqués	Elevés	Parents	Profs	Pers admin tech	Coll locales	Entreprises	Minist., rectorat, inspec.	Autres étabts	Syndicats	Asso, autres adm	TOTAL
Chef établissement											
mobiliser	18	3	59	6	4	3	22	9	3	2	129
négociier	11	2	26	5	15	0	43	14	4	2	122
coordonner	17	6	16	13	2	3	9	7	1	10	84
collaborer	25	0	10	15	3	2	32	13	2	30	132
contrôler	56	15	48	21	6	2	26	7	8	16	205
piloter	87	23	117	30	14	8	60	20	6	19	384
communiquer	59	33	52	23	8	10	33	27	6	6	257
animer	35	14	66	16	4	3	10	7	5	8	168
TOTAL	308	96	394	129	56	31	235	104	35	93	1481

G10. Graphe de la relation entre chef d'établissement et acteurs



³⁵¹ Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

Le tableau des effectifs montre l'importance du pilotage, de la communication et du contrôle. Les questions de coordination et de négociation sont moins abordées. Faut-il y voir la marque de la séparation des acteurs et de l'application stricte des normes ? Les acteurs concernés sont principalement les enseignants, les élèves et la hiérarchie. On remarque les différences d'effectifs avec d'autres acteurs de la communauté : parents, collectivités, associations. Les scores les plus faibles sont pour les entreprises, les syndicats et, avant regroupement, l'inspection (effectif = 38). Le graphe oppose, à droite, enseignants, élèves et parents, en relation avec le pilotage, le contrôle, la communication et, du côté gauche, la hiérarchie scolaire, les collectivités locales, associées à la collaboration et à la coordination. La négociation renvoie aux collectivités et au rectorat. La séparation entre les acteurs évoque une césure entre le pédagogique et l'administratif.

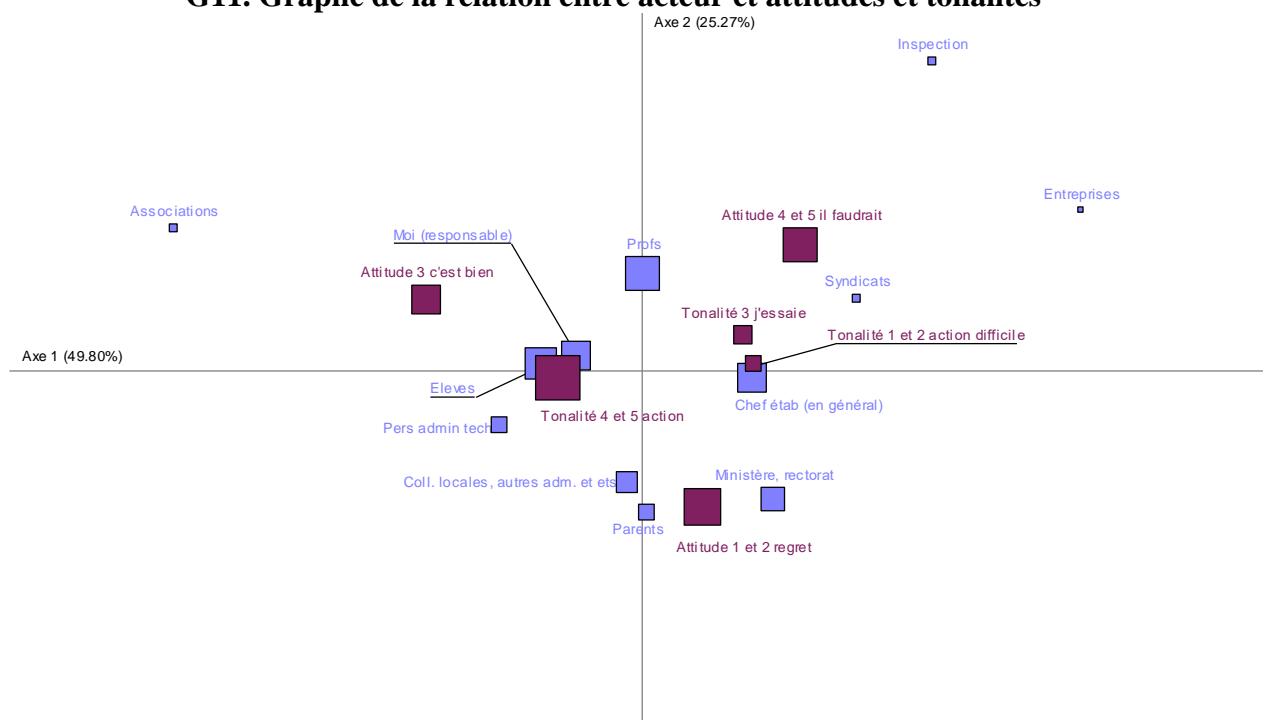
Le croisement des tableaux de tonalité et d'attitude avec les acteurs permet d'éclairer les relations avec les parties prenantes. L'objectif est d'identifier des sentiments caractérisant les liens entre le chef d'établissement et les acteurs évoqués. Afin d'obtenir des effectifs suffisants, des classes des échelles *attitude* et *tonalité* sont regroupées, par proximité. De même, collectivités, autres administrations et autres établissements scolaires sont regroupés sur la base de la coordination de l'action publique. Sont également regroupés ministère et rectorat.

T17. Acteurs évoqués croisés avec attitude et tonalité³⁵²

Acteurs évoqués	Attitude 1 et 2 regret	Attitude 3 c'est bien	Attitude 4 et 5 il faudrait	Tonalité 1 et 2 action difficile	Tonalité 3 j'essaie	Tonalité 4 et 5 action
Moi (responsable)	50	39	41	17	18	104
Chef étab (en général)	61	24	51	21	23	76
Elèves	74	63	53	8	15	98
Parents	29	11	12	4	7	30
Profs	63	58	75	23	28	108
Pers admin tech	18	13	10	6	1	37
Coll. locales, autres adm. et ets	42	17	22	7	5	52
Entreprises	6	0	11	2	2	5
Inspection	4	2	13	1	1	7
Ministère, rectorat	57	16	30	11	13	41
Syndicats	7	3	8	2	2	5
Associations	3	13	2	1	2	14
TOTAL	414	259	328	103	117	577

³⁵² Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

G11. Graphe de la relation entre acteur et attitudes et tonalités



En termes d'effectifs, les acteurs de la communauté éducative situés hors de l'établissement, tels que l'inspection, les entreprises, sont peu cités. L'action et les regrets sont, paradoxalement, dominants. Sur le graphe, l'axe 1 oppose, à gauche, les actions jugées positives vers les élèves, avec, à droite, un ensemble composé des regrets, d'actions difficiles, ou de souhaits. Parents et professeurs sont sur la ligne de séparation. Cependant, une lecture verticale associe le regret au rectorat, au ministère, mais aussi aux parents. On peut remarquer que *chef d'établissement* se démarque de *moi*. S'ils jugent leurs propres actions, nos interlocuteurs sont proches des élèves, avec des effets réels pour leurs démarches, jugées positivement, alors que le chef d'établissement en général est sur la partie droite du graphe, à proximité des actions difficiles, des essais, des souhaits.

5.2.3. Analyse lexicale

Dans un premier temps, nous avons repéré les termes les plus courants en rapport avec l'étude et vérifié la présence, ou pas, des acteurs extérieurs ou de l'expérimentation. Pour cela, le corpus des entretiens a été *lemmatisé* et les mots outils éliminés. L'étude des substantifs est abordée au regard des trois grande parties structurant les entretiens : problèmes de l'Ecole, solutions envisageables et rôle du chef d'établissement.

L'analyse du lexique est limitée aux 47 mots les plus courants, ceci afin de maintenir la lisibilité du graphe.

T18. Lexique selon les parties des entretiens³⁵³

47a	P	Rôle	Problèmes	Solutions	TOTAL
élève		100	34	25	159
prof		93	17	10	120
établissement		82	19	23	124
heure		55	16	21	92
classe		58	17	22	97
chef_ets		77	12	13	102
année		69	20	11	100
problème		58	27	15	100
projet		47	10	6	63
formation		32	15	5	52
an		39	20	10	69
professeur		42	6	19	67
temps		53	16	7	76
rectorat		23	12	3	38
travail		27	7	13	47
collège		27	7	7	41
école		26	13	8	47
système		23	15	11	49
rôle		34	2	3	39
difficulté		14	13	8	35
enseignant		28	7	9	44
cours		30	2	6	38
niveau		22	7	7	36
enseignement		20	11	12	43
proviseur		18	6	5	29
équipe		33	0	2	35
personnel		19	8	8	35
service		16	10	7	33
poste		10	7	3	20
chef		20	5	3	28
accord		19	5	10	34
éducation_nationale		15	13	3	31
minute		14	2	5	21
bac		14	3	1	18
conseil		19	4	3	26
jour		22	6	5	33
parent		14	6	4	24
collègue		18	8	8	34
objectif		10	6	8	24
direction		14	4	6	24
réunion		23	1	6	30
administration		18	7	2	27
autonomie		12	2	3	17
famille		12	6	3	21
loi		9	8	2	19
recteur		16	4	1	21
inspecteur		17	2	2	21
TOTAL		1461	448	374	2283

³⁵³ Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

croiser les 18 lexiques spécifiques sur les trois parties des entretiens, pour identifier les thèmes dominants, au-delà des premiers mots du lexique général. Une telle approche est aussi le reflet de nos interprétations dans la construction des lexiques spécifiques, certains termes pouvant être rattachés à un autre lexique.

T19. 18 lexiques croisés avec les 3 axes des entretiens³⁵⁴

P	Rôle	Problèmes	Solutions	TOTAL
tous(18)				
#enseignants	142	28	33	203
#élèves	117	39	37	193
#pilotage	93	17	21	131
#problèmes	92	38	28	158
#encadrement_EN	56	28	10	94
#pédagogie	76	25	22	123
#administration	54	21	11	86
#pouvoir	51	19	12	82
#action_collective	65	7	13	85
#parents	26	12	9	47
#entreprises	25	8	10	43
#finalités	32	8	14	54
#coll_locales	17	4	11	32
#management	22	6	4	32
#syndicats	14	5	4	23
#finance	9	6	5	20
#autres_acteurs_extérieurs	8	1	5	14
#autres_personnels_ets	4	3	4	11
TOTAL	903	275	253	1431

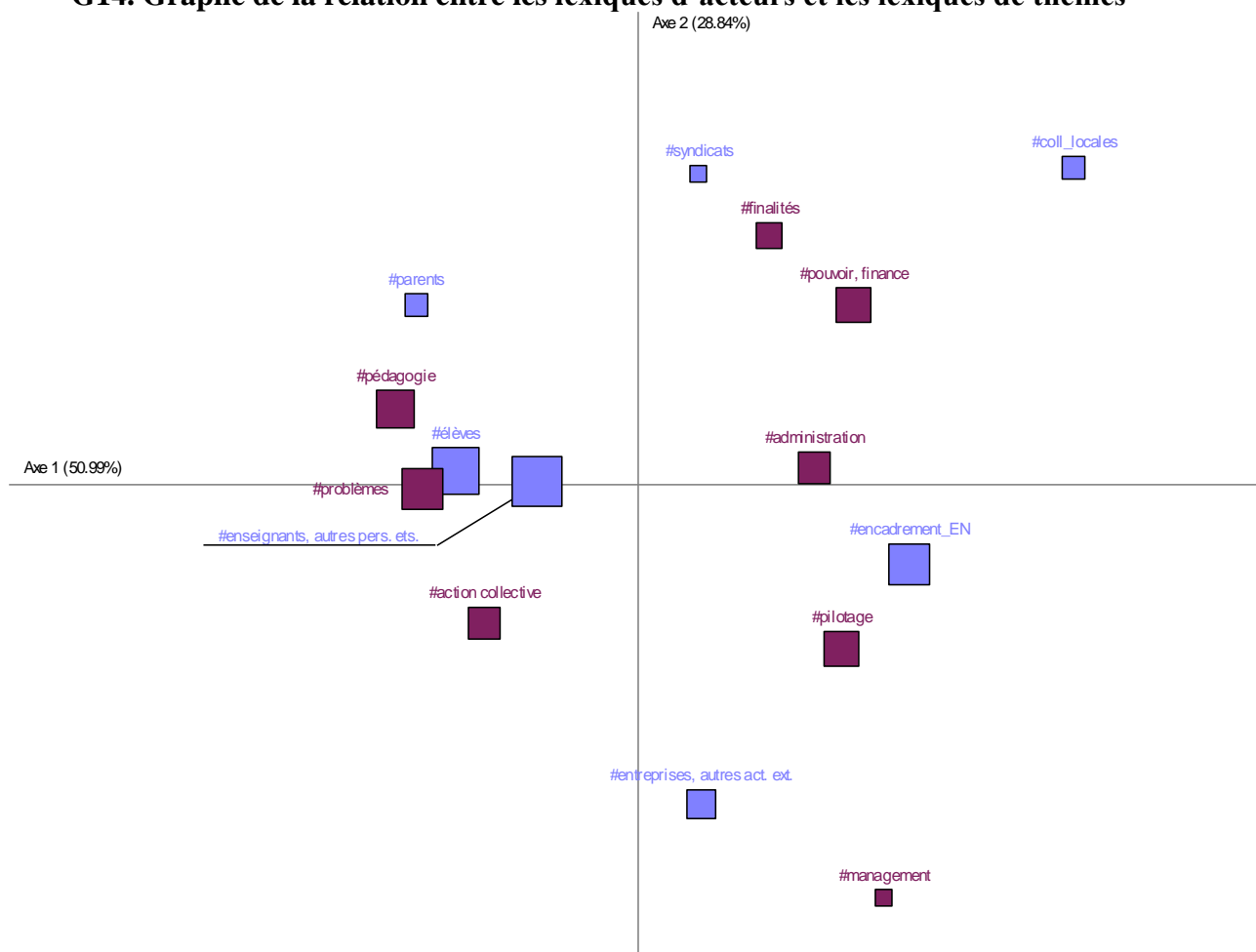
Le tableau des effectifs montre que le vocabulaire lié aux enseignants, aux élèves, aux problèmes et au pilotage est privilégié. Par contre, la faiblesse des effectifs des termes liés aux parents, entreprises, collectivités locales et autres acteurs extérieurs semble illustrer et confirmer une relative absence d'ouverture de ces établissements. Le graphe correspondant est présenté ci-après.

³⁵⁴ Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

T20. Lexiques d'acteurs croisés avec les lexiques de thèmes³⁵⁵

9acteurs	#pilotage	#problèmes	#pédagogie	#administration	#pouvoir, finance	#action collective	#finalités	#management	TOTAL
#enseignants, autres pers. ets.	47	72	72	47	51	55	24	12	380
#élèves	41	82	63	34	41	45	27	12	345
#encadrement_EN	46	43	30	38	39	25	20	14	255
#parents	8	23	14	6	12	9	8	2	82
#entreprises, autres act. ext.	22	24	16	12	16	22	8	10	130
#coll_locales	12	11	9	11	21	7	11	3	85
#syndicats	5	7	10	7	9	6	6	1	51
TOTAL	181	262	214	155	189	169	104	54	1328

G14. Graphe de la relation entre les lexiques d'acteurs et les lexiques de thèmes



Le tableau des effectifs montre que la pédagogie est envisagée comme le domaine des enseignants, l'encadrement étant bien moins présent. Les élèves dominent dans les associations avec les problèmes. Le graphe semble particulièrement significatif. Une fois

³⁵⁵ Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.. Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

encore, l'axe 1 oppose d'une part, les acteurs directs de l'établissement, élèves, parents, personnels et, d'autre part, l'ensemble des autres acteurs. Les termes liés à l'action collective sont associés aux premiers. Cette dichotomie traverse toute l'analyse, avec d'une part les enseignants, les élèves, les parents, regroupés autour d'éléments liés à l'enseignement, et d'autre part les autres acteurs, regroupés autour d'éléments plus administratifs et organisationnels. Ceci est net sur l'axe 1 avec les aspects pédagogiques à gauche et les questions administratives à droite. La complémentarité des actions pour la réussite des élèves ne semble pas d'actualité.

5.2.4. Eléments de conclusion de l'analyse exploratoire

Ce travail d'analyse de contenu et lexicale met en avant plusieurs éléments qui s'inscrivent dans le prolongement des éléments théoriques abordés. Tout d'abord, rappelons les éléments du *chapitre 3*. Pour nos interlocuteurs, les réponses aux difficultés de l'Ecole sont segmentées, la participation des acteurs extérieurs et l'expérimentation relevant plus du traitement des problèmes sociaux que directement scolaires. Les thèmes du projet et de la contractualisation sont peu présents, tout comme les acteurs extérieurs sont peu cités. Il apparaît ici que le chef d'établissement est vu comme un pilote, qui communique et contrôle, mais avec les acteurs de l'établissement. La négociation se fait avec les collectivités locales et le rectorat. Nos interlocuteurs, d'un point de vue personnel, se situent dans l'action pédagogique, qu'ils jugent positive, mais estiment que les chefs d'établissement en général se situent plutôt dans la sphère administrative, entre difficultés et essais. Ils font part de regrets dans leurs relations avec les parents, le rectorat, et souhaitent plus de lien avec l'inspection ou les entreprises. La séparation entre le pédagogique et l'administratif, donc entre les acteurs, est une constante dans les discours, à l'opposé des appels des chercheurs et des praticiens.

D'autres éléments, liés aux solutions face aux difficultés des élèves et à l'action du chef d'établissement en ce sens, seront présentés au point 6.1.3. Une question issue des entretiens : comment faire ? Puis, une conclusion sur l'ensemble du travail réalisé sur Sphinx Lexica sera proposée. Dans l'immédiat, le morcellement dont il vient d'être question et les difficultés exprimées mènent à une interrogation sur le rôle et la légitimité du chef d'établissement.

5.3. Crise de la légitimité et *sensemaking*

Un établissement public est une personne morale de droit public qui dispose d'une autonomie administrative et financière afin de remplir une mission d'intérêt général. Celle-ci, précisément définie, se déroule sous le contrôle de la collectivité dont il dépend : État, région, département ou commune³⁵⁶. En créant l'EPL, l'Etat le dotait automatiquement d'une part d'autonomie³⁵⁷. Mais ne créait-il pas aussi les conditions de son *ingouvernabilité*, tant s'accumulent les contradictions pour le chef d'établissement, entre contrôle hiérarchique, professionnalisme enseignant et morcellement des parties prenantes ? Pour LAUFER (2008)³⁵⁸, poser la question de la *gouvernabilité* d'un système complexe, c'est poser celle de la légitimité des personnes qui sont supposées le gouverner. L'autorité de celles-ci dans une organisation administrative peut renvoyer au droit. Mais nous avons vu, en particulier dans le cas des établissements scolaires, combien cette source d'autorité n'est pas toujours suffisante.

5.3.1. Rôle d'un manager : *différentes perspectives*

La question de l'autorité du chef d'établissement est au cœur de la thèse de ABADIE (2006)³⁵⁹. Si l'obéissance est l'une des composantes de l'autorité, renvoyant à son statut, le respect et la confiance, autres facteurs, sont liés à sa personnalité. Les appels invitant les responsables de l'Education nationale à passer de l'injonction à la concertation sont aussi un moyen de maintenir l'autorité : « *(elle) ne s'affirme plus, elle est amenée à ruser* » (p. 322). Cependant, si le chef d'établissement est trop visiblement privé de responsabilité et simplement chargé d'appliquer des directives, comme c'est parfois le cas, quelle sera sa légitimité ? Paradoxalement, ses responsabilités semblent augmenter sans cesse, comme si le ministère cherchait à se défaire sur lui de ses propres charges. En définitive, « *que veut le ministère de l'Education nationale : un personnel possédant une technique ou du pouvoir* » (p. 343) ? N'est-ce pas en se saisissant des marges de manœuvre dont il dispose que le chef d'établissement peut répondre à cette question ? Dans le cas contraire, il peut y avoir reprise en main du pouvoir par le rectorat sous forme de directives, où contrôle plus ou moins marqué par d'autres parties prenantes. S'il décide d'agir, le management stratégique peut l'aider à

³⁵⁶Source : <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/administration/organisation/structures-administratives/qu-est-ce-qu-etablissement-public.html> ; le 29 juillet 2009.

³⁵⁷ Un *EPL autonome* est ainsi une forme de pléonasme.

³⁵⁸ LAUFER Romain (2008). Art. cité.

³⁵⁹ ABADIE Alain (2006). *Statut de l'autorité et autorité du statut : le personnel de direction dans les établissements secondaires français*. Thèse, sciences de l'éducation, université Montpellier III, 521 p.

construire une action qui participe en retour à sa légitimité. Ce processus est au cœur de ce que nous souhaitons montrer. On a vu dans l'introduction que la légitimité est liée à la *congruence entre les valeurs des individus, des organisations et de la société*. Dans ce cadre, quel peut être le rôle du chef d'établissement ?

Nous avons cherché une réponse dans la littérature portant sur la fonction de manager, avant de nous intéresser aux apports de la psychosociologie. Commençons par envisager une définition du rôle exploitable en sciences de gestion. Pour CALVO-RYBA (2004)³⁶⁰, « *le rôle est un ensemble de comportements observables attachés à une position sociale aux normes structurantes et à un construit créatif issu de l'interaction* » (p.45). Les normes structurantes renvoient à la position des individus au sein d'une structure sociale et aux normes de comportements qu'ils y respectent. Mais le rôle se construit aussi dans les relations avec les autres et offre, par-là, un éventail de possibilités comportementales. Si l'on aborde le rôle sous l'angle du comportement, comment définir celui du manager ? Pour le LAROUSSE (2006)³⁶¹, le manager est un dirigeant, un spécialiste des techniques d'organisation et de gestion. On est proche ici de FAYOL (1916 [1999])³⁶² pour qui administrer une organisation mène à prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler. Pour MINTZBERG (1973 [1984])³⁶³, le rôle est « *un ensemble organisé de comportements appartenant à un poste de travail ou à une position identifiable* » (p. 65). Pour les managers, il identifie dix rôles, certains interpersonnels, d'autres liés au traitement comme à la diffusion d'informations et, enfin, ceux liés à la prise de décision.

Dans une approche combinant action quotidienne et stratégie, ANSOFF (1965 [1989])³⁶⁴ distingue deux comportements pour les dirigeants d'une organisation : opérationnel ou stratégique. Un comportement opérationnel vise à exploiter ce qui existe et à n'envisager le changement que de manière évolutive. A l'opposé, le comportement stratégique, ou *entrepreneurial*, pousse à la rupture avec ce qui est obsolète. Pour une entreprise, le premier comportement engendre des bénéfices, alors que le second va les consommer, au moins pendant un temps. D'où la coexistence des deux approches, avec des opérations

³⁶⁰ CALVO-RYBA Judith (2004). *La dynamique du dirigeant au quotidien ; une analyse en termes de rôles*. Thèse pour l'obtention du titre de docteur ès sciences de gestion. Université Paris IX Dauphine, 340 p.

³⁶¹ PETIT LAROUSSE (2006). Paris, Editions Larousse, 1917 p.

³⁶² FAYOL Henri (1916 [1999]). *Administration industrielle et générale*. Paris, Dunod, 133 p.

³⁶³ MINTZBERG Henry (1973 [1984]). Op. cité.

³⁶⁴ ANSOFF Igor (1965 [1989]). Op. cité.

d'exploitation, pour les profits à court terme et des projets pour le développement de profits à un horizon plus lointain. Une dualité présente chez MICHAUD et THOENIG (2001)³⁶⁵ qui estiment que le management doit concilier l'exploitation de ce qui existe dans l'organisation, tout en innovant pour préparer l'avenir ou répondre aux variations de l'environnement. Cette association de gestion à court terme et d'innovation induit un modèle organisationnel complexe, répondant à des exigences différentes. Par exemple, mobiliser les mêmes personnes autour d'une stratégie d'exploitation et d'une autre de rupture. Par ailleurs, la construction de la stratégie est traditionnellement l'apanage de la direction générale d'une organisation ; pourtant, les cadres intermédiaires peuvent aussi être concernés. L'étude de VOGLER et ROUZIES (2006)³⁶⁶ montre qu'ils peuvent s'y engager, s'intégrant à un processus de décentralisation de la réflexion stratégique. Cependant, leur degré d'acceptation de cette responsabilité est variable, comme le degré de contrôle souhaité par les échelons hiérarchiques supérieurs. En croisant ces deux paramètres, on peut passer d'une autonomie locale à la vassalité des cadres intermédiaires. La situation médiane étant celle de la négociation. On ne peut manquer de retrouver dans cette description la situation des chefs d'établissement. L'*Annexe 7* présente plus largement le concept de décentralisation de la réflexion stratégique.

Ces analyses, souvent issues du secteur privé, sont-elles applicables au secteur public ? BOYNE (2002)³⁶⁷ constate que l'emprunt de techniques au management privé est critiqué en raison des différences d'environnement, de buts, de structures et de valeurs. Pourtant, au travers d'une *méta-analyse*, il montre que gestion publique et privée ne sont pas fondamentalement différentes. S'il ne faut pas pour autant conclure à une absence de différences, par exemple en matière de GRH, elles ne paraissent pas suffisantes pour rejeter l'application des techniques de gestion issues du secteur privé. Pour BELLINI (2007)³⁶⁸, la difficulté pour les cadres à s'approprier les outils du management est une situation répandue dans les secteurs publics et privés. L'une des causes identifiée est la coexistence de deux règles de fonctionnement : d'une part, un appel à un management participatif et, dans le même

³⁶⁵ MICHAUD Claude, THOENIG Jean-Claude (2001). *Stratégie et sociologie de l'entreprise*. Paris, Village mondial, 239 p.

³⁶⁶ VOGLER Eric, ROUZIES Audrey (2006). Les cadres intermédiaires fabriquent aussi la stratégie. In, GOLSORKHI Damon. *La fabrique de la stratégie ; une perspective multidimensionnelle*. Paris, Vuibert, 243p., 109-128.

³⁶⁷ BOYNE George (2002). Public and private management : what's the difference ? *Journal of management studies*, v. 39, n° 1, 97-122.

³⁶⁸ BELLINI Stéphane (2007). *L'encadrement des organisations publiques : l'impossible mutation ?* 14^{ème} journée d'étude du GDR Cadres, 16 p.

temps, le maintien de règles bureaucratiques, héritées du mode de fonctionnement passé. Cette dernière évocation est singulièrement proche de la situation évoquée au sujet des proviseurs et principaux. Cependant, si l'ensemble de cette littérature permet de préciser ce que peut être le rôle du chef d'établissement, la question de la source de sa légitimité ne nous semble pas traitée de manière satisfaisante.

Peut-on au moins dire du chef d'établissement qu'il est un manager ? Ou un cadre, un administrateur ? Le terme de *cadre* a une connotation juridique et figure dans l'article 2 du statut des personnels de direction³⁶⁹. *Administrateur* renvoie à la qualité de membre d'un conseil d'administration ; le chef d'établissement préside celui de l'EPLE. Enfin, BARRERE (2006, b)³⁷⁰ retient pour sous-titre de son ouvrage sur les chefs d'établissement « *les managers de la République* ». Le terme *manager* est-il usurpé ? La proximité du travail des managers des secteurs privé et public a été affirmée et les descriptions relevées de cette fonction ne s'opposent pas à celles concernant les chefs d'établissement ; ils doivent gérer des moyens mis à leur disposition et réguler des relations entre des acteurs, conjuguer exploitation et prospective. Le fait d'être confronté aux contradictions d'une organisation combinant centralisation traditionnelle, décentralisation et gestion de professionnels leur laisse tout de même un espace d'action suffisant pour se voir qualifier de managers. Si le terme leur est acquis, comment peuvent-ils agir face aux limites et contradictions ? En d'autres termes, comment peuvent-ils se légitimer ?

5.3.2. Se légitimer en donnant du sens à l'action

Certains textes issus de l'administration semblent contradictoires. Ainsi, nous relevons dans une circulaire du MEN (1999) :

*« l'évaluation a posteriori des projets d'établissement et des résultats atteints sera renforcée. On évitera ainsi les dérives bureaucratiques qui ont pu parfois être constatées dans la gestion des projets, en **priviliégiant un pilotage par les objectifs et les résultats** plutôt que par les procédures et les moyens »*³⁷¹.

Il s'agit donc de gérer par objectifs, les chefs d'établissement se voyant fixer des buts à atteindre. C'est le sens de la réforme de 2000, où le passage de la notation des proviseurs et

³⁶⁹ MEN (2002, b). Statut particulier du corps des personnels de direction, cité.

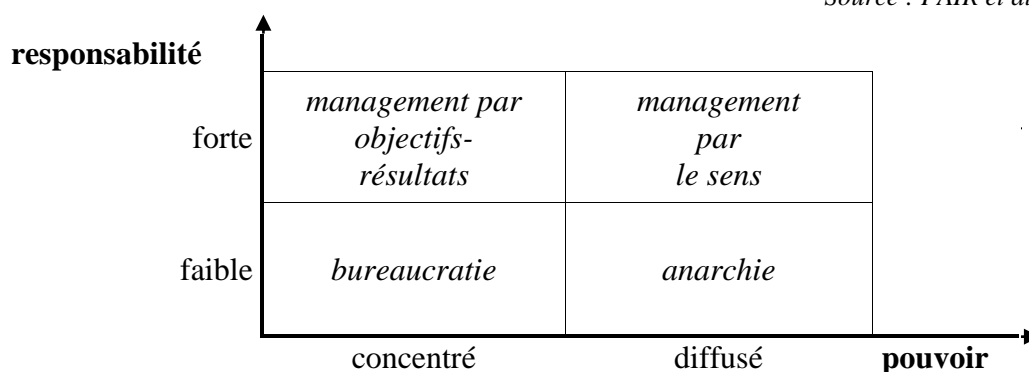
³⁷⁰ BARRERE Anne (2006, b). Op. cité.

³⁷¹ MEN (1999). Circulaire 98-263, citée.

principaux à leur évaluation s'est accompagné de l'institutionnalisation d'une lettre de mission contenant des objectifs confidentiels à atteindre sous trois à cinq ans. Or, au sein du ministère, PAIR et al. (1998)³⁷², dans un rapport officiel, semblent en opposition, considérant que : « *les objectifs de l'Education nationale se quantifient mal et se prêtent donc mal à un simple management du type objectifs - résultats* » (p. 5). Leur analyse du management des établissements scolaires se fonde sur quatre situations, présentées dans le schéma ci-après, selon la concentration du pouvoir et les responsabilités des personnels dans les unités de terrain.

G15. Fonctionnement des grandes organisations

Source : PAIR et al. (1998), p. 5



Pour ces auteurs, l'Education nationale est positionnée plutôt dans les deux cases inférieures. Ils considèrent, en 1998, que l'on cherche à la placer dans le cadre supérieur gauche, avec une réussite variable et qu'il est temps de passer au management par le sens, en s'appuyant sur les trois missions fondamentales de l'Ecole : instruire, éduquer, permettre l'insertion professionnelle. Des missions articulées autour d'une autre, plus générale, qui peut être : « *préparer à vivre dans une société démocratique plongée dans un monde en changement constant* » (p. 6). Nous considérerons que ce *management par le sens* peut renvoyer aux travaux de Karl Weick.

Pour WEICK et al. (2005)³⁷³, la construction du sens, *sensmaking*, est le développement d'images qui rationalisent ce que les gens font, en particulier lorsqu'une situation réelle est différente de celle prévue. D'un point de vue descriptif, le sens permet de donner une signification à un événement et d'orienter l'action. Il organise les flux

³⁷² PAIR Claude, GEBLER Jean-Marc, MOISAN Catherine, RICAUD-DUSSARGET Paul, SIMON Jacky (1998). Rapport cité.

³⁷³ WEICK Karl, SUTCLIFFE Kathleen, OBSTFELD David (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, v. 16, n° 4, 409-421.

d'informations, permet de comparer une situation avec des références, ce qui peut suggérer des actions à mener. La construction du sens est également une démarche sociale, liée aux rapports des acteurs entre eux dans le passé et à leurs anticipations ; c'est ainsi un mélange de rétrospection et de perspective. D'un point de vue conceptuel, la construction du sens permet à une organisation confrontée à une variation de retenir certaines informations, de les mettre en scène, *enactment*³⁷⁴ et de sélectionner celles qui seront finalement conservées afin de servir de guide à l'avenir. La création de sens permet également de faire face aux informations à caractère équivoque et offre une perspective face à la difficulté de construction d'indicateurs. En effet, le sens renvoie à l'élaboration d'une histoire sans cesse reformulée et de plus en plus complète, plutôt qu'à une vérité absolue ; « *people may get better stories, but they will never get **the** story* » (p. 415). Le sens s'accorde ainsi avec ce qui est plausible et pas uniquement avec ce qui est exact. L'important est que l'action puisse se dérouler, même si cet aspect du concept peut être en contradiction avec les descriptions classiques du diagnostic, du choix rationnel et de la décision stratégique. Les dirigeants ont souvent une perception imprécise de la réalité, mais ce n'est pas nécessairement bloquant : ils peuvent agir si les circonstances ont un sens par rapport à des buts généraux.

WEICK s'intéresse aux comportements des acteurs dans de petits groupes : deux équipages d'avions de ligne et le contrôle aérien (1990)³⁷⁵, une équipe de pompiers (1993)³⁷⁶. Or, l'EPLÉ peut regrouper plus d'une centaine d'adultes, auxquels s'ajoutent les autres parties prenantes. Mais il est possible de considérer l'établissement scolaire comme une constellation de petits groupes faiblement couplés³⁷⁷ entre eux ; les enseignants intervenants auprès d'une classe par exemple. A ce titre, le lien avec l'analyse de Weick nous semble possible. Dans ce cadre, le rôle du chef d'établissement est de sélectionner certaines informations, de faire en sorte qu'un groupe de l'EPLÉ prenne connaissance des données le concernant et agisse en conséquence. La sélection des informations et leur mise en scène est le point clé. La [partie 2](#) de notre travail sera l'occasion d'évoquer plusieurs méthodes différentes en ce sens.

³⁷⁴ Pour MARMUSE (1999) l'*enactment*, ou *mise en scène*, est liée à la communication d'une vision au travers d'une représentation, au sens théâtral. Une réunion d'information peut en tenir lieu. Elle structurera l'histoire du processus et son but peut être d'attirer l'attention des membres de l'organisation sur certains phénomènes.

³⁷⁵ WEICK Karl (1990). The vulnerable system : an analysis of the Tenerife air disaster. *Journal of management*, v. 16, n° 3, 571-593.

³⁷⁶ WEICK Karl (1993). The collapse of sensemaking in organizations ; the Mann Gulch disaster. *Administrative science quarterly*; v. 38, n° 4, 628-652.

³⁷⁷ Le couplage faible et la segmentation des enseignants dans l'EPLÉ ont été décrits dans l'[introduction](#).

Le manager, dans la pensée de Weick, n'est pas un démiurge, du moins est-ce l'analyse de KENIG (2003)³⁷⁸. S'il doit éviter de trop intervenir pour ne pas contrarier les processus de régulation déjà en place, il doit pourtant agir, mais plutôt par influence, en incitant les autres à l'action. En effet :

« les changements majeurs sont difficiles à réaliser et plus encore à maîtriser. Ils supposent la manipulation de tellement de variables qu'apprendre quoi que ce soit tient de la gageure (...) Une alternative consiste à initier en différents endroits des changements de modeste envergure. A même de produire des résultats tangibles, ce type d'intervention reste maîtrisable, permet l'apprentissage et peut préparer le terrain à des transformations importantes » (p. 25).

Cette perspective est précisément celle de notre interlocuteur V4, qui nous a donné l'impression d'avoir réalisé des changements profonds dans son EPLE, mais par petites touches. Des comportements plus globaux et collectifs sont aussi relevés, en particulier lors des entretiens V2 et V3. Mais ces deux discours se caractérisent aussi par un sentiment d'urgence face aux difficultés que semblent traverser les établissements correspondants, urgence qui n'existe pas dans la situation V4. L'ensemble permet d'envisager une palette de comportements en fonction des circonstances. Quel que soit le style de direction, c'est peut-être par sa capacité à signaler aux parties prenantes, en premier lieu aux enseignants, ce qui lui semble être important dans le flot continu d'informations que le chef d'établissement est à même de forger sa légitimité. Il est présent aux yeux de tous et suscite l'action, ce qui participe à sa légitimité. Dans le même temps, les informations qu'il sélectionne sont conformes à sa vision, à son projet pour l'EPLE ; il tient donc en même temps son rôle de pilote, qui oriente l'action. L'autorité n'est-elle pas amenée à ruser ?

5.4. Des ressources composites, une perspective unificatrice

Tourné vers l'action et la prospective, le management stratégique permet de légitimer le chef d'établissement au delà du pouvoir hiérarchique. Son rôle est de donner du sens aux événements, de les mettre en scène pour orienter l'action et son statut peut l'aider dans cette mise en scène. A l'interface des parties prenantes, une segmentation de son action basée sur un raisonnement du type *dans l'EPLE / hors de l'EPLE* n'est pas forcément adaptée. A l'interface, il joue un rôle de filtre entre les deux milieux, conformément à l'analyse de

³⁷⁸ KENIG Gérard (2003). L'organisation dans une perspective interactionniste. In, VIDAILLET Bénédicte. *Le sens de l'action ; Karl Weick, sociopsychologie de l'organisation*. Paris, Vuibert, 185 p., 15-34.

Weick. Ceci peut conduire à la coexistence de plusieurs formes de management, pour répondre aux différents types de situations. L'important étant que, derrière l'action, il soit possible de distinguer un dessein.

5.4.1. De la complexité des organisations à celle du management

Les travaux de Weick peuvent être envisagés dans une approche psychosociologique des organisations. Pour PETIT et DUBOIS (2003)³⁷⁹ :

« l'objet de la psychosociologie est l'étude des phénomènes d'interaction sociale entre les individus, entre des individus et des groupes, et entre des groupes. Ainsi pouvons nous définir la psychosociologie des organisations comme un ensemble de théorie et de méthodes se proposant d'étudier l'interaction sociale dans le cadre spécifique et quotidien de l'organisation » (p.4).

Dans cette perspective, l'organisation prend, pour LEVY (2006)³⁸⁰, une forme double. C'est un ensemble de moyens techniques, matériels et humains, agencé de manière à atteindre un objectif. Mais c'est aussi un système social, un ensemble d'acteurs associés pour résoudre des problèmes communs. Les deux approches ont leur propre logique : la première se veut rationnelle, la seconde est subjective. Plutôt que de chercher à faire coïncider les deux, il est préférable de les faire coexister, puisque chacune correspond à des réalités différentes, mais complémentaires. La vie des organisations se développant en partie dans les relations interpersonnelles ou entre groupes de taille restreinte, il faut connaître ces relations, les motivations de leurs acteurs, leur rapport au changement afin de mieux comprendre les structures qui les portent.

Finalement, l'apparente contradiction que nous relevions au début du point 5.3.2. n'en est peut-être pas une, différents types de management pouvant répondre aux différentes réalités des organisations. Ainsi, OBIN (2002)³⁸¹ distingue trois types de pilotage. D'une part, selon des normes et le respect de procédures, ce qui renforce la hiérarchie et le contrôle de conformité. D'autre part, en fonction d'objectifs et de résultats, ce qui suppose l'évaluation et conduit souvent à l'utilisation de contraintes ou d'incitations vis-à-vis des salariés, en vue

³⁷⁹ PETIT François, DUBOIS Michel (2003). *Introduction à la psychosociologie des organisations ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 288 p.

³⁸⁰ LEVY André (2006). Organisation. In, BARUS-MICHEL Jacqueline, ENRIQUEZ Eugène, LEVY André. *Vocabulaire de psychosociologie ; positions et références.* Ramonville Saint-Agne, Erès, 590 p., 203-211.

³⁸¹ OBIN Jean-Pierre (2002). *Enseigner, un métier pour demain ; rapport au ministre de l'Education nationale.* Paris, Documentation française, 203 p.

d'accroître productivité et efficacité. Enfin, par les finalités et les valeurs, qui nécessitent une sélection pertinente des personnels, leur formation et une assistance si besoin. Pour l'auteur, les années 90 dans l'Education nationale sont marquées par :

*« d'une part le renforcement (...) d'un pilotage par objectifs et projets dont l'ambition anti-bureaucratique et démocratique de départ (la démarche de projet) s'est peu à peu effacée devant la seule attente d'efficacité ; et d'autre part le développement plus récent d'une politique nouvelle et appréciée d'aide, de soutien pédagogique et de formation. Au total **le poids des normes de conformité s'est à peine allégé, l'attente de résultats s'est sensiblement renforcée, et le pilotage par les finalités et les valeurs reste peu utilisé** alors même que l'adhésion aux finalités et valeurs de l'institution constitue l'une des motivations majeures à devenir enseignant, et que les professeurs eux-mêmes utilisent spontanément ce mode de régulation » (p. 113)*

Pour l'auteur, il faut envisager un pilotage complexe, utilisant chacun des trois registres. Le pilotage par les normes ne peut être totalement rejeté dans une structure éducative où des programmes nationaux sont à respecter. La fixation d'objectifs et l'évaluation des résultats sont envisageables à l'échelle d'un établissement, mais non vis-à-vis d'un enseignant. Enfin, en accordant plus de liberté, on fait appel au sens des responsabilités des individus. Ce pilotage valorise le rôle des chefs d'établissement, comme garants des valeurs et du droit de l'institution scolaire, mais aussi par leur capacité à mobiliser la communauté éducative et à encourager l'innovation.

Le pilotage basé sur les normes, résultats et valeurs constitue peut-être une approche à même de répondre aux défis d'un système complexe, à l'échelle de l'Education nationale ou d'un EPLE. Il ne s'oppose pas aux perspectives envisagées dans l'introduction au sujet du management, mais contribue à leur enrichissement, s'ajoutant aux approches par la performance ou les disciplines académiques. C'est aussi un ensemble sur lequel le chef d'établissement peut appuyer sa légitimité.

5.4.2. Bricolage ou management stratégique ?

Il peut être tentant, en raison de la présence de *street-level bureaucrats*, du couplage parfois faible entre les acteurs et, paradoxalement, du contrôle hiérarchique, de considérer comme si limitées les possibilités d'action du chef d'établissement que la perspective du management stratégique lui est interdite. L'introduction de notre travail a été l'occasion de proposer un exemple constitué par deux articles de presse. Ne s'agit-il que de *bricolage* ?

Cette expression peut renvoyer à deux conceptions, dont l'une relève du management stratégique et l'autre pas.

Pour KÆNIG (2004)³⁸², le management stratégique combine intentions et plans. Cette conception trouve néanmoins ses limites devant le dynamisme et l'incertitude des situations stratégiques. Le plan sera donc incomplet, révisable et la démarche s'alimentera au fur et à mesure de son avancement. Si au cœur de la formation de la stratégie il y a un projet, celui-ci est complété par des contributions autonomes et par l'apprentissage. Nous traiterons de ces deux éléments au [chapitre 6](#). Au projet s'ajoute également le bricolage et il s'agit de :

*« - détourner un objet, un instrument, une idée, une institution, etc., de leur système de référence et de leur finalité propre, pour les intégrer dans un système nouveau et leur donner une finalité nouvelle,
- transformer un assemblage d'éléments pour le doter de propriétés et finalités nouvelles » (p. 83).*

Le bricolage n'est ici nullement péjoratif et, plutôt que de rechercher des ressources et des compétences pour un projet stratégique, il peut être plus rapide, moins coûteux ou plus sécurisant de modifier ce qui existe déjà. Ce qui importe à nos yeux, c'est l'existence d'une intention en filigrane. Il ne s'agit pas seulement de réagir, mais d'agir à dessein. Dans ce cas, si l'on se place dans une perspective visant à améliorer les performances de l'organisation, il y a management stratégique. Du moins est-ce notre perception. Par contre, si le chef d'établissement agit en réaction à un événement, au coup par coup, sans que son action puisse être placée dans une perspective plus large, alors ce n'est pas du management stratégique. L'exemple suivant va, nous l'espérons, permettre de montrer combien la possibilité d'une telle vision pour un EPLE est possible. Il s'agit de l'entretien V4, réalisé avec un proviseur. Celui-ci s'exprime au sujet de la place de son lycée dans une filière d'enseignement et dans une zone donnée de recrutement. Il organise des réunions communes entre les enseignants de son lycée et ceux des collèges qui *alimentent* celui-ci en élèves³⁸³, pour donner à ces derniers, quels que soient leurs collèges d'origine, un socle commun.

R : (...) *On fait des journées communes : tous les profs de français des 6 collèges et du lycée, tous à la réunion de pré-rentrée au collège X. La 1^{ère} année c'est moi qui ai demandé et imposé que les gamins de 3^{ème} qui arrivent en seconde aient un socle commun, sur lequel les profs peuvent s'appuyer. Avec une évaluation à la rentrée. Et depuis, je peux vous dire que ça marche tout seul. Sur les 6 collèges, en 6^{ème}, ils lisent*

³⁸² KÆNIG Gérard (2004). Op. cité.

³⁸³ 11627

*un bouquin, en 5^{ème}, en 4^{ème}, en 3^{ème}, en jouant sur les genres, la poésie, le théâtre, le roman. Vous vous rendez compte du socle que l'on a pour travailler après*³⁸⁴.

Les élèves des collèges aux alentours lisent plus d'un livre par an, mais tous ont un bagage littéraire en partie identique à leur entrée au lycée, ce qui facilite l'action des enseignants de français. Pour cela, il faut une coordination entre les collèges et le lycée. Ce proviseur mène aussi un travail en aval, avec une université³⁸⁵ et coordonne les actions quotidiennes autour de la politique générale de l'établissement³⁸⁶. Le lien de cette dernière avec le projet, cœur du management stratégique, est sans ambiguïté. Quant au positionnement dans une filière, il permet une relation avec les travaux de PORTER (1985 [1999])³⁸⁷. Pour ce dernier, la place d'une organisation au sein de sa filière est un facteur stratégique et les liaisons verticales qui l'unissent aux organisations situées en amont ou en aval sont d'une importance semblable aux liaisons internes. En particulier, le lien avec une organisation en amont est un jeu où les deux acteurs peuvent gagner par leur coordination. Cette démarche n'est-elle pas celle de ce chef d'établissement ? Les élèves en arrivant dans le lycée ont un minimum de culture commune, ce qui de plus participe à leur cohésion. Les enseignants du lycée peuvent s'appuyer sur cette situation dans leur démarche pédagogique. Enfin, si les enseignants des collèges se prêtent au jeu, il est probable qu'ils y trouvent également leur compte.

L'ensemble de la deuxième partie de notre travail propose et organise des situations de ce type, montrant la richesse et la diversité des comportements stratégiques possibles sur l'initiative des chefs d'établissement.

5.5. Synthèse

La profession des chefs d'établissement s'interroge sur son rôle, alors qu'elle doit faire face à une combinaison de contraintes : respecter la ligne hiérarchique, faire preuve d'autonomie, observer l'indépendance pédagogique des enseignants et répondre aux attentes de multiples parties prenantes. Dans le même temps, l'organisation scolaire apparaît comme fragmentée, qu'il s'agisse de l'action quotidienne des chefs d'établissement, de la séparation

³⁸⁴ 11627

³⁸⁵ 11515

³⁸⁶ 11413 à 11430 en particulier.

³⁸⁷ PORTER Michael (1985 [1999]). Op. cité.

entre le pédagogique et l'administratif ou des relations entre les membres de la communauté éducative. Ce morcellement, évoqué dès l'introduction, est visible dans l'analyse informatique des entretiens exploratoires. Pourtant, certains chefs d'établissement parviennent à transformer les pratiques au sein de leur EPLE, au profit des élèves. Peut-on avoir une lecture s'appuyant sur le management pour analyser leur action ? Rien ne semble s'y opposer, ce qui ouvre une perspective vers l'utilisation des outils du management stratégique.

Plutôt que de placer le chef d'établissement à la tête de l'EPLE, nous le voyons au cœur d'un univers fragmenté. Son rôle est alors d'unir les parties prenantes pour répondre aux difficultés des élèves. En ce sens, il peut s'appuyer sur une analyse de la situation de ces derniers et des processus pédagogiques, en veillant à l'émergence de significations partagées par le plus grand nombre. Plutôt que de vouloir toucher toutes les parties prenantes rapidement, il peut être opportun de se tourner tout d'abord vers de petits groupes, en particulier d'enseignants. Cette démarche va permettre à des actions, d'envergure maîtrisable, réalisées dans l'EPLE d'être portées par une vision commune ; ce n'est que dans un second temps qu'un projet d'établissement explicite sera, éventuellement, envisagé. La démarche de création du sens et de mise en scène n'exclut pas les rapports de pouvoir mais, puisqu'il semble que ces derniers ne puissent être une réponse à toutes les situations, une approche complémentaire peut être souhaitable. Le chef d'établissement peut alors combiner respect de normes, culture du résultat, appel à des valeurs et gagnera sans doute à faire participer les acteurs de la communauté éducative aux décisions. C'est peut être en mettant l'accent sur des références communes aux parties prenantes qu'il est susceptible d'unir leur action au service des élèves et, en même temps, de légitimer sa propre action.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

L'autonomie des établissements scolaires peut s'analyser comme une application du principe de subsidiarité. Il ne s'agit pas d'indépendance, mais de la possibilité de décider localement de certaines actions au sein d'un cadre donné. S'il existe une convergence internationale des politiques publiques dans ce domaine, il n'y a pas d'uniformité. Malgré les débats sur l'efficacité de ces politiques d'autonomie, il paraît acquis qu'une direction d'établissement différenciée, adaptée à l'environnement local, au service de l'apprentissage des élèves et tournée vers l'amélioration des processus pédagogiques, améliore sa performance. Par contre, si l'autonomie mène à des conflits au sujet de la nouvelle répartition des pouvoirs ou si la pédagogie n'est qu'un sujet annexe, alors ce type de réforme est potentiellement contre-productive. En France, le projet d'établissement se veut la traduction de son autonomie. Cependant, l'évolution juridique n'a pas conduit au changement espéré des pratiques. En particulier, les chefs d'établissement ne semblent pas s'être suffisamment engagés dans cette voie, les projets passant pour être les réponses à une injonction bureaucratique et ne suscitant pas l'adhésion de la communauté éducative. Pourtant, les difficultés des élèves, l'échec scolaire, les sorties sans qualification, l'orientation, les effets des déséquilibres sociaux, nécessitent des réponses coordonnées de la part des acteurs de cette communauté. Les décisions du chef d'établissement sont susceptibles d'améliorer ou d'aggraver certaines situations. Mais seul, son intervention a une portée limitée. C'est en combinant au mieux les ressources et compétences apportées par l'ensemble des parties prenantes de l'EPL que des réalisations déterminantes peuvent se construire, autour d'un projet commun permettant l'apparition de synergies entre les méthodes employées et entre les acteurs.

Cependant, les chefs d'établissement peinent à se positionner dans une organisation, l'Education nationale, qui hésite entre le maintien de relations bureaucratiques, centralisées et une approche considérée comme plus à même d'apporter des réponses aux difficultés des élèves et dont les maîtres mots sont autonomie, projet, fin de la carte scolaire, globalisation des moyens. Le manque de réponse aux difficultés des élèves et l'hésitation organisationnelle sont des enjeux communs aux chefs d'établissement et trouvent une traduction dans une troisième préoccupation : la légitimité de leur action. Celle-ci est en filigrane dans l'analyse

du malaise de la profession réalisée par BLANCHET et al. (1999)³⁸⁸. Ceux-ci proposent qu'une directive nationale définisse le contenu et le sens à donner à leurs fonctions. La question du sens de l'action est présente dès que l'on aborde le rôle du chef d'établissement. Mais une directive peut-elle légitimer l'activité du responsable d'un établissement scolaire ? Peut-on lutter contre la bureaucratie par un acte bureaucratique ? Si la démarche devait être faite, au moins pour un motif symbolique, la suite des événements montre que l'accord professionnel de 2000 et le décret qui a suivi laissent entier le malaise de la profession.

Des enjeux communs aux chefs d'établissement sont donc identifiés et la question de leur légitimité semble en être la synthèse. Plutôt que d'attendre d'être légitimés par d'autres, les chefs d'établissement peuvent se saisir des marges d'autonomies qui sont les leurs. C'est par leur action, au service des élèves, qu'ils sont susceptibles d'apparaître comme légitimes. Pour cela, ils doivent chercher à unir les parties prenantes de l'EPL, autour de valeurs et d'enjeux partagés, centrés sur les élèves. Le projet d'établissement est une possibilité en ce sens, mais il est difficile à construire. Il est possible alors d'inciter des petits groupes à développer des actions répondant à des informations jugées significatives par le proviseur ou le principal. Sa vision de l'établissement permet d'assurer une coordination entre les groupes, de manière plus ou moins formelle, plus ou moins explicite. Dans ce but, il peut se montrer directif si le contexte le demande ou préférer un management participatif. Les théories et exemples proposés laissent entendre que, même si une grande diversité des comportements est possible, le management stratégique, tel que nous l'avons présenté dès l'introduction, peut fournir des repères permettant au chef d'établissement de construire son action. On trouve ici l'explication du choix du titre de notre thèse, entre enjeux communs et diversité des pratiques.

L'analyse de cette diversité, d'un point de vue théorique, mais aussi comme nous l'avons relevée au fil de nos entretiens, sera l'objet de la partie suivante.

³⁸⁸ BLANCHET René, WIENER Céline, ISAMBERT Jean Pol (1999). Rap. cité.
Outre le malaise de la profession, il est question ici de la proposition n°15, p. 38 du rapport.

PARTIE 2. DIVERSITE DES PRATIQUES DE MANAGEMENT ET LEGITIMATION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Les propositions visant à développer une politique d'établissement restent parfois sans écho, au risque de remettre en cause la légitimité du chef d'établissement. En réaction, l'objectif de cette seconde partie est double. D'une part, rapprocher le chef d'établissement de différents aspects du management considérés comme pertinents : l'évaluation, la participation, les partenariats. D'autre part, montrer que l'association des acteurs et des méthodes de management peut permettre l'émergence de solutions aux difficultés des élèves.

Cet ensemble s'inscrit dans le champ des recommandations de l'IGAENR (2003)³⁸⁹, qui présente les conditions pour exploiter au mieux les possibilités offertes par l'autonomie des établissements scolaires. L'accent est mis sur le chef d'établissement, l'organisation interne, l'animation de la communauté éducative, y compris les acteurs situés hors des murs de l'établissement. Dans ce cadre, le projet d'établissement fait figure de *facteur clé de succès*, FCS. Les projets jugés exemplaires conjuguent diagnostic, participation interne et relations avec les parties prenantes externes. D'autres FCS sont identifiés : le fonctionnement du conseil d'administration, la composition des classes, la vie scolaire, la communication interne et externe. Ces thèmes jugés cruciaux par l'Inspection rejoignent notre projet de recherche.

6. L'INTRAPRENEUR ET LE BUREAUCRATE.....	192
7. DU SYSTEME D'INFORMATION DU MINISTERE VERS CELUI DE L'EPLÉ	226
8. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE, LEVIER DE LA PARTICIPATION.....	257
9. LE PARTENARIAT, CHEVAL DE TROIE DU CHANGEMENT	291

³⁸⁹ IGAENR. (2003). *Synthèse des visites d'EPLÉ effectuées par les membres de l'IGAENR durant l'année scolaire 2002-2003 : une analyse des conditions d'une plus grande autonomie des établissements scolaires*. Paris, MEN, 91 p.

6. L'INTRAPRENEUR ET LE BUREAUCRATE

Echec scolaire, orientation, insertion professionnelle, déséquilibres sociaux, violence, intégration : autant de difficultés qui appellent des réponses. Si le cours magistral traditionnel peut en être une, d'autres dispositifs institutionnels existent mais, en pratique, ils semblent insuffisants. *L'innovation ordinaire* consiste, d'après ALTER (2005)³⁹⁰, à trouver des solutions novatrices à des problèmes quotidiens, bien plus que d'appliquer des normes qui ne traitent pas de ces situations. Cependant, ce qui apparaît comme une solution, l'innovation dans des établissements en partie autonomes, peut aussi être problématique dans une organisation traditionnellement centralisée. Dans ces conditions, comment les chefs d'établissement peuvent-ils construire une stratégie de changement ?

6.1. INCITATIONS ET HESITATIONS DE L'ADMINISTRATION	193
6.1.1. <i>Pluralité des actions, unité des incitations administratives</i>	194
6.1.2. <i>Etablissements différents, administration hésitante</i>	196
6.1.3. <i>Une question issue des entretiens : comment faire ?</i>	198
6.2. L'INNOVATION PEDAGOGIQUE, UNE INNOVATION COMME LES AUTRES ?	200
6.2.1. <i>Méthodes et débats en pédagogie</i>	200
6.2.2. <i>L'innovation et son contexte</i>	202
6.2.3. <i>Des facteurs d'innovation à l'Ecole</i>	204
6.3. INTRAPRENEURS ET ORGANISATIONS PUBLIQUES : CONTRADICTION OU CHANGEMENT ?	206
6.3.1. <i>Intrapreneuriat et EPLE</i>	206
6.3.2. <i>Service public et esprit d'entreprise</i>	208
6.3.3. <i>Paradoxe et changement du second type</i>	210
6.4. DE LA MOTIVATION A L'ENGAGEMENT	214
6.4.1. <i>La théorie de l'autodétermination et son application en enseignement</i>	214
6.4.2. <i>Autodétermination, implication et mobilisation</i>	216
6.4.3. <i>La théorie de l'engagement en management et en éducation</i>	219
6.5. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS	221

³⁹⁰ ALTER Norbert (2005). *L'innovation ordinaire* ; 2^e éd. Paris, PUF, 284 p.

6.1. Incitations et hésitations de l'administration

Lors de nos entretiens, des dispositifs qualifiés d'innovants nous ont été présentés. Le principal V2 présente ainsi une expérience d'évaluation de compétences des élèves destinée à remplacer la notation traditionnelle.

R : *Il y a une (...) **expérience pédagogique importante** ici : le professeur de mathématiques a mis au point un système de validation par compétences et a réussi à convaincre ses collègues de toutes les disciplines. Et maintenant on a 2 classes à évaluation par niveau de compétences. Je mise aussi là dessus, même si **ces classes ne sont pas réservées pour les élèves en difficulté**. Je pousse pour qu'on aille au-delà de la validation par compétences, parce que ce n'est pas noté. Ils ont un carnet de compétences.*

Q : *En quoi est-ce que cela consiste ?*

R : *Chaque discipline a établi un livret de compétences pour l'élève et on évalue acquis, non acquis. Et **il n'y a pas de note** ; au moment où l'on remet le bulletin, on remet le livret de compétences aux familles. **On reçoit les familles** et les professeurs remettent individuellement le livret de compétences. **Je souhaite que ce dispositif, intéressant à des tas d'égards, suivi de très près par l'inspection régionale, arrive, j'en ai parlé avec le prof il n'y a pas longtemps, à davantage d'individualisation dans la classe.** Je ne veux plus qu'un élève soit sorti de la classe ou de l'école. Il faut que tous les élèves qui sont ici puissent apprendre. Si l'élève est là et qu'il peut ne faire que ça, il ne fera que ça, un autre est là et il fera ça ; mais chaque élève a le droit. C'est l'axe 1 du **projet d'établissement** : accompagner chacun dans sa propre réussite scolaire. Mais, pour cela, il faut que les profs, y compris ceux qui travaillent en validation par compétences, aillent au-delà du cours général, le même pour tout le monde. Qu'ils travaillent par moment de manière individualisée. Par groupe, qu'ils donnent des fiches de tâches aux élèves, qu'ils évaluent par tâches, par objectifs, etc.*

Q : *C'est-à-dire, au début, c'était une innovation proposée par un enseignant ? Et ensuite, vous vous en re-saisissez pour développer autre chose ?*

R : *Pour aller au-delà, oui³⁹¹.*

Quel peut être l'effet de ce type d'expérience sur les élèves ? L'interlocuteur V3, qui décrit un processus similaire, nous donne une réponse.

R : *On travaille aussi sur l'évaluation. Il n'y a pas que le bulletin scolaire. Les profs ont mis en place le système d'araignée, de radar, où l'on évalue des compétences transversales : maîtrise de la langue française, résolution de problème, créativité, autonomie et vie de groupe. **Les profs se réunissent pour trouver des critères très précis, sur ces points transversaux**, qui positionnent l'élève sur une araignée. Au*

³⁹¹ 9528

conseil de classe, avec la projection de cette araignée, on peut voir une araignée qui se recroqueville sur toutes les compétences classiques, mais sur la créativité et la vie de groupe, on arrive à voir quelque chose de positif. Et ces profs là, puisque ce sont des petits effectifs, ont le temps d'échanger avec ces gamins et de croire en eux. C'est la grosse révélation : les gamins ont changé, parce qu'ils avaient un autre regard. Ils ont fait aussi des choses, dans le cadre des projets transdisciplinaires, qui avaient du sens³⁹².

Notre analyse est la suivante : l'expérience V2 est basée sur l'action d'un *intrapreneur*, un enseignant qui a une idée *innovante* et cherche à la développer. Il a réussi à *motiver* certains de ses collègues à le suivre dans cette voie. Il a le soutien de sa direction, le chef d'établissement, qui souhaite se saisir de cette idée pour amener un *changement* de méthodes pédagogiques dans l'EPL. Ce qui nécessite un *apprentissage* collectif. Le résultat d'une telle démarche est visible dans l'expérience V3 : les élèves ont un nouveau regard sur eux-mêmes, ils ont confiance en eux et progressent. Les termes précédents *en italique* sont relatifs à des modes de management. Quant à l'effet Pygmalion³⁹³, il renvoie à des principes de pédagogie qui trouvent un écho en management. Les différents éléments qui vont être développés dans ce chapitre nous sont donc donnés par les chefs d'établissement eux-mêmes, sur la base de leur pratique quotidienne.

6.1.1. Pluralité des actions, unité des incitations administratives

Outre les exemples que nous avons relevés lors de nos entretiens, AUDOIN et NADOT (2006)³⁹⁴ présentent des actions visant l'efficacité des apprentissages, l'amélioration de la vie scolaire et la réussite des élèves. Sans être des innovations absolues, elles représentent un changement des pratiques au sein des établissements. Pour les équipes pédagogiques concernées, la motivation de l'élève est une préoccupation centrale : il s'agit de susciter son intérêt, de travailler son projet personnel et de lui donner confiance. Des aspects organisationnels apparaissent : grouper les élèves autrement qu'en classes rigides, partenariat, travail en équipe. Les exemples cités sont variés : au sein d'un collège, on croise EPS, français et marionnettes, dans un autre, l'éducation à l'environnement et au développement

³⁹² 10418

³⁹³ En **éducation**, l'effet Pygmalion suggère qu'attendre d'autrui le meilleur permet effectivement de l'obtenir de lui ; en **management** on peut parler de prophétie autoréalisatrice, dont la formulation modifie le comportement des acteurs de telle manière que les événements attendus se produisent. Source : TROUILLOU David, SARRAZIN Philippe (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, n° 145, 89-119.

³⁹⁴ AUDOIN Marie-Claude, NADOT Suzanne (2006). *Motiver, remotiver ; des pratiques innovantes de l'école au lycée*. Versailles, CRDP académie de Versailles, 143 p.

durable est l'occasion de combiner culture scientifique, prise de parole, argumentation et de nouer des partenariats avec Météo France ou EDF. Au lycée, sont concernés aussi bien des élèves des séries L, S, ou de BTS. Un projet concerne spécifiquement les mathématiques et vise à aider les plus en difficulté, comme à permettre aux meilleurs de s'initier à la recherche.

Le fait que l'innovation pédagogie ne soit pas uniquement un recours pour les élèves en difficulté, mais se place au service de tous est un aspect important. Cependant, d'après l'IGEN et l'IGAENR (2004, a)³⁹⁵, ces pratiques ne sont pas suffisamment utilisées. Les inspections considèrent que lors des quinze années précédentes, les réformes se sont succédées, contribuant à faire évoluer les pratiques d'enseignement, mais générant aussi un effet d'empilement tel que le pilotage en devient délicat et qu'il est difficile « *de conduire une politique organisée, cohérente et suivie de l'innovation pédagogique* » (p. 66). Dans les collèges, sont constatés « *l'exploitation insuffisante des résultats des évaluations des élèves, le dénuement des enseignants en matière de solutions didactiques appropriées* » (p. 68). Par ailleurs, la réceptivité à la nouveauté pédagogique est jugée variable selon les disciplines, « *l'âge moyen du corps enseignant dans la discipline considérée et l'individualisme des comportements ne sont sans doute pas étrangers à l'existence de ces réticences* » (p. 69). Enfin, la réussite des initiatives est considérée comme dépendante de la capacité d'impulsion de la direction de l'établissement. Ces observations peuvent s'appliquer aux lycées, le problème étant particulièrement aigu dans l'enseignement professionnel, où le nombre d'élèves en difficulté est important. Ces regrets des inspections peuvent être compris comme des incitations à agir. D'autant que l'article 34 de la loi d'orientation de 2005 encourage l'expérimentation.

« *Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet (...) d'établissement peut prévoir la réalisation **d'expérimentations**, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe (...) ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une **évaluation** annuelle* »³⁹⁶.

En ce sens, il existe au sein des rectorats, des *pôles académiques de soutien à l'innovation et à l'expérimentation*³⁹⁷ et la base de données *InnoScope*³⁹⁸ présente, sur

³⁹⁵ IGEN, IGAENR (2004, a). Rapport cité.

³⁹⁶ Loi n° 2005-380 du 23-4-2005, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole. Citée.

³⁹⁷ <http://eduscol.education.fr/D0092/responsasi.htm>

³⁹⁸ http://eduscol.education.fr/D0092F/bdd_accueil.php

Internet, des projets développés dans les établissements. Enfin, l'IGEN et l'IGAENR (2008)³⁹⁹ considèrent comme innovants des dispositifs tels que les démarches interdisciplinaires⁴⁰⁰, l'aide individualisée, le développement des TIC, les réseaux « *ambitions réussite* » et, bien sûr, le projet d'établissement. Ces démarches ont vocation à être construites et coordonnées au sein du conseil pédagogique, dont il a été question au [chapitre 4](#). Cependant, les Inspections générales constatent qu'en janvier 2007, ce conseil n'existe que dans la moitié des établissements et fonctionne de manière très inégale, avec une adhésion *limitée* (p. 59) des enseignants.

Des expériences innovantes existent et il est réducteur de cantonner celles-ci aux élèves les plus en difficulté. De plus, il n'est pas nécessaire de créer une innovation radicale, le transfert d'une méthode peut suffire. Si les dispositifs juridiques favorables à l'innovation sont valorisés par l'administration, elle regrette leur manque d'écho sur le terrain et encourage leur application ; jusqu'à un certain point cependant.

6.1.2. Etablissements différents, administration hésitante

Certains établissements ont fait le choix de démarches radicalement innovantes. VIAUD (2005)⁴⁰¹ montre leur diversité en distinguant deux logiques principales et deux sous-logiques. Au titre d'une première logique principale, les écoles « *adaptées* » veulent satisfaire aux exigences du système scolaire français et aux besoins de chaque élève, au travers des rythmes et de l'attention portée à chacun. On y trouve un sous-modèle d'établissement « *centré sur l'élève* » où le mode de transmission du savoir n'est pas fondamentalement modifié, mais s'exécute dans un cadre de travail convivial et qui responsabilise les élèves. Bien que ceux accueillis soient souvent en difficulté scolaire, les résultats au baccalauréat sont jugés *bons*, compte tenu du public. La réussite de ces établissements se mesure aussi à leur climat, considéré comme *excellent*, avec très peu d'incivilités. L'autre sous-modèle est celui des « *collèges épanouissement* ». L'autorité des adultes et les programmes scolaires ne sont pas remis en cause, mais les enseignants sont attentifs à la création d'une relation de confiance et à l'individualisation des parcours. L'auteur ne dispose pas de résultats fiables pour évaluer la performance de ces établissements.

³⁹⁹ IGEN, IGAENR (2008). *Rapport 2007, cité*.

⁴⁰⁰ Les dispositifs IDD, TPE, PPCP, ECJS, la mise en place des PPRE ; cf. le glossaire en *Annexe 8*

⁴⁰¹ VIAUD Marie-Laure (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris, PUF, 260 p.

L'autre logique renvoie aux « *écoles intégrales* », où l'enseignement ne suit pas l'ordre d'un programme mais se base sur les centres d'intérêts des élèves. Ces écoles se divisent en deux. Les « *écoles non directives* » se caractérisent par l'absence de contrainte sur la scolarité des élèves. Si les résultats aux examens officiels sont considérés comme faibles, certains élèves, qui s'accommodent mal des contraintes des établissements traditionnels, trouvent là une possibilité d'épanouissement. A l'opposé, le manque de repère peut en déstabiliser d'autres. Dans les « *écoles institutionnalisées* », on considère que les adultes doivent agir et non laisser les choses se faire, ce qui peut passer par des pratiques directives et exigeantes. Pour cela des modes d'organisation sont institués, définissant des lieux, des statuts, des rites. Des pratiques démocratiques permettent d'organiser la vie des établissements, mais elles sont encadrées. Pour dépasser la relation enseignant-élève, des médiations sont mises en place grâce aux démarches pédagogiques ou à l'usage de symboles, par exemple un code de couleur pour désigner le niveau dans une matière, à l'image des ceintures en Judo. Si les enseignants sont exigeants, ils sont attentifs à proposer des activités stimulantes, correspondant aux centres d'intérêts des élèves. Si les données manquent en termes de résultats scolaires, l'un des établissements de ce type scolarise durablement plus de 50 % des élèves accueillis, alors qu'ils ont été exclus au point de ne plus trouver de place ailleurs. Les élèves sont nombreux à dire qu'ils ont trouvé là une forme de stabilité.

Qu'il s'agisse des écoles « *adaptées* » ou « *intégrales* », les élèves se disent heureux de s'y rendre, la violence y est faible, le maillage des adultes est important autour d'eux et ils sont fiers de leurs établissements, qui combinent projet, pluridisciplinarité, travail à partir de leurs centres d'intérêts et individualisation. S'il n'existe pas de modèle transférable partout, ces écoles proposent néanmoins des pratiques *qui marchent*. L'engagement des enseignants y est fort, même si la déception est parfois au rendez-vous face à des élèves qui ne s'impliquent pas, ou restent méfiants face à des méthodes différentes de celles des établissements classiques. Paradoxalement, les enseignants de ces établissements ne sont pas mieux formés en pédagogie que leurs collègues des EPLE traditionnels.

Ces établissements ont des relations ambiguës avec l'administration de l'Education nationale, faites d'hésitation et de méfiance, de situations précaires et de complexité administrative. Le projet de ces établissements est ambitieux, puisqu'il s'agit de combiner réussite scolaire et épanouissement personnel, en un court laps de temps et alors que les

élèves sont souvent en situation d'échec. Pour prouver leur efficacité, ces établissements doivent réussir vite, alors que les conditions sont difficiles. Pourtant, il ne semble pas qu'il faille reprocher à l'Education nationale une opposition radicale, mais plutôt un mode de fonctionnement où les décideurs ne souhaitent pas prendre de risques. De plus, si le changement proposé par ces établissements réussit, c'est que la solution aux difficultés de l'Ecole est plus qualitative que quantitative, ce qui, pour l'auteur, serait une profonde remise en cause du système scolaire.

Notre propos va dans le sens d'un changement qualitatif. Certes, les facteurs quantitatifs, par exemple le nombre d'enseignants, sont importants. Mais ils ne constituent qu'une partie du problème, comme nous l'avons indiqué au *chapitre 3*. L'analyse de Viaud sur les établissements innovants renforce ce constat.

6.1.3. Une question issue des entretiens : comment faire ?

De nos entretiens exploratoires émergent des propositions face aux problèmes des élèves : communiquer sur les formations et les débouchés, développer l'individualisation, prévoir des dispositifs pour les élèves en difficulté. Mais nos interlocuteurs font aussi état de la peine à repérer les acteurs faisant preuve « *d'enthousiasme pédagogique* »⁴⁰² et s'interrogent : comment récompenser ceux qui s'investissent, faut-il augmenter le temps de présence dans l'établissement⁴⁰³ ? D'autre part, lors de l'analyse utilisant Sphinx Lexica, nous avons croisé les *attitudes* et les *tonalités* avec les *solutions*. L'objectif est de relever le sentiment de nos interlocuteurs. Les résultats sont présentés ci-après.

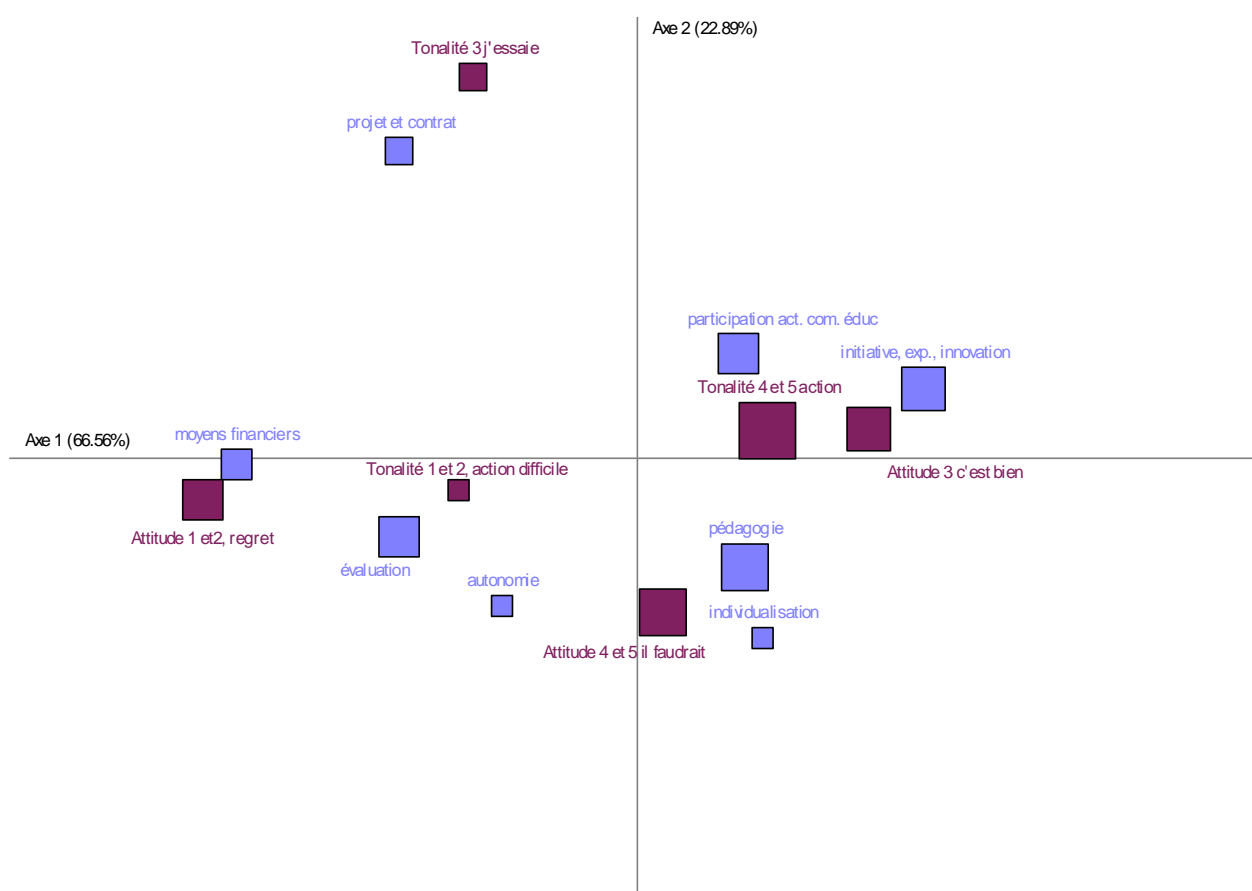
⁴⁰² 3575

⁴⁰³ 3675 ; 5483 ; 5572

T21. Solutions croisées avec attitude et tonalité⁴⁰⁴

Solutions	Attitude 1 et 2, regret	Attitude 3 c'est bien	Attitude 4 et 5 il faudrait	Tonalité 1 et 2 action difficile	Tonalité 3 j'essaie	Tonalité 4 et 5 action
autonomie	9	8	13	2	3	8
pédagogie	26	41	51	7	9	62
évaluation	37	18	33	9	10	41
moyens financiers	27	10	14	6	7	21
individualisation	6	10	16	2	2	16
projet et contrat	17	12	12	3	14	19
participation act. com. édu.	16	28	30	6	15	51
initiative, exp., innovation	12	47	30	7	11	65
TOTAL	150	174	199	42	71	283

G16. Graphe de la relation entre les solutions et les attitudes et tonalités



Le tableau d'effectifs montre la domination des expressions du type *il faudrait* et indique le goût pour l'action de nos interlocuteurs. Graphiquement, les carrés bleus représentent les solutions, les roses les attitudes et tonalités associées ; des séparations nettes apparaissent. L'axe 1 du graphe oppose les aspects liés à l'enseignement à ceux précédemment rapprochés de l'injonction administrative. *Projet et contrat* sont associés à des

⁴⁰⁴ Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

expressions du type *j'essaye*. L'*évaluation* et l'*autonomie* sont associés à la difficulté d'agir, *les moyens financiers* aux regrets. Par contre, la *participation* des acteurs, les *initiatives* sont associées à l'action, avec une perception positive. Nos interlocuteurs appellent de leurs vœux les démarches pédagogiques : l'*innovation* est appréciée.

En conclusion à l'ensemble de cette analyse informatisée, nous retenons deux éléments. Premièrement, une fracture entre ce qui semble relever, d'une part, de l'enseignement et, d'autre part, de l'administration. Cette séparation apparaît clairement sur les graphes. Elle est conforme à ce qui pouvait être attendu au vu de la littérature et de la lecture des entretiens. Deuxièmement, ce n'est pas tant qu'il y ait rejet des dispositifs innovants, ou de la participation des acteurs, mais difficulté à associer les parties prenantes et à trouver des conditions permettant les expériences. L'un de nos interlocuteurs résume ainsi la situation : « *on fonctionne dans des cadres nouveaux avec des façons de faire anciennes* »⁴⁰⁵. La première partie de notre travail a été l'occasion de décrire les nouvelles conditions organisationnelles ; il s'agit maintenant d'envisager des pratiques adaptées.

6.2. L'innovation pédagogique, une innovation comme les autres ?

Malgré ses spécificités, l'innovation pédagogique ne peut-elle être considérée au même titre que les autres innovations ? Dans ce cas, certains principes de management pourraient lui être appliqués.

6.2.1. Méthodes et débats en pédagogie

Trois méthodes pédagogiques sont distinguées par NOT (1988)⁴⁰⁶. L'approche traditionnelle, dite d'*hétérostructuration*, ou directive, est organisée en fonction du savoir à transmettre. On suppose que l'élève peut tout saisir si la démarche est explicite. Dans ce cadre, l'enseignant est émetteur et l'élève récepteur. Mais la passivité de ce dernier est parfois un frein à l'apprentissage. A l'opposé, la démarche d'*autostructuration*, centrée sur l'élève, s'appuie sur son activité, par l'observation ou l'expérimentation. Pour l'auteur, si la méthode directive apporte, de l'extérieur, des structures aux contenus, elle néglige les conditions dans

⁴⁰⁵ 7203

⁴⁰⁶ NOT Louis (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, Privat, 360 p.

lesquelles l'élève s'approprie le savoir. Inversement, si l'autostructuration se concentre sur ces dernières, elle ne propose pas suffisamment de structures ; l'approche est alors soumise à la lenteur de la redécouverte du savoir. Est donc envisagée une *interstructuration*, où la connaissance est le produit de l'activité de l'élève, mais où il n'est pas seul dans cette démarche, l'enseignant organisant des situations destinées à aider l'élève à apprendre.

Pour BEAUTE (2004)⁴⁰⁷, les méthodes en pédagogie s'opposent moins qu'elles ne s'emboîtent. La diversité des situations est telle, établissements ruraux, suburbains, privilégiés, petits ou grands, avec des enseignants plus ou moins à l'aise face à l'une ou l'autre méthode, qu'en définitive la pédagogie est un *bricolage astucieux*. Cependant, toutes les approches ne semblent pas avoir la même efficacité. Pour BISSONNETTE et al. (2005)⁴⁰⁸, les méthodes centrées sur les élèves donnent les plus mauvais résultats. L'erreur fondamentale de ces méthodes serait de considérer que les élèves ont naturellement envie d'apprendre. Cette envie s'exprime sur des *habiletés cognitives primaires*, comme l'apprentissage du langage, la socialisation, l'acquisition de gestes moteurs. L'enfant expérimente ces habiletés au contact de son environnement. Mais les apprentissages scolaires tels que la lecture, les mathématiques, sont des *habiletés cognitives secondaires* qui ne se développent pas par exposition à l'environnement, mais par un enseignement explicite, c'est-à-dire centré sur l'enseignement. Cet enseignement enchaîne présentation, pratique dirigée et pratique autonome. Ainsi, BRU (2006)⁴⁰⁹ considère que la tendance est à la remise en question des méthodes d'autostructuration. Pour autant, il ne s'agit pas d'en déduire que la méthode traditionnelle est la seule possible : « *seules sont à remettre en cause les méthodes qui (...) affirment que la meilleure solution consiste à laisser à l'élève l'entière initiative des activités scolaires et, pour l'enseignant, à se mettre en retrait* » (107-108).

L'interstructuration ne doit donc pas être écartée, ce qui ouvre des perspectives au-delà de la seule méthode directive. Par ailleurs, les approches qui dépassent la stricte relation *un enseignant, une classe*, ont des conséquences sur l'organisation des établissements scolaires. Ainsi pour CRAHAY (2006)⁴¹⁰, si les classes hétérogènes ont montré leur efficacité, il peut

⁴⁰⁷ BEAUTE Jean (2004). *Courants de la pédagogie ; 5^e éd.* Lyon, Chronique sociale, 184 p.

⁴⁰⁸ BISSONNETTE Steve, RICHARD Mario, GAUTHIER Clermont (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, n° 150, 87-141.

⁴⁰⁹ BRU Marc (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris, PUF, 127 p.

⁴¹⁰ CRAHAY Marcel (2006). Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ? In, CHAPELLE Gaëtane, MEURET Denis. *Améliorer l'école*. Paris, PUF, 268 p., 243-254.

être opportun que les élèves quittent cette organisation pour certains apprentissages. Ils sont alors placés dans des groupes homogènes. Mais la constitution de ces derniers doit respecter des règles : le temps passé doit être inférieur à celui passé en classe hétérogène pour assurer l'identification à cette dernière, l'appartenance à un groupe homogène doit être liée à une compétence spécifique, les groupes étant flexibles en fonction des progrès des élèves. D'autre part, les travaux de recherche montrent l'efficacité d'une articulation entre des phases d'enseignement traditionnel et d'individualisation. Ces dispositifs nécessitent de recueillir des informations sur le niveau des élèves, de constituer des plannings souples, de permettre la coopération entre enseignants ; l'ensemble mène à une organisation flexible.

6.2.2. L'innovation et son contexte

La pratique pédagogique vient d'être envisagée sous l'angle organisationnel. Or, l'utilisation d'un nouveau mode d'organisation est, pour SCHUMPETER (1935 [1999])⁴¹¹, un cas d'innovation. L'acteur à l'origine de l'innovation est qualifié d'*entrepreneur*, ce qui ne signifie pas qu'il soit nécessairement un travailleur indépendant. Il doit être capable de s'écarter des habitudes, d'agir avec peu d'informations, de résister aux critiques, aux obstacles juridiques ou politiques liés à la nouveauté et de faire face à ceux qui se sentent menacés par elle. L'entrepreneur a des qualités de chef, non pas du point de vue de l'organigramme, mais par sa capacité à entraîner les autres. Sa motivation n'est pas seulement liée à l'argent, elle renvoie à des facteurs psychologiques : volonté de réussite, mais aussi plaisir de créer.

Comment observer un processus d'innovation ? VAN DE VEN (1986)⁴¹² propose tout d'abord une définition. Il s'agit d'une idée qui peut être : la recombinaison d'idées anciennes, un schéma qui modifie l'ordre présent, ou encore une approche perçue comme nouvelle par les individus impliqués. Sont concernées les innovations techniques, comme les nouvelles technologies, mais aussi les innovations administratives, comme les procédures ou **les formes organisationnelles**. Il considère ensuite que l'innovation doit être envisagée sous quatre angles : les idées, les acteurs, les transactions et le contexte. L'innovation étant le développement et l'implantation de nouvelles idées par des acteurs engagés dans des transactions avec d'autres, dans un contexte institutionnel. Ainsi, **pour comprendre**

⁴¹¹ SCHUMPETER Joseph (1999 [1935]). *Théorie de l'évolution économique*. Paris, Dalloz, 371 p.

⁴¹² VAN DE VEN Andrew (1986). Central problems in the management of innovation. *Management science*, v. 32, n° 5, 590-607.

pourquoi certaines idées se développent, il faut s'attacher au contexte social et politique dans lequel évoluent les personnes concernées. Le contexte est un élément majeur : plus le travail individuel est stable et spécialisé, moins l'individu sera sensible aux idées nouvelles. Par ailleurs, pour développer l'innovation, des ressources sont nécessaires. Ceux qui en bénéficient peuvent construire une microstructure qui ne sera pas nécessairement compatible avec la macrostructure dans laquelle ils évoluent.

Dans une démarche similaire, WEST et ALTINK (1996)⁴¹³ considèrent que l'innovation renvoie d'une part, à l'idée de **nouveauté, qu'elle soit absolue ou simplement inédite sur son lieu d'adoption**, d'autre part, à un objectif de progrès et, enfin, à une application concrète, pas seulement à une idée. Sur ces bases, l'innovation au travail s'analyse sur quatre axes : l'individu, le groupe, l'organisation et le niveau socioculturel. L'innovation individuelle est bridée par le sentiment d'insécurité au travail, alors qu'elle est stimulée par la *motivation intrinsèque*⁴¹⁴. L'innovation au sein d'une équipe est influencée par différents facteurs : l'habitude de travailler ensemble, la participation de tous à la définition d'objectifs clairs, la circulation de l'information au sein de l'équipe. Au niveau organisationnel, les structures plates, avec un haut degré de communication entre les départements, sont plus innovatrices que les structures traditionnelles. La responsabilisation et l'autonomie des acteurs sont des facteurs favorables, mais l'implantation du changement peut nécessiter un contrôle centralisé. D'autre part, l'organisation doit savoir encourager ceux qui s'écartent des procédures habituelles, l'innovation pouvant naître de la confrontation des idées. Il ne faut donc pas favoriser uniquement les individus qui suivent les normes de l'organisation.

En amont de l'innovation, peut se situer la créativité. Pour AMABILE (1988)⁴¹⁵, cette dernière correspond à la production d'idées nouvelles, alors que l'innovation est la mise en œuvre de ces idées. L'auteur identifie des facteurs favorables : des compétences dans le domaine d'intervention, mais aussi un état d'esprit, une démarche de travail et une motivation intrinsèque. Distinguant de même créativité et innovation, WEST (2002)⁴¹⁶ considère que les conditions d'émergence de l'une ou l'autre au sein d'un groupe reposent sur un climat

⁴¹³ WEST Michael, ALTINK Wieby (1996). Innovation at work : individual, group, organizational and socio-historical perspectives. *European journal of work and organizational psychology*, v. 5, n° 1, 3-11.

⁴¹⁴ Ce concept est présenté à la fin du chapitre, au point 6.4.1.

⁴¹⁵ AMABILE Teresa (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, v. 10, 123-167.

⁴¹⁶ WEST Michael (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds : an integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied psychology, international review*, v. 51, n°3, 355-424.

psychologique sécurisant, des objectifs clairs, la participation, des critiques constructives et le soutien à l'innovation.

Ces conditions générales peuvent-elles aussi concerner l'innovation pédagogique ?

6.2.3. Des facteurs d'innovation à l'École

Traitant des conditions de l'innovation dans les établissements scolaires en vue de la réussite des élèves, GATHER THURLER (2000)⁴¹⁷ présente six facteurs favorables.

- *L'organisation du travail*. Plus elle est bureaucratique, moins l'établissement évolue. Au contraire, si l'on s'approche du modèle *adhocratique* de Mintzberg, les initiatives pour identifier et résoudre les problèmes produisent des effets, même en l'absence d'injonction.

- *La coopération professionnelle*. Plus les acteurs partagent leurs conceptions des objectifs, des moyens et des stratégies, plus ils sont innovants.

- *La dynamique de projet*. Il faut des objectifs clairs, des méthodes de décision et de travail. Le processus doit rendre les enseignants acteurs du changement.

- *Le leadership et le mode d'exercice du pouvoir*. Il peut être profitable de passer d'une direction bureaucratique à un leadership coopératif.

- *Le développement d'une organisation apprenante*, par l'analyse des pratiques dans l'établissement, leurs effets, les obstacles et les solutions possibles pour les dépasser. Une démarche participative favorise l'appropriation.

- *La relation au changement dans la culture de l'établissement*. Cette dernière est un ensemble de règles organisant la communication, le rapport au pouvoir, la division du travail, les manières d'agir. La culture influe sur les possibilités de changement. Or, l'autonomie, la décentralisation, la participation, le projet, l'évaluation, la contractualisation, sont des évolutions récentes, pouvant être en décalage avec les habitudes. Modifier les comportements par un système de sanction/récompense ne modifie pas la culture, mais le calcul lors d'un choix. S'il s'agit seulement de respecter les règles, cela peut suffire, mais si l'on attend implication et créativité, c'est la culture qu'il faut transformer. Pour cela, il est possible :

- d'apprendre à négocier et à piloter les processus de changement,
- d'inciter à la coopération professionnelle, par la responsabilité partagée,

⁴¹⁷ GATHER THURLER Monica (2000). Op. cité.

- d'apprendre à demander et à rendre des comptes,
- de basculer dans un paradigme où le changement est moins planifié.

Face au volontarisme, THEVENET (2003)⁴¹⁸ met cependant en garde : si l'évolution d'une culture organisationnelle est jugée possible, en particulier en cas de crise reconnue par tous et sous l'impulsion d'un leader, l'auteur considère qu'elle gardera néanmoins des traces de ce qu'elle était. Le changement culturel a ainsi des limites ; comme la manipulation. Ainsi, ALTER (1999)⁴¹⁹ considère, de manière critique, une direction voulant contrôler la culture de l'organisation, en faisant en sorte que les employés acquièrent une mentalité d'entrepreneur. Le risque est qu'elle guide l'action dans un sens souhaité. L'homogénéisation ainsi obtenue peut éviter les conflits, mais verrouille en même temps le débat de fond, empêchant le développement de logiques nouvelles. Dans ce contexte, hérité du taylorisme et de la bureaucratie, le management participatif est peu pertinent, les négociations portant sur des objets mineurs. Si les pratiques semblent évoluer, la conception de « l'homme au travail » reste celle d'un *agent*, élément d'un dispositif organisationnel, que l'on peut contrôler, au lieu de le considérer comme un *acteur*⁴²⁰. Ainsi, la participation doit accepter son esprit critique, sa volonté de participer ou pas, sa propre démarche stratégique. Ceci génère un nouveau rôle pour le chef d'une organisation : celui de médiateur. Enfin, au sujet du contrôle de la culture, rappelons le point de vue de MINTZBERG (1979 [1982])⁴²¹, pour qui le changement dans une bureaucratie professionnelle est lent et passe par un processus de socialisation.

En définitive, il ne nous semble pas que les conditions de l'innovation dans les établissements scolaires soient particulièrement différentes des conditions générales évoquées au point précédent. Il s'agit d'une innovation *comme les autres* et son analyse peut s'appuyer sur les théories du management relatives à ce sujet. Notre exemple d'ouverture est lié à un intrapreneur. Nous envisagerons cette notion, avant de voir comment la direction d'une unité peut agir pour stimuler l'innovation, le changement et l'apprentissage organisationnel.

⁴¹⁸ THEVENET Maurice (2003). *La culture d'entreprise*. Paris, PUF, 128 p.

⁴¹⁹ ALTER Norbert (1999). *La gestion du désordre en entreprise*. Paris, L'harmattan, 207 p.

⁴²⁰ Ces termes, *agent* et *acteur*, renvoient à d'autres auteurs. Pour MILGRAM (1974 [1993]), « l'individu qui entre dans un système d'autorité ne se voit plus comme l'auteur de ses actes mais plutôt comme l'*agent* exécutif des volontés d'autrui ». L'état *agentique* désigne « la condition de l'individu qui se considère comme l'*agent* exécutif d'une volonté étrangère, par opposition à l'état autonome dans lequel il estime être l'auteur de ses actes » (p 167). L'*agent* s'éloigne de l'*acteur* envisagé par CROZIER et FRIEDBERG (1977 [1992]). Les *acteurs* individuels ou collectifs disposant « d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres » (p. 30).

⁴²¹ MINTZBERG Henri (1979 [1982]). Op. cité. La question du changement dans une bureaucratie professionnelle selon cet auteur a été abordée dans l'introduction.

6.3. Intrapreneurs et organisations publiques : contradiction ou changement ?

Souhaiter, comme le fait le MEN, le développement de l'innovation dans les établissements scolaires est en contradiction avec le mode d'organisation traditionnel. Cette situation mène le chef d'établissement à être simultanément un intrapreneur et un bureaucrate. Pour sortir de ce paradoxe, il faut une stratégie de changement.

6.3.1. Intrapreneuriat et EPLE

Si, comme dans l'exemple au début de ce chapitre, les *intrapreneurs* peuvent favoriser le changement dans une organisation, comment envisager leur management ? Et pour commencer que recouvre ce terme ? Pour BURGELMAN et SAYLES (1987)⁴²², l'*intraprise* est *l'esprit d'entreprise au sein de l'entreprise*, c'est-à-dire le rôle que des individus entrepreneurs peuvent jouer dans une grande organisation. : ils permettent d'exploiter aux mieux les ressources disponibles en proposant des combinaisons originales de celles-ci. Mais, ils posent un problème de management en s'écartant de l'exploitation normale. Cela peut aller jusqu'à devoir affronter une résistance hiérarchique. BURGELMAN (1983)⁴²³ explique celle-ci en distinguant les *initiatives stratégiques induites*, d'une part, et *autonomes*, d'autre part. Une *initiative induite* est influencée par la stratégie existant dans l'organisation ; il s'agit de nouvelles approches pour des activités anciennes, comme une démarche marketing inédite pour un produit traditionnel. A l'opposé, les *comportements autonomes* proviennent de personnels qui, au sein de l'organisation, conçoivent de nouvelles activités. Ces développements autonomes peuvent fournir la matière première pour le renouvellement stratégique. Mais ils peuvent aussi rentrer en conflit avec la stratégie existant au préalable. L'opposition entre changement et stabilité peut expliquer les difficultés auxquels les intrapreneurs s'exposent.

Compte tenu de son intérêt, DURIEUX (2000)⁴²⁴ considère que l'innovation autonome doit être stimulée par la direction, par exemple en mettant en place un système d'évaluation / récompense, allant au-delà de la simple boîte à idées ; il faut envisager la mise en œuvre,

⁴²² BURGELMAN Robert, SAYLES Leonard (1987). *Les intrapreneurs ; stratégie, structure et gestion de l'innovation dans l'entreprise*. Paris, McGraw-Hill, 172 p.

⁴²³ BURGELMAN Robert (1983). A model of the interaction of strategic behavior, corporate context and the concept of strategy. *Academy of management review*, v. 8, n° 1, 61-70.

⁴²⁴ DURIEUX Florence (2000). *Management de l'innovation*. Paris, Vuibert, 174 p.

même s'il ne s'agit que d'une ébauche. L'innovateur ne doit pas craindre de rendre publique son action et doit pouvoir obtenir une reconnaissance, financière ou symbolique. L'interlocuteur E9 s'interroge sur la manière de manager les intrapreneurs de son EPLE⁴²⁵ :

R > (...) j 'avais essayé un truc, mais à la réflexion, ce n'était pas bien. Je m'étais dit : je vais faire une ou deux équipes biens, je vais demander aux gens : « avez-vous envie de travailler ensemble ? » et je vais faire des équipes, une seconde à projet...

Q > Sur la base du volontariat ?

R > Voilà. Est-ce qu'il y a des profs qui ont envie de travailler ensemble pour faire des trucs ? Donc, je l'ai fait sur une, puis sur deux, **mais je me suis aperçu que j'asséchais totalement les autres secondes.** Et donc, cette idée qui était la suivante : par tache d'huile, s'il y a des gens qui font des trucs, les autres vont finir par faire des trucs aussi. Cela n'a pas marché et au bout du compte, je me suis aperçu que ce n'était pas une bonne idée mon truc et je ne l'ai pas refait dans les bahuts suivants, parce que, globalement, **on avait deux classes qui fonctionnaient très bien, les parents repéraient lesquelles et disaient : « moi, je veux que mon gosse soit avec madame Untel ou avec monsieur Untel » et cela a asséché tout le reste.**

Ce type de comportement renvoie au management des intrapreneurs par *constitution d'enclaves* ou par *imprégnation*. BASSO (2006)⁴²⁶ décrit ces organisations : la première est structurelle, l'autre culturelle. Structurelle, si l'on crée une *enclave organisationnelle* régie par des règles particulières : récompenses, soutien hiérarchique, chaîne de délégation courte, ressources à disposition, autonomie. Culturelle, si l'on veut *imprégner* un esprit d'entrepreneuriat dans *toute* l'organisation ; structure décentralisée et récits emblématiques sont alors des leviers. Dans les deux cas, *enclave* ou *imprégnation*, le système de récompense ne doit pas être purement financier, des symboles sont nécessaires : promotion, extension des responsabilités, reconnaissance publique, ressources accordées. Le droit à l'erreur doit aussi être reconnu. Enfin, pour combiner exploration de nouveaux comportements et exploitation de l'existant, des voies d'action sont proposées :

- le contrôle des actes de l'intrapreneur passe par la contractualisation, la définition d'objectifs et l'évaluation,
- l'action de l'intrapreneur s'écartant de l'ordre établi suppose la protection de son manager contre la normalisation organisationnelle,

⁴²⁵ 8121

⁴²⁶ BASSO Olivier (2006). Peut-on manager les intrapreneurs ? *Revue française de gestion*, v. 32, n° 168/169, 225-242.

- le manager doit veiller à ce que l'intrapreneur ne s'engage pas excessivement dans son projet, au risque de s'exposer à une forme de *burn out*, d'épuisement au travail.

Dans le cas E9, la constitution d'une *enclave* a eu pour effet d'affaiblir le potentiel du reste de l'organisation ; il semble que ce proviseur préfère depuis développer l'*imprégnation*. La même réflexion peut être envisagée au sujet des établissements différents évoqués par VIAUD (2005)⁴²⁷ : la concentration d'intrapreneurs dans ces EPLE n'est-elle pas nuisible au développement d'innovations dans les autres établissements ? Il est aussi demandé aux innovateurs de réussir et vite, alors qu'ils sont dans des situations pouvant concentrer les difficultés. Le droit à l'erreur est-il alors reconnu ? En définitive, les textes officiels incitant à l'innovation sont-ils assez précis sur ses conditions organisationnelles ?

6.3.2. Service public et esprit d'entreprise

Appeler à l'innovation n'est pas anodin dans une bureaucratie, car en filigrane se dessine la remise en cause de cette forme d'organisation.

L'esprit d'entreprise, *entrepreneurship*, semble se développer dans les organisations publiques, en particulier au Royaume-Uni, aux USA, ou en Australie. Pour EDWARDS et al. (2002)⁴²⁸, on en attend une plus grande efficacité et une alternative à la rigidité bureaucratique. Le *public entrepreneurship* est défini comme un processus utilisant l'énergie et la créativité de l'organisation, pour soutenir ses managers dans l'identification des besoins et des réponses nécessaires⁴²⁹. L'esprit est proche de ce qui peut exister dans le secteur privé, mais ici le souci de rentabilité est remplacé par la valeur du service public, le bénéfice social. Pourtant, cette approche fait l'objet de critiques, dans la mesure où elle serait susceptible de remettre en cause ce même service public. Pour les auteurs, ce modèle n'est pas destiné à remplacer l'approche juridico-administrative traditionnelle, mais à cohabiter avec elle. Pour être acceptable, cette nouvelle logique doit démontrer qu'elle promeut l'intérêt général, rendant le service public plus efficace, transparent et responsable.

⁴²⁷ VIAUD Marie-Laure (2005). Op. cité.

⁴²⁸ EDWARDS Charles, JONES Geoff, LAWTON Alan, LLEWELLYN Nick (2002). Public entrepreneurship : rhetoric, reality and context. *International journal of public administration*, v. 25, n° 12, 1539-1554.

⁴²⁹ « *Public entrepreneurship may be defined as driving the process of utilising the energy and creativity of the community to support managers to identify needs and solutions to meet those needs* » (p. 1548).

La légitimité de cet esprit d'entreprise est proche de ce que nous avons vu à propos du management : il s'agit de compléter l'approche juridique traditionnelle et d'améliorer le service public. Si l'on accepte cette démarche, comment la mettre en œuvre ? OSBORNE et BROWN (2005)⁴³⁰ identifient des facteurs favorables à l'innovation dans les organisations publiques : une vision stratégique claire, l'implication de la direction, l'utilisation de symboles, une communication constante avec les parties prenantes internes et externes. La participation est également un facteur de réussite. Les auteurs identifient plusieurs modèles organisationnels possibles. L'un, basé sur le *public entrepreneur* (p. 172) met l'accent sur les caractéristiques de l'individu. Le second, structurel, insiste sur le contexte organisationnel. Un troisième modèle est au croisement des précédents. Les modèles d'innovation basés sur l'individu ou sur la structure sont également traités par HAFSI et BERNIER (2005)⁴³¹ qui distinguent deux aspects pour l'entrepreneuriat dans le secteur public : l'individuel et le systémique. Le premier renvoie à des personnages qui ont su imposer des évolutions majeures ; par exemple Robert Moses lors de la modernisation de New York dans les années 1930-1950, ou l'amiral Rickover lors du développement de la marine américaine, après la seconde guerre mondiale. A l'opposé, l'entrepreneuriat systémique ne repose pas sur une personne mais sur le foisonnement des projets émis par les employés. Cette approche étant plus adaptée aux environnements turbulents et complexes que la première. Les entrepreneurs ne développent alors pas de nouveaux systèmes de gouvernement ou des projets grandioses, mais améliorent le fonctionnement de leurs organisations.

Si l'on se réfère aux exemples situés à l'ouverture de ce chapitre ou au cas E9 ci-dessus, il semble que les modèles se combinent : parfois une personne est l'élément moteur, parfois on compte sur le foisonnement, ailleurs une idée isolée peut devenir une sorte de référence que la direction s'efforce de développer dans le reste de l'EPLÉ. Il ne semble pas y avoir un modèle type de l'innovation au sein des établissements où nous sommes passés. Par contre, l'esprit d'entreprise y est valorisé ; ceci est visible dans l'analyse informatique, l'expérimentation et l'innovation étant connotés positivement. L'esprit d'entreprise est aussi un levier de changement organisationnel. On peut, en effet, envisager deux logiques opposées : celle de l'organisation, à base de règles et celle de l'innovation, liée à l'incertitude.

⁴³⁰ OSBORNE Stephen, BROWN Kerry (2005). *Managing change and innovation in public service organizations*. London, Routledge, 262 p.

⁴³¹ HAFSI Taïeb, BERNIER Luc (2005). Innovation et entrepreneurship dans la réforme du secteur public au Canada. *Politiques et management public*, v. 23, n° 1, 1-23.

Pour ALTER (1996)⁴³², les règles stabilisent le fonctionnement collectif, leur transgression ouvrant de nouveaux horizons. Or, il n'existe pas de lien mécanique entre le poids des règles et leur efficacité. A l'opposé, faute d'information, un responsable ne peut décider à coup sûr dans le cadre d'une innovation ; l'incertitude peut alors nécessiter la participation du plus grand nombre. Dans ce cadre, si un projet se construit, malgré les excès des uns et les résistances des autres, c'est qu'il est fondé sur un accord collectif. Dans le même temps, la lutte pour obtenir des moyens de la part du reste de l'organisation favorise la négociation. En conséquence, l'ensemble s'écarte du modèle d'organisation verticale et rigide pour aller vers des règles de fonctionnement floues.

A ce stade, la situation du MEN semble contradictoire. En appelant à l'innovation dans l'EPLÉ, le ministère demande au chef d'établissement de garantir la bureaucratie traditionnelle et d'incarner l'esprit d'entreprise. Ce Janus doit encadrer des intrapreneurs et, s'il développe une forme d'organisation inédite dans son EPLÉ, devenir lui-même un intrapreneur dans l'Education nationale. Or, nous avons vu l'ambiguïté du discours du MEN sur l'autonomie des établissements scolaires au [chapitre 2](#). Le développement de l'intrapreneuriat nécessite donc un changement organisationnel important, or ce dernier est, comme on va le présenter, un concept multiforme dont le contrôle est délicat.

6.3.3. Paradoxe et changement du second type

Si l'on accepte l'idée de l'intrapreneuriat dans les EPLÉ, alors cela peut nécessiter l'application du concept d'apprentissage organisationnel.

6.3.3.1. Changement de type 1 et 2 dans l'EPLÉ

WATZLAWICK et al.⁴³³ distinguent deux types de changements. « *L'un prend place à l'intérieur d'un système donné qui, lui, reste inchangé, l'autre modifie le système lui-même* » (p. 28). Il s'agit respectivement du *changement de type 1* ou de *type 2*. Le type 1 est un agencement différent des éléments d'un système, les effets obtenus restant les mêmes. Dans ce cadre, le risque est que si une solution retenue s'avère inopérante, on se contente de faire « *plus de la même chose* » (p. 50), c'est-à-dire plus de ce qui ne marche pas. Le

⁴³² ALTER Norbert (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*. Paris, PUF, 241 p.

⁴³³ WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard (1975 [1981]). Op. cité.

changement de type 2 amène des variations profondes, du fait de l'évolution des règles, d'une discontinuité. Pour autant, le changement 2 n'est pas toujours nécessaire, certaines situations pouvant se régler par un simple changement de conduite. Enfin, il est possible de ne pas choisir entre type 1 ou 2, en agissant comme si le problème n'existait pas ; cette *terrible simplification*, ce déni, peut aggraver la situation, par un effet d'entraînement.

Ces éléments conduisent à reconsidérer les appels au changement évoqués précédemment : autonomie, projet, contrat, innovation. Sont-ils envisagés selon le type 1 ou 2 ? L'autonomie des établissements scolaires est relativisée, au sein même de l'institution. Pour l'IGEN (2001)⁴³⁴, le cadre organisationnel reste centralisé, les projets d'établissements ne sont souvent que formalités et la contractualisation est peu développée. Nos entretiens exploratoires vont en ce sens, montrant que les mentalités semblent souvent attachées à la situation ancienne. La difficulté d'agir autrement qu'avec quelques enseignants qualifiés de « militants » est mise en avant. Certains chefs d'établissement rencontrés estiment que le secteur privé et l'enseignement dépendant du Ministère de l'agriculture disposent de ressorts qu'ils n'ont pas : une plus grande flexibilité d'organisation pour le premier, l'appui des professeurs d'éducation socioculturelle en matière d'animation de l'établissement pour le second. La situation prend alors la forme d'une injonction paradoxale pour les chefs d'établissement, entre respect des directives d'une part et incitation à innover d'autre part. L'IGEN et l'IGAENR (2008)⁴³⁵ montrent comment le changement se concentre sur le respect des procédures plus que sur l'utilisation réelle du cadre nouveau que celles-ci offrent. Le changement tel qu'il est vécu dans les EPLE relève alors du type 1, alors que le développement de l'intrapreneuriat relève du type 2. Ceci permet d'aborder sous un autre angle le malaise relevé au sein de la profession des chefs d'établissement : l'impression d'agir sans que les difficultés ne s'aplanissent.

Tout au long de notre travail, le paradoxe de la situation des chefs d'établissement est visible. Or, pour WATZLAWICK et al. (1975 [1981])⁴³⁶, l'apparition d'un paradoxe est le signe d'un changement de type 1, où l'on tente de résoudre un problème à l'intérieur du cadre habituel. Face à ce caractère rassurant du changement 1, le type 2 semble « *bizarre, inattendu, contraire au bon sens* » (p. 103). Pour sortir de l'impasse, les auteurs proposent une démarche

⁴³⁴ IGEN (2001). Rapport cité.

⁴³⁵ IGEN, IGAENR (2008). Rapport cité.

⁴³⁶ WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard (1975 [1981]). Op. cité.

en quatre points : la définition du problème, l'examen des solutions déjà essayées, la définition claire du changement souhaité et, finalement, la formulation et la mise en œuvre d'un projet de changement. Le processus gagne à être accompagné par un tiers, qui aide à la modification du cadre conceptuel et/ou émotionnel de la situation perçue. En éducation, BERGER et al. (2004)⁴³⁷ évoquent l'appel à un *ami critique*, c'est-à-dire une « *personne extérieure à l'école avec une expérience en matière d'amélioration de l'école (school improvement)* » (p. 126). Consultant, parent ou chercheur, son rôle est d'éviter que les acteurs ne construisent une image trop complaisante d'eux-mêmes, tout en les soutenant et en les aidant à identifier les enjeux importants.

6.3.3.2. Changement directif ou non ?

Pour VANDANGEON-DERUMEZ (1988)⁴³⁸, le *changement prescrit* résulte d'une volonté des dirigeants et, imposé par décret, il peut être brutal. Il renvoie aussi à une planification rigide et source de résistance. A l'opposé, le *changement construit* émerge dans l'organisation de manière autonome⁴³⁹. Des acteurs génèrent les idées nécessaires à la construction d'une nouvelle vision de l'organisation et un leader assure la cohérence de l'ensemble. Ce n'est que dans un second temps que la direction sélectionne les initiatives et les intègre officiellement. Le changement construit donne du sens, favorise la créativité et l'engagement. Mais il nécessite *de naviguer dans le flou*. De plus, sauf en cas d'urgence, ce type de processus peut ne pas paraître prioritaire et stagner.

L'intérêt d'un changement non directif renvoie à LEWIN (1947 [1965])⁴⁴⁰, pour qui le changement de comportement peut être recherché au niveau d'un groupe, par exemple une quinzaine de personnes. L'auteur considère que l'importance des relations entre les individus et le respect des normes du groupe sont tels que, si un individu s'écarte de ces dernières, il risque d'être exclu. En conséquence, pour obtenir un changement de conduite sociale, il importe d'agir sur la norme du groupe. Pour modifier celle-ci de telle sorte que ne se produise

⁴³⁷ BERGER Emanuele, BOTTANI Noberto, SOUSSI Anne, OSTINELLI Giorgio, GAUVREAU Catherine, RHYN Heinz (2004). Art cité.

⁴³⁸ VANDANGEON-DERUMEZ Isabelle (1988). La dynamique des processus de changement. *Revue française de gestion*, n° 120, 120-138.

⁴³⁹ Ceci peut renvoyer à la planification d'Ansoff et à l'émergence de Mintzberg.

⁴⁴⁰ LEWIN Kurt (1947 [1965]). Group decision and social change. In, SWANSON E., NEWCOM T., HARTLEY L. (Eds). *Readings in social psychology*. New York, Holt Rinehart and Wintson.. *Décision de groupe et changement social*. In, LEVY André. *Psychologie sociale ; textes fondamentaux anglais et américains*. Paris, Dunod, 498-565.

pas ensuite un retour à l'état initial, on peut envisager le changement comme un processus en trois étapes : dé-cristallisation du niveau initial, déplacement vers un nouveau niveau et re-cristallisation de la vie du groupe au niveau atteint. L'usage de la décision de groupe étant au cœur du processus, on utilise un processus de résolution de problème participatif, plutôt que de procéder par injonction.

Sur ces bases, le chef d'établissement peut avoir intérêt à favoriser la construction collective du changement, plutôt que de le prescrire. Mais, cette démarche peut supposer un véritable apprentissage.

6.3.3.3. Vers l'EPLÉ apprenant ?

Pour ARGYRIS et SCHÖN (1996 [2002])⁴⁴¹, il peut sembler paradoxal d'envisager une *organisation* apprenante. Pour dépasser le niveau du phénomène individuel, il faut envisager des connaissances organisationnelles disponibles, par exemple, sous la forme de documents, de références et intégrées dans des processus de décision, qui définissent une *théorie d'action*, composée de valeurs et de schémas directeurs orientant l'activité. Il en découle une stratégie, c'est-à-dire des démarches destinées à accomplir des tâches complexes. Le résultat peut, malgré tout, être jugé insuffisant ; deux situations sont alors envisageables. D'une part, *l'apprentissage en simple boucle*, centré sur l'obtention d'un résultat en phase avec l'objectif : en cas d'insuffisance, la stratégie va être modifiée. Mais, il est possible que les changements nécessaires dépassent cette seule variation. C'est alors un *apprentissage en double boucle*, qui modifie la stratégie, mais aussi la *théorie d'action*. Un tel changement peut, cependant, induire des raisonnements de la part des acteurs qui vont bloquer le processus. **Une enquête organisationnelle, cœur du processus**, peut permettre de dépasser cet obstacle. Face à un écart entre résultat réel et attendu, des membres de l'organisation mènent **une investigation**, combinant réflexion et action, au nom de celle-ci. Ce processus suppose, avant tout, que les individus acceptent *d'apprendre à apprendre* (p. 54), c'est-à-dire qu'ils soient en mesure de mettre en question leurs manières d'agir. L'apprentissage organisationnel conduit à de nouveaux comportements dans toute l'organisation, dont l'efficacité pourra être mesurée en comparant par la suite objectifs et réalisations.

⁴⁴¹ ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald (1996 [2002]). *Organizational learning II. Apprentissage organisationnel*. Paris, De Boeck, 380 p.

Pour GATHER THURLER (2000)⁴⁴², l'application du concept d'apprentissage organisationnel aux établissements scolaires est favorable à l'innovation et l'analyse des pratiques peut s'appuyer sur une formation professionnelle. BOUVIER (2001)⁴⁴³ propose que, pour lever les blocages à l'apprentissage, l'établissement fasse appel à un tiers extérieur. Le processus étant plus difficile « *lorsque cette quête de vérité est menée par des acteurs de l'organisation elle-même dont la neutralité ne va pas de soi* » (p. 148). Pour autant, il ne s'agit pas d'envisager seulement un audit externe, pratique qualifiée *d'émergente* (p. 152), pouvant être source de polémiques et qui ne serait pas suffisante pour modifier les pratiques, mais de développer l'auto-évaluation de l'établissement scolaire, sujet du *chapitre 7*.

L'exemple ouvrant ce chapitre nous a conduit à envisager l'innovation et l'intrapreneuriat. Ceci a permis de montrer le paradoxe de la démarche dans une organisation verticale comme l'Education nationale. L'exemple initial mène aussi à envisager une théorie du changement et l'apprentissage organisationnel. La première confirme le paradoxe et les deux incitent à faire appel à un tiers extérieur pour aider au diagnostic de l'organisation. Enfin, rien ne semble possible sans la motivation des acteurs. Ce terme, employé ici dans un sens générique, doit être précisé.

6.4. De la motivation à l'engagement

La motivation se distingue de l'implication, de la mobilisation ou de l'engagement. Mais ces éléments ont un point commun : l'autodétermination.

6.4.1. La théorie de l'autodétermination et son application en enseignement

La théorie de l'autodétermination est, pour DECI et al. (1989)⁴⁴⁴ ainsi que RYAN et DECI (2000)⁴⁴⁵, une théorie de la motivation humaine utilisable dans le domaine scolaire comme pour l'étude du comportement des managers et de leurs subordonnés. Trois cadres sont envisagés :

⁴⁴² GATHER THURLER Monica (2000). Op. cité.

⁴⁴³ BOUVIER Alain (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris, Hachette, 223 p..

⁴⁴⁴ DECI Edward, CONNELL James, RYAN Richard (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of applied psychology*, v. 74, n°4, 580-590.

⁴⁴⁵ RYAN Richard, DECI Edward (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, n°25, 54-67.

- l'*amotivation*, ou absence de motivation,
- la *motivation extrinsèque*, où l'on réalise une action pour éviter une chose ou dans l'espoir d'une autre,
- la *motivation intrinsèque*, où l'on réalise une action pour elle-même.

Cette dernière représente le plus haut niveau d'autodétermination, où l'on est libre d'initier et de régler son comportement. La théorie de l'autodétermination est ainsi construite sur un continuum d'autonomie croissant. Dans ce cadre, LIEURY et FENOUILLET (2001)⁴⁴⁶ définissent la motivation comme l'ensemble des mécanismes qui permettent le déclenchement de l'action, son orientation, son intensité et sa persistance. Une obligation, par exemple, la pression des parents sur un élève, les notes, les prix, l'argent, sont des facteurs qui renforcent la motivation extrinsèque, mais diminuent la motivation intrinsèque. Cette dernière trouve son origine dans deux éléments :

- l'autodétermination, le sentiment de choisir, d'exercer son libre arbitre, ce qui s'oppose à la contrainte ou à la pression sociale ;
- la compétence perçue, qui renvoie à la connaissance des résultats de l'action.

Les bons résultats augmentent la compétence perçue, alors que les mauvais la réduisent. Mais, dans une situation de contrôle, qui diminue le sentiment d'autodétermination, les bons résultats n'agissent que sur la motivation extrinsèque. En définitive, un haut degré de compétence perçue et un sentiment d'autodétermination participent à la motivation intrinsèque. A l'inverse, la contrainte et un sentiment d'échec conduisent à l'absence de motivation. Au sujet de la motivation des élèves, il faut donc favoriser la motivation intrinsèque ; mais c'est un idéal et il ne faut pas ignorer la motivation extrinsèque. A l'opposé, la contrainte et des échecs nuisent à la motivation. Or, l'école est obligatoire, la notation et la hiérarchie des matières amènent une comparaison sociale ; en conséquence, la motivation intrinsèque des élèves diminue au fur et à mesure que leur âge augmente.

Pour GURTNER et al. (2006)⁴⁴⁷, des facteurs familiaux peuvent aussi expliquer une baisse de motivation des élèves à l'entrée dans le secondaire, en particulier **le désengagement des parents et la perte de qualité de la communication école-parents**. Si la motivation

⁴⁴⁶ LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien (2001). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod, 142 p.

⁴⁴⁷ GURTNER Jean-Luc, GULFI Alida, MONNARD Isabelle, SCHUMACHER Jérôme (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, n° 155, 21-33.

baisse au fil de la scolarité, le phénomène prend chez certains élèves des proportions importantes, conduisant à l'arrêt des études. On peut identifier des causes individuelles : difficultés relationnelles, habitudes de vie inappropriées, **désillusions, par exemple en matière d'orientation**. Autant de causes d'échecs répétitifs. Il est aussi possible d'identifier également des motifs institutionnels : la taille des établissements, qui peut nuire au suivi des élèves, ou le caractère purement scolaire des activités proposées. Mais agir sur les facteurs de motivation ne garantit pas la réussite de l'élève ; ses aptitudes personnelles ont aussi un rôle. Comment favoriser la motivation ? Donner à l'élève l'impression qu'il a pu choisir son activité, favoriser son sentiment de compétence vis-à-vis d'elle, sont des situations qui peuvent développer sa motivation intrinsèque. Il en va de même des situations qui valorisent la coopération entre élèves plutôt que la compétition entre eux. Ces orientations générales doivent être complétées par des actions individuelles en fonction de la source des difficultés : comportement, apprentissage, manque de motivation. **Les réponses varient selon l'origine détectée du problème.**

On retrouve l'effet Pygmalion dont il a été question au début de ce chapitre. Quel regard peut-on avoir sur la motivation des autres parties prenantes ?

6.4.2. Autodétermination, implication et mobilisation

Si l'autodétermination est importante en éducation, il en va de même en gestion. Ainsi, DECI et al. (1989)⁴⁴⁸ estiment qu'un manager favorisant l'autodétermination des subordonnés peut modifier leur satisfaction au travail et leur confiance en l'organisation. Ceci ouvre des perspectives vers le **management participatif et l'élargissement du travail**. Mais, pour cela, le contexte général doit être bon au sein de l'organisation, en particulier en matière de salaire et de sécurité de l'emploi. Si ces conditions extrinsèques ne sont pas réunies, favoriser l'autodétermination aura peu d'impact. D'autre part, pour MEYER et ALLEN (1991)⁴⁴⁹, **l'implication organisationnelle** est un état psychologique comportant trois dimensions :

⁴⁴⁸ DECI Edward, CONNELL James, RYAN Richard (1989). Art. cité.

⁴⁴⁹ MEYER John, ALLEN Natalie (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, v. 1, n° 1, 61-89.

- l'implication affective, qui renvoie à l'attachement émotionnel vis-à-vis de l'organisation ; l'employé reste alors attaché à l'organisation car il le veut ; les antécédents sont liés à la personnalité de l'employé, aux conditions de travail ;
- l'implication calculée, liée au coût associé par l'individu à l'hypothèse d'un départ de l'organisation ; il reste dans l'organisation par calcul en comparant sa situation avec les alternatives envisageables ;
- l'implication normative, qui se réfère à un sentiment d'obligation morale, de loyauté, vis à vis de l'organisation.

Si chaque composante de l'implication a des effets différents et éventuellement interactifs, sur le comportement de l'individu, les auteurs mettent en avant des conséquences globales en termes de réduction du *turnover* et de performance dans le travail. Or, l'implication a un lien avec la théorie de l'autodétermination. En effet, pour GAGNE et DECI (2005)⁴⁵⁰, l'implication affective serait l'élément le plus aligné avec la motivation intrinsèque. Ainsi, l'implication organisationnelle peut être favorisée par le sentiment d'autonomie, qui intervient dans l'acceptation des buts de l'organisation, dans l'attachement vis-à-vis d'elle. L'autodétermination favorise également le volontariat et les comportements pro-sociaux. Au sein d'une organisation, cela peut se traduire par des comportements qui ne sont pas toujours reconnus par des récompenses formelles, mais qui favorisent l'efficacité organisationnelle, comme l'aide aux autres employés, la recherche d'innovations ; on peut alors parler de *citoyenneté organisationnelle*. Enfin, la satisfaction au travail, dont on a vu qu'elle pouvait augmenter grâce à l'autodétermination, est positivement corrélée à la performance.

THEVENET (1992)⁴⁵¹ **distingue la motivation de l'implication**, la première étant centrée sur la tâche, la seconde sur l'organisation ; « *il y a déplacement de ce que l'on considère comme premier dans la situation de travail : ce n'est plus la tâche ou les objectifs liés à la fonction mais l'organisation dans son ensemble* » (p. 137). S'il est possible de mettre en place des actions de développement, leur portée est néanmoins limitée. Ainsi, au sujet de l'implication, THEVENET (2002)⁴⁵² estime que « *c'est un rêve de pouvoir la créer ; on ne peut impliquer les personnes, comme on ne peut pas les changer* » (p. 12). La seule chose

⁴⁵⁰ GAGNE Marylène, DECI Edward (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational behavior*, n° 26, 331-362.

⁴⁵¹ THEVENET Maurice (1992). *Impliquer les personnes dans l'entreprise*. Paris, Editions Liaisons, 205 p.

⁴⁵² THEVENET Maurice (2002). Politiques de personnel et implication des personnes. In, NEVEU Jean-Pierre, THEVENET Maurice (coord.). *L'implication au travail*. Paris, Vuibert, 5-20, 230 p.

envisageable est de créer des conditions favorables, mais c'est l'individu qui décide si elles sont suffisantes. Trois dispositions peuvent être envisagées en ce sens :

- la cohérence, c'est-à-dire l'information de l'individu sur la stratégie de l'organisation et le sens des décisions ;
- la réciprocité : l'implication de l'individu peut intervenir s'il a le sentiment que l'organisation s'implique elle-même vis-à-vis de lui ; si la rémunération est un facteur important, il faut considérer l'ensemble des signaux tels que la reconnaissance, la qualité des relations ;
- l'appropriation : il s'agit d'un processus d'identification, qui passe par la capacité de se sentir maître de ce que l'on fait, tant bien même ce sentiment cohabite avec une hiérarchie, des objectifs, des contrôles.

Pour l'auteur, le manager a un rôle crucial dans l'implication des subordonnés. La cohérence, la réciprocité et l'appropriation n'étant pas obtenues uniquement par la communication ou la rémunération, mais passent aussi par les relations, en particulier par le face à face. La cohérence peut s'obtenir en expliquant, en aidant à comprendre ; la réciprocité peut avoir des formes multiples dans une relation. Enfin, l'appropriation dépend du style de management. En définitive, le comportement du manager doit être orienté vers des actions concrètes, plus que vers des démarches tournées vers l'adhésion, la conversion. Il faut privilégier les projets, la production, les réalisations.

Pour BARRAUD-DIDIER et al. (2003)⁴⁵³, **la mobilisation** se trouve au croisement de la motivation et de l'implication. Dans ce cadre, les pratiques mobilisatrices incluent un ensemble d'actions qui affectent la motivation et l'implication du personnel. Les auteurs identifient alors cinq types de pratiques susceptibles d'améliorer la performance de l'organisation, mesurée par le climat de travail, l'assiduité des salariés, la qualité des produits et services et la productivité des salariés. Les thèmes mobilisateurs sont :

- la responsabilisation, au travers de l'autonomie et de la participation aux décisions ;

⁴⁵³ BARRAUD-DIDIER Valérie, GUERRERO Sylvie, IGALENS Jacques (2003). L'effet des pratiques de GRH sur la performance des entreprises : le cas des pratiques de mobilisation. *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 47, 2-13.

- les pratiques d'identification, dans le but de stimuler l'attachement et le partage de valeurs avec l'organisation, au travers des chartes, des journées d'entreprises, des certificats de reconnaissances ; mais le lien semble faible ;
- les pratiques de communication portant sur la stratégie, les objectifs, c'est-à-dire du haut vers le bas de la hiérarchie, mais aussi les pratiques favorisant la communication du bas vers le haut, au travers d'enquêtes par exemple ; l'information se conjugue avec l'écoute ;
- les pratiques de formation et de développement des compétences.

Les auteurs constatent que la combinaison des quatre pratiques donne de meilleurs résultats que chacune prise isolément.

6.4.3. La théorie de l'engagement en management et en éducation

Pour PLANE (2006)⁴⁵⁴, la théorie de l'engagement constitue une base pour le changement organisationnel. Dans ce cadre, il ne s'agit pas de persuader, de convaincre, mais d'amener les acteurs à réaliser des actes qui les engagent dans le sens souhaité par la direction. En ce sens, les travaux de LEWIN⁴⁵⁵ (1947 [1965]) sont considérés par JOULE et BEAUVOIS (2002)⁴⁵⁶ comme précurseurs de la théorie de l'engagement. Pour ces deux auteurs, cette théorie relie l'individu et ses actes, puisque « *l'engagement d'un individu dans un acte correspond au degré auquel il peut être assimilé à cet acte* » (p. 83). Par assimilation, ils considèrent que l'individu est évalué au travers de ses actions. Ainsi, une personne fortement engagée aura tendance à être assimilée par les autres et par elle-même à ses actes. Les conséquences de l'engagement sont la stabilisation des actions ou la réalisation d'actes nouveaux allant dans le même sens que l'engagement initial. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'augmenter l'engagement :

- le sentiment de liberté ; la contrainte étant un facteur réducteur, toute obligation est un renforcement négatif ; on peut faire appel à des renforcements positifs, comme des récompenses ; mais la récompense est un renforcement externe, en conséquence moins la récompense est grande et plus l'engagement est fort ;

⁴⁵⁴ PLANE Jean-Michel (2006). *La gestion des ressources humaines ; 2^e éd.* Paris, Economica, 112 p.

⁴⁵⁵ LEWIN Kurt (1947 [1965]). Art. cité.

⁴⁵⁶ JOULE Robert-Vincent, BEAUVOIS Jean-Léon (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens.* Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, 286 p.

- le caractère public et explicite de l'acte ;
- la répétition ;
- l'irrévocabilité de l'acte ; l'individu est moins engagé s'il a le sentiment que son acte est facilement révocable ;
- le coût de l'acte en temps, en argent, en énergie.

Pour favoriser l'engagement, différentes techniques peuvent être utilisées, exposant cependant à la tentation de la manipulation. En management, le « *pied dans la porte* », qui traduit un effet de persévérance d'une décision antérieure, semble être répandu. La technique est basée sur le fait qu'une personne engagée dans un premier comportement librement décidé accède plus facilement à une requête ultérieure dans le même sens, même si celle-ci lui est plus coûteuse. Une application est la mise en place d'un groupe destiné à étudier et résoudre des problèmes existants au sein de l'organisation et ceci de la manière la plus démocratique possible. Les participants sont engagés par leur présence volontaire à la première réunion, surtout si les motifs sont clairement explicités. Ceci va rendre les décisions finales engageantes, d'autant qu'elles sont collectives. La personne qui anime le groupe détient du pouvoir, par exemple, en donnant au bon moment la parole à un participant ou en sachant mettre fin à la séance de manière opportune. La question du choix entre une direction autoritaire ou pas peut alors être abordée sous un angle particulier : un manager peu directif est susceptible de récupérer en potentialité manipulatrice ce qu'il perd en autoritarisme.

De même, il est possible d'envisager deux approches éducatives : l'une à base d'autoritarisme et de sanctions et l'autre, plus souple, à base de suggestion, d'autoréalisation, d'incitation à la découverte. La théorie de l'engagement permet d'aller au-delà de l'apparente opposition. La sensation d'avoir pris une décision de manière libre donne des résultats positifs en éducation, par rapport à des situations de fortes contraintes, tout en réduisant les conflits. Mais la pédagogie de l'engagement « *ne conduit pas nécessairement l'enfant à construire ses propres normes et valeurs. Elle le conduit plutôt à s'approprier celles de l'adulte* » (p. 245). Pourquoi ? Il faut distinguer deux modes de transfert des normes et des valeurs. D'une part, la transmission, qui est liée à une pédagogie de la prescription à laquelle l'enfant peut adhérer ou s'opposer. D'autre part, l'intériorisation, où le dominé considère comme siennes les normes et valeurs du dominant. Ainsi, la pédagogie de l'engagement, basée sur l'intériorisation, est innovatrice sur le plan de la méthode, mais reproductrice sur le plan social.

6.5. Synthèse, propositions et réactions

Il est possible d'aider les élèves en utilisant des méthodes pédagogiques adaptées, qu'il s'agisse d'innovations radicales ou de transferts. En ce sens, des dispositifs sont institutionnalisés, mais les inspections générales regrettent leur manque d'usage. Pourtant, de manière contradictoire, les établissements les plus innovants semblent confrontés à la frilosité de l'administration. Quant aux témoignages recueillis, ils font émerger une interrogation sur la manière d'innover. Au-delà de ce constat de surface, il y a problème plus profond. **L'innovation pédagogique est une forme d'intrapreneuriat. Or, celui-ci est une remise en cause de la bureaucratie traditionnelle et ces deux mécanismes coexistent dans l'Éducation nationale.** On comprend mieux les attermolements des chefs d'établissement comme de la hiérarchie : les hésitations sont le reflet de cette contradiction. Si l'on accepte le principe de l'EPLÉ innovant, alors une stratégie de changement est nécessaire, pour remettre en cause les habitudes.

La qualité de la relation entre le chef d'établissement et les autres parties prenantes est déterminante. En théorie, il peut être opportun de valoriser leurs actions, mais aussi de faire appel à un tiers, qui aura un regard indépendant sur les pratiques en vigueur dans l'établissement. Le processus peut s'appuyer également sur la constitution de petits groupes de réflexion, en référence au concept d'apprentissage organisationnel. Quelle que soit la stratégie de changement retenue, directive ou non, par enclave ou imprégnation, il semble opportun de s'appuyer autant que possible sur le *sentiment* d'autodétermination des acteurs. Ce principe est à la base de l'implication, de la mobilisation et de l'engagement. Certains chefs d'établissement rencontrés, E4, V2, V3, V4, se sont lancés résolument dans la voie de l'innovation, en s'appuyant, avec succès, sur les actions des enseignants et leur autodétermination.

L'une des clés réside dans la manière de produire l'engagement⁴⁵⁷ des acteurs, en gardant à l'esprit qu'un débat peut légitimement être posé sur leur manipulation. Dans une logique d'apprentissage organisationnel, il est possible de se baser sur des groupes d'investigation. L'utilisation des assemblées existant dans l'EPLÉ nous semble propice. Par exemple, le conseil de classe est une instance courante, où les difficultés des élèves sont

⁴⁵⁷ En référence à la théorie de l'engagement.

abordées. Le chef d'établissement peut inciter les parties prenantes à engager une réflexion et à proposer des solutions. Par la suite, il sera possible d'envisager le maillage des assemblées et de tendre à une coordination des réflexions et des actions grâce, par exemple, au conseil pédagogique. Il s'agit là d'une démarche inverse d'une pratique consistant à créer une instance en espérant qu'elle va spontanément essaimer une réflexion dans l'EPL. Ce renversement de logique pourrait permettre à l'EPL de devenir un lieu *d'innovation ordinaire*.

Ceci nous a conduit aux orientations qui suivent, accompagnées des réactions de nos interlocuteurs. La première concerne le choix d'une structure, une instance, où engager l'interrogation organisationnelle, la seconde concerne l'intervention d'un tiers pour aider à la réalisation de ce processus.

O. 1.2. La fin d'un conseil de classe où des problèmes ont été évoqués est un moment à privilégier pour amorcer la réflexion sur les pratiques des parties prenantes, de préférence en présence des élèves. Ceci peut également irriguer les débats d'autres instances de décisions.

Pour l'interlocuteur V5, le chef d'établissement doit essayer qu'au moins une instance fonctionne de manière convenable, c'est-à-dire que chacun puisse s'y exprimer.

R : *Quand je voyais certains chefs d'établissement, je leurs disais : « vous prenez la bonne structure, celle qui vous semble bien fonctionner, conseil de classe, conseil de la vie lycéenne ; vous en prenez une, pourvu que cela fonctionne ; si le conseil de la vie lycéenne vous semble bien, que les délégués sont bien élus, ce n'est pas la peine de multiplier les structures ». Le conseil d'administration, c'est très bien. Mais, un lycéen, si on prépare le budget, que va-t-il dire en conseil d'administration ? Il n'osera pas parler devant les adultes.*

Q : *Il n'osera pas, en raison du sujet, mais n'y a-t-il pas des situations où il aurait des choses à dire mais n'osera pas, car il a peur de la façon dont cela va être reçu ?*

R : *Il peut le dire quand le chef d'établissement réunit le conseil des délégués ou le conseil de la vie lycéenne. Il peut les voir seul, pour que les jeunes aient en face d'eux le patron de l'établissement, disent ce qu'ils ont envie de dire, pour ne pas être, peut-être, sous l'œil des enseignants. Il faut qu'il y ait une liberté de parole. Le chef d'établissement saura faire la part des choses. Cela demande du temps, car il faut travailler en confiance. Cela veut dire que le chef d'établissement et son adjoint sont des gens disponibles. Si, pour un problème gravissime, les délégués lycéens vont voir le CPE, et ne peuvent pas voir le chef d'établissement avant 15 jours, c'est foutu. Il*

*faut que les élèves responsables, au regard des responsabilités dans l'établissement, soient considérés comme des adultes.*⁴⁵⁸

Le conseil de classe n'est pas nécessairement la meilleure structure pour initier l'interrogation organisationnelle. Cela dépend des circonstances, l'essentiel restant qu'elle ait lieu. Il en va de même pour les autres instances de l'EPLE. Ce n'est sans doute pas l'instance qui compte, mais le climat qui y règne, favorable ou pas à l'expression de chacun. Il est de la responsabilité du chef d'établissement de favoriser l'apparition de ce climat. Autre point abordé, l'aide d'un tiers.

O. 3.2. La présence d'un tiers, observateur neutre ou médiateur actif, lors des réunions importantes touchant la vie de l'établissement devrait être systématiquement envisagée.

Pour l'interlocuteur V1, le contexte est important : la présence d'un psychologue peut être acceptée à la suite d'un drame, la maladie d'un élève, mais elle peut aussi être contestée⁴⁵⁹. Au sujet de l'accompagnement au changement, la venue d'un intervenant provenant d'un IUFM suscite des reproches :

R : *Oui, mais la première année où je suis arrivé, j'ai provoqué une réunion de profs par disciplines, matières, et en demandant à quelqu'un de l'IUFM de venir. J'ai bien vu que ça n'était pas bien passé. Et puis, après ça m'a été dit, y compris plusieurs années après, c'est revenu périodiquement.*

Q : *Que vous a-t-on reproché ?*

R : *D'avoir fait venir quelqu'un.*

Q : *Mais, le motif ?*

R : *Le motif ? Apparemment, il y avait toute une histoire, que je ne maîtrisais pas, de relations personnelles qui passaient plus ou moins bien avec la personne. Il pouvait y avoir ça, mais je crois que derrière, c'était aussi : « **on est bien entre nous, on est capable entre nous** »⁴⁶⁰.*

A l'opposé, l'interlocuteur V3 s'appuie sur des tiers pour aider les enseignants dans les processus innovants :

⁴⁵⁸ 11957

⁴⁵⁹ 8917

⁴⁶⁰ 8972

R : *Oui. J'ai fait venir quelqu'un de l'extérieur. C'est XXX, directrice de l'IUFM. (...) Cela a été très intéressant et a permis d'avoir une personne de l'extérieur, prof, donc reconnue comme pair et **qui les aide à structurer les choses**. Donc, nous on échangeait avant et elle était le pilote. Elle les a un petit peu encadré.*

Q : *Cela se passe comment ? Elle assiste à des réunions ?*

R : *Non, en fait, elle les aide à formaliser, à mettre à plat, à structurer quelque chose. Parfois c'est aussi simple que de faire un tableau Excel, avec pour chaque matière, tant d'heures...*

Q : *C'est du concret, c'est vraiment pour les plannings.*

R : *Voilà, c'est ça. Pour les idées, mettre cela en place. (...) Au départ, il y avait aussi Mme XXX, prof à Landerneau, qui est intervenue pour **un groupe de parole**, pour leur permettre de sortir tout ça. Parce que beaucoup avaient peur : c'est quoi l'innovation, qu'est ce que l'institution attend de nous ?⁴⁶¹*

Mais, pour le même interlocuteur, laisser un tiers s'exprimer sur le fonctionnement interne nécessite un contexte adapté :

Q : *Ne peut-on pas envisager la présence d'un tiers lors de certaines réunions importantes dans l'établissement ? Qui donnera son avis sur la manière dont les choses se passent...*

R : *Je pense que l'on n'est pas prêt. **Le tiers, je le ferai intervenir si on est capable d'aller au bout d'une auto-évaluation de l'établissement**. Si le collègue est dans cette logique, là oui, le regard extérieur peut venir, car il fait partie de cette démarche. Il faudra que l'on soit d'abord dans un fonctionnement où il est normal que l'on fasse venir... Sans cela...*

(...)

J'ai eu l'occasion d'avoir trois ou quatre IG⁴⁶² qui sont venus au collège pour des commandes ministérielles : faire un audit sur le redoublement. Ils vont dans des établissements en France, rencontrent les gens, les parents, il y a des rapports de faits.

Q : *Comment est-ce perçu ?*

R : *Au départ ils sont inquiets, après ils trouvent cela bien. Et ce sont des gens du ministère, si c'est quelqu'un de l'extérieur ce n'est pas facile.*

(...)

Q : *Est-ce que cela peut apporter quelque chose ?*

R : *Oui, cela peut débloquent des situations, pour aider le chef d'établissement s'il est toujours perçu comme quelqu'un qui va mettre un frein. **Si quelqu'un vient, apporte son expérience et tout le monde peut discuter, au contraire cela peut ouvrir, tout en maîtrisant.***

⁴⁶¹ 10288

⁴⁶² Inspecteurs généraux

Q : En mettant un cadre ?

R : Oui. Le cadre, c'est le chef d'établissement qui a la stratégie⁴⁶³.

Le discours semble ambigu, mais la situation est nouvelle, en cours de construction. L'inquiétude des enseignants est perceptible. La présence d'un tiers peut apporter des effets positifs. L'important semble être que le chef d'établissement garde le contrôle de la situation.

Pour l'interlocuteur V5, si un tiers est amené à intervenir cela peut être perçu par les acteurs internes⁴⁶⁴ comme une perte de pouvoir. Cependant, il estime que cette démarche se développe, en particulier dans le cadre de la gestion des conflits. Les réserves émises par notre interlocuteur V6 sont plus nettes :

R : Je suis très réservé par rapport à cela, vis à vis du sens que cela peut avoir.

Q : Cela pourrait être contre-productif ?

R : Je pense que c'est largement contre-productif. Le chef d'établissement qui fait cela envoie en même temps un message sur son incapacité ou ses incompétences. Même s'il est pétri de bonnes intentions, il y a un risque que cela soit perçu comme cela par les professeurs⁴⁶⁵.

Le sujet suscite des réactions partagées. Sentiment de rejet de la part des enseignants face à l'ingérence d'un tiers, reconnaissance implicite de l'incapacité du chef d'établissement, mais aussi aide à la parole face à un événement, à une évolution, à un conflit, aide à la réflexion sur la pédagogie et l'organisation. La diversité des réactions montre que le sujet est sensible. Le tiers peut être une aide au changement, mais le contexte de son intervention et la manière de justifier sa présence dans l'établissement sont, sans doute, des points clés. Le chef d'établissement doit montrer qu'il contrôle les choses, qu'il fait venir un spécialiste dans une démarche de progrès.

Toute rupture avec les habitudes est délicate. Le changement doit donc s'appuyer sur une connaissance fine de la situation de l'établissement. C'est l'objet du chapitre suivant.

⁴⁶³ 10906

⁴⁶⁴ 12070

⁴⁶⁵ 12603

7. DU SYSTEME D'INFORMATION DU MINISTERE VERS CELUI DE L'EPL

La manière dont le secteur public effectue ses missions fait l'objet d'un vaste courant d'évaluation, portant sur les politiques et les organisations. A l'Education nationale, la volonté de proposer des réponses adaptées aux difficultés des élèves passe par la mobilisation et l'engagement de la communauté éducative. Ces comportements sont conditionnés par l'autodétermination des acteurs et leur capacité d'interrogation organisationnelle. Cette dernière peut prendre la forme du diagnostic de l'établissement, rejoignant alors le courant évaluatif. Mais la démarche semble aussi prometteuse qu'insuffisamment développée. Elle est en effet soumise à des contraintes organisationnelles, techniques et cognitives. Le système d'information de l'Education nationale a tout d'abord été construit pour centraliser des données au ministère. Il faut maintenant permettre aux établissements scolaires de disposer d'un système d'information en ligne avec leur autonomie. Le succès de ce changement est tributaire, entre autres, du comportement du chef d'établissement, qui peut trouver là une source de légitimité.

7.1. ORGANISATION DE L'EVALUATION DE L'EPL : AMBITIONS ET LIMITES	228
7.1.1. <i>Evaluation des EPL : repères et enjeux</i>	229
7.1.2. <i>Une réalité peu fédératrice et ambiguë</i>	234
7.2. AU-DELA DE LA TECHNIQUE, POUVOIR ET STRATEGIE.....	237
7.2.1. <i>Passer du SI du ministère à celui de l'EPL</i>	237
7.2.2. <i>Evaluation et stratégie de l'organisation</i>	240
7.2.3. <i>La pertinence des indicateurs en débat</i>	242
7.3. REPRESENTATIONS ET INTERACTIONS LIEES AU SI.....	246
7.3.1. <i>Résistance au changement</i>	246
7.3.2. <i>Signification du diagnostic et liens entre les individus</i>	249
7.4. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	251

L'apprentissage organisationnel est basé sur une investigation, processus institutionnalisé dans les EPLE sous la forme de deux diagnostics. L'un est mené par le chef d'établissement seul et sert à son évaluation par le recteur. Le second, en principe participatif, est lié à la construction du projet. Le cas V3 permet de présenter ces pratiques dans un collège.

R : *Il y a 4 ans. Je suis arrivée là, j'ai bousculé un petit peu le train-train. Un établissement, il y a des résultats, on constate.*

Q : *Vous êtes partie du résultat ?*

R : *J'ai fait un diagnostic, j'ai parlé de moins values, alors vous imaginez...*

Q : *Moins values ?*

R : *Oui, moins values dans l'établissement.*

Q : *C'est bien passé ?*

R : *Sur le coup non. Mais, j'ai quand même continué, pour faire bouger les gens⁴⁶⁶.*

(Après différents développements, la discussion revient sur le thème du diagnostic.)

Q : *(...) Ce sont les profs qui ont écrit ce projet ?*

R : *C'est moi qui ai fait le diagnostic, je l'ai présenté au comité éducatif : parents, les gens du CA, les profs. Et après, j'ai essayé de dialoguer avec eux.*

Q : *Comment ont-ils réagi quand vous avez parlé de moins-values ?*

R : *Très mal.*

Q : *Ils ont remis en cause vos chiffres, vos méthodes ?*

R : *C'est même pire que cela ! Ils pensaient que j'avais été nommée dans cet établissement pour trouver les indicateurs, pour les donner à l'inspecteur, pour qu'il ferme le collège. Vous imaginez dans quelle situation j'étais ! C'est la première fois que j'avais un établissement, avant j'étais adjointe. J'ai posé le diagnostic. Après, on a essayé de constituer des groupes de travail, avec réunions, bilans, comptes-rendus.*

Q : *Dans ces groupes, il n'y avait que des profs ?*

R : *Non...⁴⁶⁷*

⁴⁶⁶ 10110

⁴⁶⁷ 10564

Cet extrait est représentatif d'enjeux liés au système d'information des EPLE. Lors de sa prise de fonction, le chef d'établissement fait son diagnostic ; ses indicateurs engendrent de la suspicion de la part des parties prenantes. Celles-ci n'ont pas été associées à une démarche, qui sert pourtant ensuite à la construction du projet. A ce titre, des groupes de réflexion hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas composés uniquement d'enseignants, sont constitués. Faut-il séparer ou joindre les diagnostics ? De quels indicateurs les chefs d'établissement disposent-ils ? Comment les utilisent-ils dans une démarche de changement ? Les lignes principales de ce chapitre proviennent des propos rapportés ci-dessus.

A la base du diagnostic se trouve le système d'information, ou SI, considéré par REIX (2004)⁴⁶⁸ comme « *un ensemble organisé de ressources : matériel, logiciel, personnel, données, procédures... permettant d'acquérir, de traiter, de stocker des informations (sous forme de données, textes, images, son, etc.) dans et entre des organisations* » (p. 3). Le management du SI peut s'analyser dans trois dimensions. L'une est *organisationnelle* : le SI participe au fonctionnement de l'organisation et à la construction de sa structure. Ceci implique des choix, car l'accès à l'information mène à s'interroger sur le pouvoir dans l'organisation. Une autre est *technologique* : le SI utilise des supports techniques, ordinateurs, programmes, organisés autour de réseaux de communication. La troisième est *cognitive* : l'information à disposition des utilisateurs leur permet de construire des représentations, des images du monde réel, utiles dans le travail et susceptibles d'influer sur les comportements. Ce triptyque nous sert de base pour étudier les propos du chef d'établissement V3.

7.1. Organisation de l'évaluation de l'EPLE : ambitions et limites

Dans le discours du principal V3, il importe de **différencier deux diagnostics** : l'un concerne l'évaluation du chef d'établissement par le recteur, l'autre est lié à la construction du projet. Au titre du premier, l'annexe 2 du protocole d'accord de 2000, MEN (2002)⁴⁶⁹, présente le diagnostic à réaliser.

« Le chef d'établissement, en étroite collaboration avec son adjoint et avec l'aide d'experts internes et externes à l'établissement (dont les corps d'inspection et notamment les IPR-EVS) établit un diagnostic de la situation de l'établissement ; partagé avec l'autorité hiérarchique, ce diagnostic se prolonge par des propositions

⁴⁶⁸ REIX Robert (2004). *Systèmes d'information et management des organisations ; 5^e éd.* Paris, Vuibert, 487 p.

⁴⁶⁹ MEN (2002, a). Protocole cité.

en termes d'objectifs et d'actions. À partir des éléments de ce diagnostic, le recteur établit une lettre de mission. Signée par lui et cosignée par le chef d'établissement, cette lettre de mission précise les quelques objectifs qui guideront l'action personnelle du chef d'établissement à la tête de l'établissement pour les trois-quatre ans qui viennent. (...) Le diagnostic d'établissement est une phase capitale d'analyse, d'échanges et de réflexion stratégique, menée par le chef d'établissement, en étroite collaboration avec son adjoint, au cours de laquelle :

- *il détecte et analyse les points forts et les points faibles de son établissement ;(...);*
- *il identifie les axes d'améliorations souhaitables et possibles, les objectifs et les actions à mener dans son établissement, dans le cadre d'une politique académique, expression de la politique nationale⁴⁷⁰ ».*

Une circulaire précise le contenu du diagnostic ; un extrait est présenté en [Annexe 9](#). Ce diagnostic, destiné à la *réflexion stratégique et prospective*, cohabite avec celui associé à la construction du projet d'établissement. Une autre circulaire l'envisage comme :

« une approche globale du fonctionnement de l'établissement, un recueil et une interprétation de ses données et besoins propres : caractéristiques de la population scolaire, constat des opérations nationales d'évaluation, réflexion sur les pratiques pédagogiques et les processus d'enseignement mis en œuvre, vie scolaire, nature et ressource de l'environnement local, rapports institutionnels, culturels, sociaux et économiques avec cet environnement, insertion aux différents niveaux du système éducatif, degré d'application des objectifs ministériels, réponse à l'exigence d'insertion sociale et professionnelle des élèves... C'est la phase d'analyse de ce qui fait l'identité de l'établissement. (...) Dans de nombreux cas, des actions novatrices ont déjà été entreprises par les personnels ; le recensement de ces actions facilitera leur liaison et leur mise en cohérence dans le cadre d'un projet plus global. Cette analyse préalable, fruit d'un travail participatif associant les membres de la communauté scolaire et leurs compétences variées, permet la définition d'objectifs spécifiques prenant en compte les réalités locales appréciées au regard des objectifs nationaux»⁴⁷¹.

7.1.1. Evaluation des EPLE : repères et enjeux

Les deux diagnostics envisagés se placent dans des perspectives plus étendues : l'évaluation des EPLE et l'évaluation des politiques publiques. Au niveau de l'établissement scolaire se mêlent évaluation interne, externe, auto-évaluation. Ces pratiques sont potentiellement fructueuses en matière de gestion du changement, mais leur mise en œuvre est délicate.

⁴⁷⁰ MEN (2002, a). Protocole cité, p. 15-20.

⁴⁷¹ MEN (1990). Circulaire n° 90-108, citée.

7.1.1.1. L'évaluation du secteur public

L'évaluation de l'action publique vise à mesurer, sur des critères de pertinence, d'efficacité, d'efficience, d'équité, les effets d'une politique et à porter un jugement de valeur sur ceux-ci. Pour JACOB et VARONE (2004)⁴⁷², cette rationalisation de la gestion publique contribue au développement d'une *culture des résultats et de la performance*. Si la pratique dans différents pays peut donner l'impression d'une convergence des politiques en ce domaine, elles présentent en fait de nombreuses spécificités nationales. Surtout, elles doivent mieux affirmer leur utilité. D'une manière générale, l'évaluation du secteur public peut être réalisée à différents niveaux. BARTOLI (2005)⁴⁷³ envisage ainsi les *outcomes*, les effets à long terme sur la société du service public. De manière plus étroite, on examine les *outputs*, les résultats, les conséquences de l'action d'une unité administrative. Enfin, un troisième niveau s'apparente au suivi permanent du fonctionnement de cette unité. Bien que ces différentes facettes soient complémentaires, notre propos se porte essentiellement sur l'évaluation d'une unité administrative, l'EPL. Ce chapitre et le point 8.3. mènent toutefois à aborder des éléments concernant l'évaluation des chefs d'établissement et des enseignants.

Dressant un bilan de l'évaluation, THOENIG (2002)⁴⁷⁴ considère que cette pratique est d'autant mieux acceptée qu'elle est de nature pragmatique : cela crédibilise la démarche et sert l'action. Elle mène d'autant mieux à un **changement de comportement organisationnel** qu'elle s'inscrit dans un contexte participatif décentralisé, local. L'évaluation combine alors management des politiques *et* des organisations publiques. D'un point de vue organisationnel, **l'évaluation sert l'apprentissage**, par la collecte de données, mais aussi par le changement cognitif face à des informations nouvelles et des grilles de lecture différentes de celles traditionnellement utilisées. Pourtant, des considérations politiques peuvent conduire à ne pas évaluer et à préférer les compromis. De plus, « *tout se passe comme si des repères fondamentaux qui fondent l'action perdaient leur sens : le statut de fonction publique, l'équité de la règle de droit, la capacité de l'Etat à faire* » (p. 42). L'autorité politique des institutions étatiques est alors fragilisée face à des problèmes publics, de surcroît, généralement

⁴⁷² JACOB Steve, VARONE Frédéric (2004). Cheminement institutionnel de l'évaluation des politiques publiques en France, en Suisse et aux Pays-Bas (1970-2003). *Politiques et management public*, v. 22, n°2, 135-152.

⁴⁷³ BARTOLI Annie (2005). Op. cité.

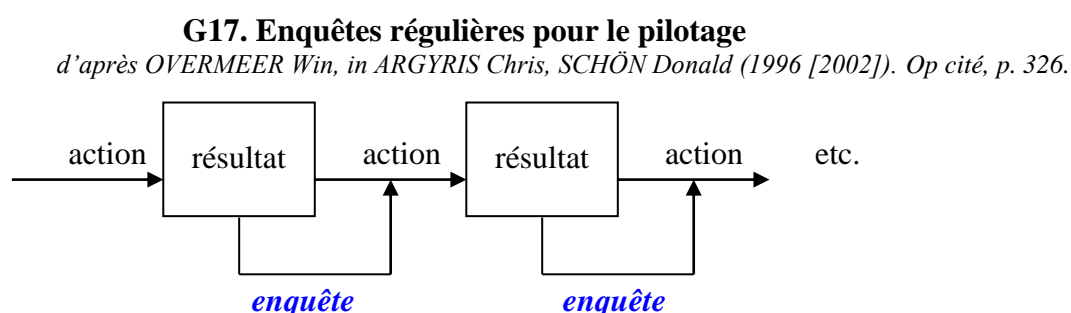
⁴⁷⁴ THOENIG Jean-Claude (2002). L'évaluation en actes : leçons et perspectives. *Politiques et management public*, v. 20, n° 4, 33-50.

plurisectoriels. Dans ce cadre, l'évaluation n'est pas une finalité, mais un moyen de répondre à la complexité. Elle permet d'identifier les acteurs concernés, facilite leur réunion, permet de développer un langage commun. Le *sur mesure* peut remplacer la standardisation des réponses. Au final, l'évaluation peut contribuer à légitimer l'autorité politique.

Ne peut-on en déduire qu'une évaluation bien conduite de l'EPL dont il a la responsabilité peut aussi contribuer à légitimer le chef d'établissement ?

7.1.1.2. L'évaluation de l'EPL : pluralité du concept

Il est possible de distinguer le diagnostic, en amont d'une décision et l'évaluation, en aval. Mais cette séparation est formelle si l'on considère le concept d'investigation organisationnelle d'ARGYRIS et SCHÖN (1996 [2002])⁴⁷⁵. Le pilotage s'appuie sur une succession d'enquêtes, comme l'évoque le schéma ci-après, ce qui relativise le cloisonnement.



Dans ce contexte, nous abordons les questions de la préparation des décisions et de l'analyse de leurs conséquences par le seul concept *d'évaluation de l'EPL*. Pour le réseau EURYDICE (2004)⁴⁷⁶, l'évaluation peut porter sur les processus d'enseignement mis en œuvre par les enseignants, les tâches assumées par les établissements scolaires, les activités de gestion des autorités locales, le fonctionnement du système éducatif dans son ensemble et, bien sûr, les résultats des élèves. Quant à sa forme, elle peut être :

- **externe**, c'est-à-dire réalisée sur l'initiative de personnes non impliquées directement dans les activités de l'établissement scolaire, mais rattachées à l'autorité responsable de celui-ci, qu'elle soit locale, régionale ou centrale ;

⁴⁷⁵ ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald (1996 [2002]). Op. cité.

⁴⁷⁶ EURYDICE (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles, Eurydice, 135 p.

- **interne**, si le jugement est établi par des membres du personnel de l'établissement, des élèves ou des acteurs de la communauté éducative, comme les parents ;
- enfin, le terme d'**auto-évaluation** correspond à une évaluation dans laquelle les responsables de l'évaluation **judent des fonctions qu'ils assument eux-mêmes**.

L'évaluation interne peut avoir pour objectif de dresser un état des lieux à destination des autorités éducatives. Dans ce cas, une approche administrative, « *techniciste* », est envisageable, construite sur la base de procédures prescrites par les autorités. Cependant :

*« si l'évaluation interne doit servir à **promouvoir l'amélioration de la qualité** au sein de l'établissement scolaire, l'approche techniciste n'apparaît pas comme la meilleure option. Les risques potentiels sont, d'une part, que l'évaluation ne porte pas sur les domaines les plus utiles pour l'établissement et, d'autre part, que l'école s'**autocensure** afin de se présenter sous un jour favorable aux autorités éducatives. Lorsque l'évaluation interne poursuit un objectif de développement de la qualité au niveau de l'école, **elle apparaît plus efficace lorsqu'elle est effectuée d'une manière participative**, c'est-à-dire lorsque l'école détient un important pouvoir de décision par rapport aux objets évalués (et donc dans le choix des critères) et aux procédures utilisées » (p. 77).*

En France, l'IGEN et l'IGAENR (2004, b)⁴⁷⁷ considèrent que **l'évaluation externe** est réalisée par des inspecteurs, des chercheurs, des membres de l'administration de tutelle, ou des agents extérieurs à celle-ci. Le but est de rendre compte des performances à la hiérarchie, à l'utilisateur, au citoyen. **L'évaluation interne** doit, pour sa part, permettre aux acteurs de l'établissement d'examiner les effets de leurs actions. Enfin, il convient de distinguer évaluation interne et **auto-évaluation**.

« L'évaluation interne résulte en effet, le plus souvent, de l'action, au sein d'un établissement, d'un évaluateur spécifique qui est, en bien des cas, le responsable hiérarchique. Ainsi, l'évaluation d'un enseignant par le chef d'établissement est bien une évaluation interne mais ne relève pas du registre de l'auto-évaluation. De même les diagnostics réalisés par les chefs d'établissement, lors de leur prise de fonction, ne peuvent être considérés comme de véritables auto-évaluations dans la mesure où ils n'impliquent pas toutes les parties prenantes et où ils ne sont pas portés à la connaissance des membres de la communauté scolaire mais seulement communiqués aux représentants de la hiérarchie (recteur et inspecteur d'académie) » (p. 50).

Nous retiendrons les définitions des inspections générales pour éviter les ambiguïtés. Dans le cas des diagnostics des EPLE, il s'agit d'évaluation interne ou d'auto-évaluation

⁴⁷⁷ IGEN, IGAENR (2004, b). *L'évaluation des collèges et des lycées en France ; bilan critique et perspectives en 2004*. Paris, MEN, 91 p.

selon l'observant et l'objet observé. Par ailleurs, plutôt que de segmenter, il est préférable d'envisager la complémentarité des processus, comme on va le voir.

7.1.1.3. Ambitions et limites de l'auto-évaluation

Face à l'investigation attendue par l'apprentissage organisationnel, l'auto-évaluation semble pertinente. Ainsi, RUDD et DAVIES (2000)⁴⁷⁸, lors d'une étude à ce sujet dans des établissements du primaire et du secondaire en Angleterre, constatent que ce processus sert de support au **changement dans l'organisation**. Par ailleurs, il favorise la **participation des parents et des élèves**, qui fournissent ainsi une rétroaction utile à l'établissement. Enfin, l'existence de processus standard d'auto-évaluation peut éviter à chaque école de partir de zéro et la présence d'un *ami critique*, évoqué au chapitre précédent, facilite le processus. De même, lors d'une expérience visant à augmenter l'autonomie des établissements afin de lutter contre l'échec scolaire, GATHER THURLER (2002)⁴⁷⁹ constate que l'auto-évaluation contribue à l'implication des enseignants dans une démarche de résolution de problèmes professionnels. Elle leur permet de se rendre compte de leur progression, de reconnaître et de faire reconnaître leurs compétences, tant par leurs collègues, que par les partenaires externes. **C'est donc aussi l'occasion d'une valorisation professionnelle et d'une reconnaissance sociale par les autorités scolaires ou les parents.**

L'auto-évaluation permet, de plus, d'aborder en interne des thèmes cachés à la hiérarchie⁴⁸⁰. Mais, pour l'IGEN et l'IGAENR (2004, b)⁴⁸¹, elle présente aussi **des limites** : manque de distanciation, risque d'autosatisfaction, manque d'expertise pour garantir une évaluation rigoureuse et risque de tensions liées à un « *grand déballage* » (p. 51). Enfin, l'auto-évaluation ne pourrait se suffire à elle-même, puisqu'il est nécessaire de se comparer aux autres, ce qui nécessite d'avoir l'expérience de ce qui se fait ailleurs. De plus, un acteur extérieur doit pouvoir authentifier les bonnes pratiques. Ainsi, l'évaluation externe est nécessaire pour s'assurer de la qualité de l'auto-évaluation et en valider ou infirmer les conclusions. Les différentes formes d'évaluation ne s'opposent donc pas, mais se complètent.

⁴⁷⁸ RUDD Peter, DAVIES Deborah (2000). *Evaluating school self-evaluation*. British educational research association conference, Cardiff university, 7-10 september, 7 p.

⁴⁷⁹ GATHER THURLER Monica (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur de changement. In, BOIS Michel (dir.). *Les systèmes scolaires et leurs régulations*. Lyon, CRDP, 154 p., 31-49.

⁴⁸⁰ Nous traitons du thème du *non-dit* lors du point 7.3.1.2. consacré à la résistance au changement.

⁴⁸¹ IGEN, IGAENR (2004, b). Rapport cité.

7.1.2. Une réalité peu fédératrice et ambiguë

L'évaluation du système éducatif est contrastée, entre le nombre de dispositifs et leurs conséquences réelles. C'est le cas des diagnostics des EPLE ; nous verrons, de plus, que leur coexistence semble problématique.

7.1.2.1. Une évaluation des politiques éducatives en demi-teinte

L'évaluation dans le domaine éducatif s'est structurée, selon PAIR (2005)⁴⁸², autour de deux pôles. L'un, l'envisageant comme un progrès, une source de changement, est le fait des évaluateurs et de ceux qui décident des évaluations. L'autre, qui la perçoit comme un contrôle, une sélection, est le fait des évalués eux-mêmes. De plus, les différentes formes d'évaluations ne sont pas reliées : pas de lien entre l'évaluation des établissements et celle des enseignants, par exemple. Ainsi, le foisonnement d'évaluations contraste avec le peu d'usage qui en est fait. Pour être utile, l'évaluation doit être liée à des objectifs concrets, la mesure passant par un système d'information qui alimente des indicateurs. L'analyse des écarts entre objectifs et résultats permet ensuite la décision et l'action. Trois modèles de pilotage, où l'évaluation peut s'insérer, sont envisagés par l'auteur ; deux vont être rejetés.

Le premier est celui du pilotage administratif, où les normes de fonctionnement sont fixées par la direction, qui procède ensuite à un contrôle de conformité : « les agents ont-ils respectés les normes ? » Ce style s'adapte mal à l'École, car beaucoup de décisions sont prises dans la classe. Le second modèle est centré sur le rendement. L'évaluation porte sur le résultat, mais pas sur le fonctionnement d'une organisation, qui apparaît alors comme une *boîte noire*. Cette évaluation étant destinée aux dirigeants, les agents peuvent la considérer comme une source de sanctions, alors qu'ils ne peuvent faire valoir les difficultés qu'ils rencontrent, d'où un risque de fracture. Il existe une variante à cette situation, dans le cas où une partie du pouvoir est transmise à l'utilisateur, qui prend alors des décisions conformes à ses objectifs individuels. Cela peut être le cas dans le choix de l'établissement scolaire ; on parle alors de *pilotage par le marché*. La concurrence qui en découle peut être un facteur de

⁴⁸² PAIR Claude (2005). L'évaluation dans le système éducatif : un instrument qui n'a pas porté tous ses fruits. *Politiques et management public*, v. 23, n° 1, 73-90.

progrès, mais peut aussi aller contre l'équité⁴⁸³. Une autre variante donne le pouvoir aux enseignants, avec un risque de dérive, par exemple en matière de sélection des élèves.

Ainsi, aucune de ces situations où le pouvoir appartient aux décideurs, aux acteurs, ou aux usagers n'est satisfaisante. Il faut plutôt rechercher un pilotage concerté entre les dirigeants, les agents, les usagers : « *il ne s'agit plus de fixer des normes, comme dans le pilotage administratif, ni seulement de confronter des résultats à des objectifs, comme dans un pilotage par le rendement, mais de rendre cohérent les objectifs et les décisions des uns et des autres en créant du sens et en développant un diagnostic partagé* » (p. 86). La création du sens est une préoccupation centrale ; nous la retrouverons au point 7.3.

7.1.2.2. Des diagnostics peu fédérateurs

Dressant un bilan d'étape du **dispositif d'évaluation des chefs d'établissement**, l'IGEN (2002)⁴⁸⁴ étudie leurs diagnostics : la diversité de la qualité des travaux est signalée, souvent purement descriptifs, apparaissant rarement comme une analyse critique. Enjeux, rapports de forces, hiérarchisation des problèmes, définition de lignes directrices susceptibles de mobiliser les énergies, sont traités de manière variable. Si les domaines de la communication interne et externe, les problèmes de locaux et de matériels ainsi que l'ouverture de l'établissement sont abordés, les questions de pédagogie, de vie scolaire, d'autonomie, de l'investissement des personnels et des relations au sein de la communauté scolaire sont moins fréquentes. Enfin, l'accent est plus souvent mis sur les points faibles et la demande de moyens que sur les points forts.

Au sujet du diagnostic lié à **l'élaboration du projet d'établissement**, l'IGEN (2001)⁴⁸⁵ constate qu'il n'est souvent qu'un catalogue d'intentions ou le descriptif de quelques actions pédagogiques, mais n'est ni l'élément moteur de l'action éducative, ni un instrument de l'autonomie. Une distinction peut cependant être établie entre collèges et lycées : les premiers, sous l'impulsion des IA/DSDEN⁴⁸⁶, développent plus de projets, parfois

⁴⁸³ Ces questions sont traitées au [chapitre 2](#).

⁴⁸⁴ IGEN (2002). *Suivi du dispositif d'évaluation des personnels de direction*. Paris, MEN, 49 p.

⁴⁸⁵ IGEN (2001). Rapport cité, p. 11-12.

⁴⁸⁶ Inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale (IA-DSDEN) et Inspecteurs d'académie adjoints (IAA) : chargés de mettre en œuvre dans le département, en liaison avec le recteur d'académie, la politique éducative du ministre chargé de l'éducation. www.education.gouv.fr

avec des tableaux de bord. Mais les chefs d'établissement trouvent les procédures lourdes et sans assurance de réalisation. Par la suite, l'IGAENR (2003)⁴⁸⁷, si elle constate le succès de certains projets, déplore la persistance des difficultés. Des formulaires types de projets sont identifiés : ils sont édités par le rectorat ou l'inspection académique et complétés par les chefs d'établissement, d'où l'impression d'une commande hiérarchique et bureaucratique qui n'est pas fédératrice. L'évaluation des actions est difficile, en particulier pour la définition d'indicateurs pertinents ; si des taux de réussite sont calculés, c'est sans réflexion sur le motif des variations, des écarts avec les taux attendus, ou sur les comparaisons académiques et nationales. Enfin, il manque des tableaux de bord facilement exploitables par les équipes pédagogiques.

7.1.2.3. Coexistence ambiguë des deux diagnostics

Projet et évaluation du chef d'établissement sont deux processus différents, cependant, ils ont des liens : ils participent à la construction de la stratégie et débutent tous deux par une phase de diagnostic. Dans l'exemple V3 ouvrant ce chapitre, il y a réunion des diagnostics liés, d'une part, à la prise de fonction du chef d'établissement et, d'autre part, au projet. Comment envisager cette dualité ? LECOINTE (2006)⁴⁸⁸ met en garde contre une évaluation de l'établissement et de son chef au travers du seul projet ; celui-ci a une dimension collective et l'évaluation du projet n'est pas celle de l'établissement. D'autre part, si l'on envisage un seul diagnostic de l'EPLE, pour l'évaluation de son chef et la construction du projet, d'où viendront alors les objectifs : de la lettre de mission du chef d'établissement ou du projet ? Si les objectifs sont définis par le recteur, cette hétéronomie s'impose à l'établissement, alors que l'on souhaite développer son autonomie. Une autre possibilité peut être que le diagnostic lié à l'évaluation du chef porte, non pas sur les entrées et sorties de l'EPLE, mais sur ses procédures internes. Or, la pratique ne lève pas les ambiguïtés, puisque les diagnostics liés à la procédure d'évaluation du chef d'établissement sont confidentiels. L'auteur propose de séparer clairement les choses, en focalisant le diagnostic lié à l'action du chef sur ses procédures de pilotage ; cela permet de justifier la confidentialité de cette opération. Le diagnostic lié au projet d'établissement est alors d'une autre nature et peut être rendu public.

⁴⁸⁷ IGAENR (2003). Rapport cité, p. 17-18.

⁴⁸⁸ LECOINTE Michel (2006) Evaluer le projet, évaluer le chef d'établissement. In, FORT Marc, REVERCHON-BILLOT Michel. *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*. Dijon, CRDP de Bourgogne, ESEN, 320 p, 97-113.

En définitive, la multiplication des diagnostics de l'EPL n'est pas la garantie de leur pertinence. Pour les inspections générales, par leur caractère souvent descriptif, ils ne peuvent guider l'action ; l'utilisation des indicateurs de pilotage et des tableaux de bord n'est pas satisfaisante, les thèmes stratégiques liés à la pédagogie, à la vie scolaire, à l'autonomie ne sont pas assez abordés. Pourtant, outre l'amélioration du management de l'EPL, ils peuvent permettre de légitimer les chefs d'établissement. Avant d'aborder la relation entre diagnostic et construction du sens, nous verrons l'impact des technologies de traitement de l'information.

7.2. Au-delà de la technique, pouvoir et stratégie

Face aux enjeux de l'auto-évaluation, les constats d'insuffisance réalisés par les inspections générales mènent à l'analyse de caractéristiques techniques du système d'information des EPL. Il apparaît que les considérations liées au traitement des données renvoient à des questions de pouvoir.

7.2.1. Passer du SI du ministère à celui de l'EPL

Si Reix distingue les aspects organisationnels et techniques du SI, cette séparation n'est pas toujours nette. C'est le cas à l'Education nationale, où les choix techniques réalisés par le passé révèlent la centralisation du système et se heurtent aujourd'hui à la politique de décentralisation affichée. L'utilisation de l'informatique comme support du SI des établissements scolaires remonte aux années 80. Dès les années 1990, le management participatif est considéré, dans ce domaine, comme un facteur d'efficacité. Ainsi, pour NOLAN et AYRES (1996)⁴⁸⁹, l'informatisation remplace les anciennes méthodes manuelles, mais doit aussi permettre à une large part du personnel de s'engager dans le développement de l'établissement, son diagnostic et sa stratégie. Les déterminants sont relatifs à la manière dont le système est développé et implanté, à ses caractéristiques techniques, mais aussi à l'état d'esprit des acteurs impliqués. Pour les auteurs, la participation des enseignants et des dirigeants des établissements scolaires en amont du processus améliore l'adoption du système et son efficacité, sous réserve d'une formation des personnels.

⁴⁸⁹ NOLAN Patrick, AYRES Deborah (1996). Developing a "good" information system for schools : the New Zealand experience. *International Journal of Educational Research*, v. 25, n°4, 307-321.

Plus récemment, VISSCHER et al. (2003)⁴⁹⁰ estiment que le système d'information informatisé le plus répandu dans les établissements scolaires anglais a été conçu à l'origine comme une copie du système manuel d'administration. Il s'est développé ensuite vers la gestion des écoles, au-delà des besoins purement administratifs de stockage et de reproduction de données. Mais son utilisation reste encore essentiellement tournée vers le travail administratif, l'usage pour le management et la stratégie étant limité. Or, dans un contexte où les politiques éducatives incitent à une plus grande autonomie des établissements scolaires, il paraît souhaitable de modifier cette situation. La formation des utilisateurs est alors un point clé ; adaptée aux besoins réels des utilisateurs, elle favorise la motivation en montrant comment le système d'information peut augmenter la valeur ajoutée du travail. Quand est-il en France ? Les propos de l'interlocuteur V1 sont les suivants :

R : (...) *Dans le domaine des logiciels de préparation budgétaire que fournit le rectorat, ils n'ont pas été créés pour faire un budget prévisionnel : on est au centime ! (...) L'euro n'a pas de sens dans un budget prévisionnel. On est dans une logique où il y a besoin d'un bon coup de balai. L'autonomie s'est réduite aussi, par l'informatique.*

Q : *L'informatique est un moyen de contrôle ?*

R : *Oui, c'est un moyen de contrôle. C'est net. (...) Il y a des tâches simplifiées grâce à l'informatique, ce qui a permis des gains de temps, j'en suis convaincu. Etre en lien avec le service du rectorat, où l'on a l'un et l'autre à l'écran les moyens en personnel, il y a un gain. Le contrôle en revanche : il y a des remontées, il y a du temps réel, si vous voulez. Je travaille sur la préparation de rentrée, même si je n'ai pas validé, mon état à un moment donné apparaît hiérarchiquement au-dessus⁴⁹¹.*

Plus largement, le MEN (2002, d)⁴⁹² dresse un état du système d'information des EPLE. L'étude, de grande envergure⁴⁹³, est positionnée en termes de pilotage et écarte le champ des applications pédagogiques des technologies de l'information. Il apparaît que **les applications disponibles au sein des établissements ont été à l'origine conçues pour les besoins du ministère**. La démarche conduit à un ensemble, certes homogène, mais ne répondant pas aux besoins locaux. En effet :

⁴⁹⁰ VISSCHER Adrie, WILD Phil, SMITH Debbie, NEWTON Len (2003). Evaluation of the implementation, use and effects of a computerised management information system in English secondary schools. *British journal of educational technology*, v. 34, n° 3, 357-366.

⁴⁹¹ 8375

⁴⁹² MEN, équipe projet SI des EPLE (2002, d). *Etude du système d'information de l'EPLE*. Paris, MEN, 65 p.

⁴⁹³ L'enquête articule des entretiens avec des responsables du ministère, des académies, des personnels au sein des EPLE et une enquête auprès des établissements scolaires ; 60 % des EPLE ont répondu et 4398 questionnaires ont été finalement exploités. Les résultats sont, pour une part, qualitatifs.

- **70 % des EPLE considèrent que les applications ne permettent pas le pilotage de la politique pédagogique ;**

- l'application la plus répandue en matière d'indicateur de pilotage, IPES⁴⁹⁴ « *indicateurs de pilotage de l'enseignement secondaire* » est critiquée ; 71% des EPLE en dispose, 58% la trouve utile et 27 % satisfaisante ; certains développent leur propre système de tableau de bord, face à une application jugée complexe et lourde ;

- les outils de gestion des moyens, essentiellement *les enseignants*, sont également peu satisfaisants, l'une des applications atteignant un taux d'insatisfaction de 80 % ;

- par contre les applications liées à la gestion budgétaire et comptable sont appréciées et permettent d'assurer le suivi financier de l'établissement ;

- **l'ensemble de la situation conduit une majorité d'EPLE à acquérir des logiciels auprès d'éditeurs privés.**

En conséquence, le rapport préconise de développer des logiciels permettant d'assister le pilotage pédagogique, d'améliorer la formation des personnels, de faire participer les EPLE à l'élaboration et à la mise en œuvre des applications. On retrouve là les conseils, signalés précédemment, de la littérature du milieu des années 90. Mais il faut du temps avant un changement concret. Ainsi, le « schéma stratégique des systèmes d'information et des télécommunications », ou S3IT du ministère, développé à partir de 2000, se veut un cadre pour l'amélioration des systèmes d'information. Le S3IT 2002-2004 recommandait « *des dispositifs d'expression des besoins et de participation des établissements à la définition des orientations et à l'exercice de la maîtrise d'ouvrage opérationnelle de leur système d'information, depuis la conception jusqu'à la vérification de la qualité des produits* » (p. 68)⁴⁹⁵. Le S3IT 2008 du MEN (2006, c)⁴⁹⁶ est construit sur une base participative, avec plus de 200 contributeurs issus des différents services et établissements du ministère. Sous l'influence de la LOLF, le pilotage des établissements scolaires est mis en avant, en particulier au travers de la mise en place de tableaux de bord et d'outils d'aide à la décision à chaque échelon de la hiérarchie. Mais ces avancées ne sont décrites que comme des « *chantiers* » en cours de réalisation.

⁴⁹⁴ Les IPES font l'objet d'une présentation au point 7.2.3.

⁴⁹⁵ MEN (2002, c). *S3IT 2002-2004*. Paris, MEN, 112 p.

⁴⁹⁶ MEN (2006, b). *S3IT 2008 : schéma stratégique des systèmes d'information et des télécommunications*. Paris, Secrétariat général, cellule de pilotage des systèmes d'information, 35 p.

7.2.2. *Evaluation et stratégie de l'organisation*

Reix évoque également le SI dans une perspective interactionniste⁴⁹⁷, où l'on envisage l'évolution de l'organisation comme la résultante des actions des acteurs, au sein d'une structure sociale. Or, la modification du SI peut modifier cette structure, par la transformation des règles ou des pratiques.

Envisageant la démarche managériale dans les organisations publiques, BARTOLI (2005)⁴⁹⁸ évoque le risque d'un pilotage basé sur le respect de normes accompagnées d'un suivi budgétaire et d'une évaluation procédurière. Si cette approche conduit à rendre compte à la hiérarchie, cela ne signifie pas qu'elle mène à une utilisation de tableaux de bord dans le but de piloter l'unité sur le terrain. Surtout, si la dimension des tableaux de bord est avant tout quantitative, axée sur des budgets, des volumes d'activités, des informations liées aux effectifs ou à l'absentéisme et peu d'aspects qualitatifs, comme des mesures de satisfaction, ou de réclamations. De même, si la diffusion d'informations se fait vers le personnel, cela ne présuppose pas que les données fassent l'objet de discussions⁴⁹⁹. Or, nous constatons qu'à l'Education nationale, le projet d'établissement tend à faire passer l'EPLÉ d'une logique où il informe sa hiérarchie à une situation où il doit disposer lui-même d'indicateurs de pilotage. Dans le même temps, la question de la mesure des résultats du système éducatif prend une importance grandissante sous l'influence des conclusions du sommet européen de Lisbonne⁵⁰⁰, qui invitent à l'analyse d'indicateurs, des comparaisons internationales comme PISA, ou encore de la LOLF, qui met l'accent sur la performance.

Cette situation dépasse la seule Education nationale. Ainsi, GIBERT (2009)⁵⁰¹ fait état d'un *grand mouvement de chiffrage de l'action publique*, qui semble *paradoxal*, car contraire à l'habitude des raisonnements qualitatifs typiques de l'administration et *peut-être illusoire* tant l'écart est parfois important entre une annonce et sa concrétisation. En effet, l'évaluation de la performance n'est pas seulement un problème technique. Certes, il faut des indicateurs

⁴⁹⁷ L'approche *interactionniste* explique la conduite des individus par leurs interactions, qui prennent place dans des situations sociales données et permettent les anticipations ou les interprétations de comportement. ROJOT Jacques (2003). *Théories des organisations*. Paris, Editions Eska, 534 p., 325-349.

⁴⁹⁸ BARTOLI Annie (2005). Op. cité, p. 226.

⁴⁹⁹ Nous témoignons d'une *tradition* dans les EPLÉ, où effectifs et résultats aux examens font l'objet d'une communication *descendante* lors d'une réunion de rentrée réunissant tous les personnels, dans des locaux, souvent, peu adaptés à cela.

⁵⁰⁰ http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm

⁵⁰¹ GIBERT Patrick (2009). *Tableaux de bord pour les organisations publiques*. Paris, Dunod, 295 p.

pertinents, mais l'essentiel est que le processus soit en phase avec les **finalités** de l'organisation considérée. Il faut également qu'émerge une **vision** commune des informations, de leurs causes et des réponses envisageables ; pour cela, le processus peut être participatif. Enfin, l'autorité demandant, à l'échelon hiérarchique qu'elle contrôle, de mettre en place une évaluation doit accepter que l'exploitation de celle-ci se fasse au **même niveau** ; dans le cas contraire, il ne s'agit plus que d'une opération de *reporting*, sans lien avec le management de l'unité administrative considérée.

Quatre paramètres viennent d'être mis en avant : *pertinence, finalité, vision, niveau*. A ce titre, la situation des EPLE n'est-elle pas en porte-à-faux ? Les *finalités* de l'Ecole sont multiples, comme l'indique l'interlocuteur E9 :

R >(…) La difficulté principale, vu toujours de mon poste d'observation de chef d'établissement, c'est que, en gros, on demande au système scolaire de solutionner tous les problèmes sociaux. (…) il ne faut pas que les gosses boivent donc, cela c'est : que fait l'école ? Les gosses se suicident : que fait l'école ? Les gosses sont gros : que fait l'école ? Bref…

Q >Il y a une accumulation de missions.

R >Et en plus, maintenant, nous sommes responsables pénalement même. Regardez le BO régulièrement et voyez le nombre de journées que l'on est censé organiser et que l'on n'organise pas (...)⁵⁰²

(Plus loin lors de l'entretien)

Q >Vous trouvez que les objectifs de l'école sont suffisamment clairs ou pas ?

R >Non, ils sont trop vastes. On assigne à l'école des fonctions qui ne sont pas de son ressort. A mon avis, ce n'est pas à l'école de gérer la misère des gens. Qu'elle y participe, je n'ai rien contre, je ne suis pas réac. Par exemple, on peut se poser des questions sur un point précis : les assistantes sociales de l'Education nationale, qui ont manqué de basculer, elles aussi, vers les collectivités territoriales. Moi, je me pose des questions : peut-être qu'il serait aussi intelligent que les gens soient suivis par les assistantes sociales de leur quartier ou de leur commune ou de leur canton, y compris à l'école.⁵⁰³

Outre la question de la segmentation des problèmes et des acteurs sur laquelle nous reviendrons, est-il possible de trouver des indicateurs pour tous les objectifs tout en

⁵⁰² 7265

⁵⁰³ 7479

maintenant l'aspect opérationnel de la démarche ? CYTERMANN (2005)⁵⁰⁴ considère que si le MEN a développé une palette diversifiée d'indicateurs, entre évaluation et outils statistiques, cet appareil est sous-utilisé, par manque d'habitude ou pour des motifs politiques. Quant aux différences de réussite dans les cursus scolaires, elles font l'objet, pour l'auteur, d'explications basées plutôt sur des variables socio-économiques que sur des pratiques pédagogiques.

Ce dernier point n'est-il pas paradoxal dans une organisation dont la finalité est, avant tout, pédagogique ? La question de la *pertinence* des indicateurs est l'objet du point suivant. Autre débat : le *niveau* où sont réalisés le diagnostic et son exploitation. Nous avons montré qu'une certaine ambiguïté pouvait exister sur la nature de l'autonomie des établissements scolaires, telle qu'elle est perçue en leur sein, mais aussi par la hiérarchie. Les constats réalisés par les inspections générales sur les insuffisances des diagnostics peuvent, alors, s'expliquer par un malentendu entre la décentralisation affichée et sa réalité. Enfin, la création d'un *sens* partagé sera traitée au point 7.3. Représentations et interactions liées au SI.

7.2.3. La pertinence des indicateurs en débat

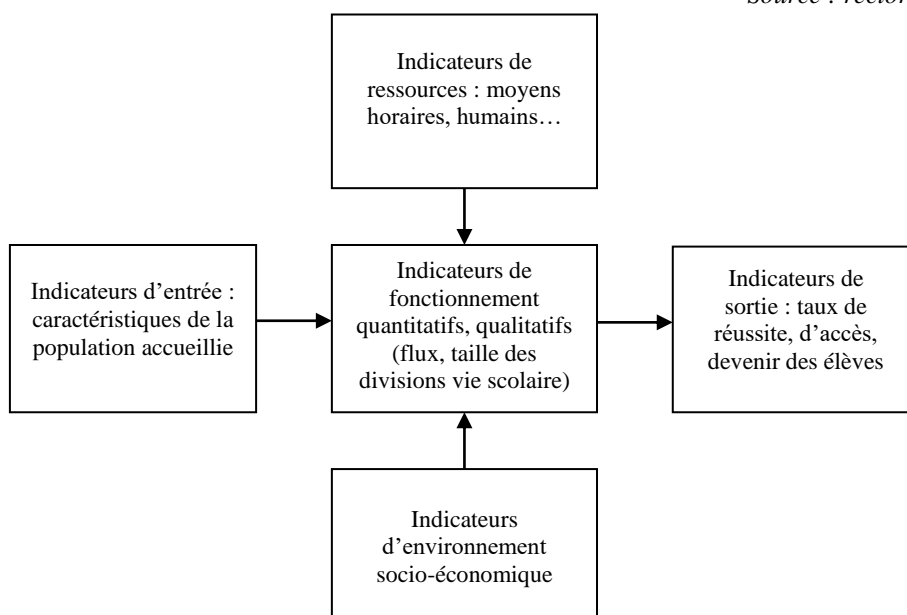
Nous avons relevé dans la littérature des supports, présentés dans l'*Annexe 10*, pour le diagnostic des organisations, certains ayant fait l'objet d'applications dans les établissements scolaires, de la méthode SWOT⁵⁰⁵ à la *balanced scorecard*. Ces analyses peuvent s'appuyer sur les Indicateurs pour le Pilotage des Établissements Secondaires, IPES. Ils permettent de constituer des tableaux de bord tenant compte de l'environnement socio-économique et de l'histoire de l'EPL. Leur fonctionnement est décrit par le schéma ci-après.

⁵⁰⁴ CYTERMANN Jean-Richard (2005). La contribution des outils statistiques et d'évaluation à la modernisation de l'Éducation nationale. *Politiques et management public*, v. 23, n° 1, 91-103.

⁵⁰⁵ Strength, weakness, opportunity, threat ; force, faiblesse, opportunité, menace.

G18. Modèle de fonctionnement des IPES

Source : rectorat de Nantes⁵⁰⁶



La relation entre les éléments, exprimée par les flèches, s'interprète de la manière suivante : un établissement mobilise des ressources, au sein d'un environnement, pour que les élèves qu'il accueille ressortent avec un niveau supérieur. Le programme propose des indicateurs adaptés en fonction du type d'EPLE, collège, lycée général, technologique ou professionnel et il est possible de déterminer une valeur ajoutée en comparant des données brutes avec des valeurs attendues. L'interlocuteur V3 explique l'utilisation des IPES :

Q : Concrètement, un tableau de bord ? Les IPES, les indicateurs de performance, j'avais l'impression que les chefs d'établissement se plaignaient plutôt d'IPES.

R : IPES ne peut pas être un tableau de bord. Vous allez puiser dans les IPES, parce que vous vous êtes fixé des indicateurs pour l'établissement.

Q : Dans votre tableau de bord, il y a une multitude d'indicateurs ou seulement quelques-uns ?

R : Pour suivre l'établissement, vous fixez deux, trois objectifs prioritaires, maximum. Cela ne veut pas dire que derrière cela ne continue pas. Mais, on ne peut pas tout suivre. Vous fixez deux ou trois objectifs, après on décompose, en logigramme : objectifs intermédiaires, plan d'actions, plan de réalisations. Vous cherchez à atteindre des résultats et des impacts⁵⁰⁷.

Il existe donc des supports pour l'analyse. Mais, au vu des critiques émises par les inspections générales évoquées au début du chapitre, sont-ils pertinents ? Un rapport conjoint

⁵⁰⁶ <http://appli-etna.ac-nantes.fr:8080/peda/ress/persdir/jflipes/caract.htm>

⁵⁰⁷ 10692

de l'INSPECTION GENERALE DES FINANCES et des INSPECTIONS GENERALES DE L'EDUCATION (2006)⁵⁰⁸ met en avant la faiblesse des indicateurs de résultats pour les collèges et l'absence d'indicateurs d'efficience :

« (...) aucun indicateur ne permet de mesurer aujourd'hui la performance des collèges. Tout au plus peut-on comparer la position relative d'un collège à l'évaluation à l'entrée en 6ème à sa position au brevet quatre ans plus tard, mais c'est un indicateur très grossier - des élèves pouvant avoir quitté l'établissement, d'autres y être entrés, certains pouvant avoir redoublé (...) L'efficacité des collèges ne peut donc se mesurer que de façon ponctuelle à travers des indicateurs comme le taux de réussite au brevet une année donnée - encore ce résultat doit-il être pris avec prudence compte tenu du poids du contrôle continu dans le résultat final et de l'absence d'homogénéité dans la notation - le taux de délivrance du brevet informatique, ou indirecte à travers la mesure de la réussite des élèves de chaque collège dans le second degré, mais ce suivi n'est assuré systématiquement ni au niveau des académies ni à celui des établissements.

Les indicateurs d'efficience sont, pour leur part, inexistant, l'analyse des coûts ne pouvant se faire à un niveau assez fin. (...) La définition d'indicateurs pertinents suppose enfin que des études soient conduites sur des sujets encore peu ou pas explorés ; la mesure de l'efficacité du collège supposerait notamment que l'on quantifie l'évolution des profils sociologiques des élèves. Les chefs d'établissement ont évoqué à plusieurs reprises lors des entretiens avec la mission d'audit une paupérisation croissante de la population de certains quartiers défavorisés, une absence de présence parentale également croissante dans les quartiers favorisés. Mais l'absence de données quantitatives évolutives ne permet pas de prendre en compte ces paramètres dans le calcul de la performance» (p. 18-19).

Notre interlocuteur V3, au sein d'un collège, montre que certaines données peuvent être obtenues, à condition de faire preuve de volontarisme :

R : (...) Par exemple « apporter une réponse individuelle à la réussite scolaire de chaque élève », c'est un objectif stratégique du collège. Ensuite dans les objectifs intermédiaires, j'ai dit que j'avais un plan sciences. Suivre l'impact, ça va être quoi ? Le pourcentage d'élèves qui iront en terminale scientifique, mais également les élèves qui vont aller dans les lycées professionnels où il y aura du scientifique.

Q : Il faut avoir une information qui revient des lycées !

R : Oui, c'est-à-dire qu'il faut suivre tout ça.

Q : Cela se fait pour l'instant ?

R : Cela se fait, si vous voulez le faire !⁵⁰⁹

⁵⁰⁸ IGF, IGAENR, IGEN (2006). *Mission d'audit de modernisation ; rapport sur la grille horaire des enseignements en collège*. Paris, MEN, 155 p.

⁵⁰⁹ 10711

Au sujet des **lycées**, le seul taux de réussite au baccalauréat ne peut être considéré comme un indicateur pertinent de la performance d'un établissement. Il faut le comparer au taux attendu de réussite au baccalauréat, obtenu par application d'une formule statistique. La différence entre les deux taux est alors la **valeur ajoutée**, ou détruite. Mais la manière dont ces calculs sont réalisés par l'administration fait l'objet de critiques. FELOUZIS (2004)⁵¹⁰ montre que **le calcul de la valeur ajoutée contient un biais** qui tend à sous-évaluer la performance des établissements populaires et à surévaluer celle des établissements les plus favorisés par leur recrutement social, confortant d'autant plus leur position sur le marché scolaire. L'étude montre que le problème est connu de l'administration, qui met cependant en avant le progrès que représentent ses indicateurs, même imparfaits, par rapport aux palmarès basés sur le seul taux brut de réussite au baccalauréat. FELOUZIS (2005)⁵¹¹ envisage l'impact des indicateurs sur un marché scolaire, entendu certes comme un marché limité géographiquement, mais où se croisent les stratégies scolaires des familles et l'action de chefs d'établissement devant maintenir leurs effectifs et la réputation du lycée. Pour produire de la valeur ajoutée, l'EPLÉ peut, soit profiter d'une rente de situation, sachant qu'il peut aussi subir une position défavorable, soit mobiliser les enseignants autour de la réussite des élèves. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, DEPP (2007, b)⁵¹², faisant référence aux travaux de Felouzis de 2004, indique que la correction des indicateurs est à l'étude.

Notons que le diagnostic de l'EPLÉ peut être singulièrement délicat si l'information, l'ingrédient de base, fait l'objet de réserves de la part de l'administration elle-même. Cependant, à côté des difficultés techniques, liées à l'informatisation et aux statistiques, il existe des causes, peut-être plus profondes, qui sont susceptibles de bloquer tout changement.

⁵¹⁰ FELOUZIS Georges (2004). Les indicateurs de performances des lycées, une analyse critique. *Education et formations*, n° 70, 83-95.

⁵¹¹ FELOUZIS Georges (2005). Performance et valeur ajoutée des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, v. 46, n°1, 3-36.

⁵¹² DEPP (2007, b). *Trois indicateurs de résultats des lycées*. Paris, MEN, 17 p.

Source : <http://indicateurs.education.gouv.fr/brochure.pdf>

7.3. Représentations et interactions liées au SI

Il est possible que le diagnostic de l'EPL se heurte à la résistance des parties prenantes. Le développement de la confiance et des liens entre les acteurs peut la réduire, renouvelant le rôle du chef d'établissement.

7.3.1. Résistance au changement

La résistance au changement peut être envisagée au niveau d'un individu comme d'un groupe social. Face au non-dit, à la méfiance, il est nécessaire de clarifier les relations entre les acteurs.

7.3.1.1. Changement et routines défensives

Le changement des valeurs et des normes nécessaires à l'apprentissage en double boucle peut paraître inopportun pour certains acteurs de l'organisation. Pour ARGYRIS et SCHÖN (1996 [2002])⁵¹³, si l'enquête organisationnelle est capable de générer des connaissances susceptibles de modifier les références des individus, elle peut aussi créer des conflits, par exemple entre des services de l'organisation. Si, lors du conflit, les protagonistes finissent par se neutraliser mutuellement, il n'y aura pas de changement. Les acteurs peuvent aussi choisir, d'une part, l'évitement, qui conduit à l'invention de procédures destinées à ne pas régler le débat sur le fond, d'autre part, le compromis et, enfin, le rejet du conflit et une interrogation sur ses motifs. Ce dernier comportement ouvre une voie à l'apprentissage en double boucle. Le compromis peut, éventuellement, y conduire et l'évitement mène à un apprentissage en simple boucle. Pourquoi ces difficultés ? Face à un changement perçu comme une menace, deux individus peuvent adopter un comportement défensif, basé sur une *boucle d'inhibition primaire*, où chacun se méfie de l'autre. Si l'on transpose le mécanisme au niveau organisationnel, par exemple si la méfiance se développe entre deux services, on parle alors de *boucle d'inhibition secondaire*. Cette dernière est propice au développement de *routines organisationnelles défensives* : des actes dont le but est d'empêcher les individus de connaître une situation de gêne ou de menace, tout en évitant de s'interroger sur les causes de ces situations et donc de les corriger. La logique graduelle de ces routines est la suivante :

⁵¹³ ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald (1996 [2002]). Op. cité.

- fabriquer un message qui recèle une incohérence,
- agir comme si le message était cohérent,
- faire en sorte que l'incohérence du message soit un sujet tabou,
- faire en sorte que « *le fait que l'on ne puisse aborder les sujets inabordables soit lui-même un sujet inabordable* » (p. 140).

Sur cette base, la situation ne peut évoluer. Les mécanismes de défense conduisent à la réduction de l'investigation, à la minimisation des conflits en les dissimulant ou les contournant. La solution réside dans la relance du dialogue, « *un partage du pouvoir avec quiconque se montre compétent et capable d'enrichir la discussion* » (p. 161). Le rétablissement de la confiance est nécessaire entre les acteurs et le mécanisme débute par la prise de conscience des blocages et de leurs racines. Grâce à l'enquête organisationnelle, la construction de la stratégie n'est plus seulement une intention, basée sur la planification, ou une réaction face à une variation de l'environnement, mais le fruit d'une investigation régulièrement entretenue. Le rôle des managers est de faire exister ce processus.

7.3.1.2. Du non-dit à la confiance

Les questions évoquées ci-dessus trouvent un écho au sein des établissements scolaires. Ainsi VINCIGUERRA (1995)⁵¹⁴ considère que le non-dit dans l'Education nationale correspond à ce que l'on craint de révéler en raison d'un risque. Si désigner clairement les choses expose au conflit, manier l'ambiguïté peut rapprocher de l'hypocrisie. Les stratégies sont pourtant nombreuses ; non-dit, *mi-dit*, en d'autres termes *presque dit*, ou encore *mal-dit*, qui s'identifie au *médire*. Ces démarches relèvent de l'évitement. Lors de nos entretiens exploratoires, le chef d'établissement E6 aborde ce thème.

*R > (...) Et donc, j'ai eu Monsieur M., le vice-président du conseil régional et le recteur et P., qui sont venus sur site, ici et on a invité tous les chefs d'établissement du Bassin. On a visité les lieux. Et vraiment, le lycée ici, on ne retrouvait pas son compte. Le foyer, les espaces ludiques des élèves, c'est vraiment, on apprend à vivre ici comme dans les tours, comme dans les immeubles, dans les caves, **on apprend à nos jeunes à vivre dans les caves**. Le foyer n'est ni plus ni moins qu'une cave en fin de compte. Alors, il ne faut plus s'étonner que dans les cités, dans les immeubles, les jeunes gens, déjà qui viennent en bâtiment, qui ne sont pas aidés, mais la culture de la cave alors là, on est en plein dedans, c'est vraiment... il y a à la fois du BEAUBOURG peut-être, appelons ça du BEAUBOURG puisque la tête... vous qui êtes relativement grand, moi*

⁵¹⁴ VINCIGUERRA Marie-Jean (1995). Du 'mi-dit' au 'médit'. *Education et management*, n° 15, 28-29.

je fais 1,89 m je touche le plafond, il y a des bouts de tuyaux qui passent, c'est vraiment des trous à rats. Donc j'essaie d'expliquer tout cela, le recteur est tout à fait d'accord. Il n'en revenait pas, le recteur et Monsieur M. non plus.

Q >Ils découvraient...

*R >Ils découvraient. **Pourquoi découvraient-ils** ? Parce que lorsque l'on fait visiter à un recteur, un secrétaire général du rectorat, un vice-président ou un président du conseil régional, qu'est-ce que l'on fait faire ? On met le tapis rouge, on met de jolis verres en cristal, on sert un coup, on fait une belle table, on montre les beaux locaux, on laisse les coins un petit peu sombres. Moi, j'ai fait l'inverse. **Je n'ai plus rien à craindre, je suis en bout de carrière**, je suis hors classe, dans la catégorie des chefs d'établissement, j'ai tout ce qu'il faut, je n'ai plus rien à espérer donc je n'ai plus rien à perdre. Par contre, je vais mettre le paquet ici pour que... je veux que cet établissement vive. Donc, je voudrais vraiment... le recteur n'en revenait pas. P. non plus. Ils disent « ce n'est pas possible »⁵¹⁵.*

Cette situation semble proche des *routines défensives* d'Argyris et Schön, avec des sujets en apparence inabordables. Que devient alors l'évaluation ? Une opération bureaucratique comme indiqué par les inspections générales. DEMAILLY (2003)⁵¹⁶ propose trois hypothèses explicatives. Tout d'abord, l'évaluation est un **processus stratégique** mettant en jeu des rapports de pouvoir. La résistance s'explique alors par la défense d'intérêts individuels ou collectifs : avantages acquis, intérêts individuels et corporatistes. Le mécanisme de résistance peut s'appuyer sur la peur d'une articulation entre l'évaluation et le déroulement de carrière, le refus d'ingérence dans une pratique professionnelle qui veut maintenir ses zones d'autonomie, un refus du contrôle rapproché des pratiques. En seconde hypothèse, on peut envisager l'évaluation comme un **processus politique**, dans le sens où elle implique des luttes entre des visions du monde, des projets de société. Ces luttes s'expriment au travers de valeurs : nostalgie d'un univers bureaucratique assurant une sacralisation de l'Ecole, méfiance devant une technologie perçue comme étant liée au management privé, perception d'une Ecole inégalitaire. Ici, l'évaluation semble inéquitable, puisque les conditions de travail diffèrent d'un individu à l'autre. La troisième hypothèse est liée à une forme de rationalité, qui s'exprime par la **méfiance vis-à-vis des statistiques** : peur de la manipulation, sentiment de fossé entre les chiffres et le réel. Les critères de l'évaluation sont alors remis en cause, les enseignants privilégiant une auto-évaluation qualitative, qui peut se résumer par une expression telle que « on sait ce que l'on obtient avec les élèves, on n'a pas

⁵¹⁵ 4381

⁵¹⁶ DEMAILLY Lise (2003) L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, n°142, 115-129.

besoin de test ». L'évaluation, basée sur la mesure, serait ainsi en décalage avec les pratiques spontanées sur le terrain.

Observant un processus d'évaluation de la politique d'éducation prioritaire dans une académie, l'auteur dégage trois conclusions. Tout d'abord l'évaluation et l'auto-évaluation exigent des pratiques d'écritures spécifiques, incluant des opérations de mesure. Or, écrire sur sa pratique est un exercice difficile : quel contenu, quelle précision ? Le rapport doit-il être consensuel ou les désaccords peuvent-ils s'exprimer ? Quels enjeux se trouvent derrière cet écrit, surtout s'il est à destination de la hiérarchie ? Ensuite, l'évaluation peut être considérée comme un co-apprentissage négocié, où l'administration accepte d'apprendre du terrain comment il sait évaluer. Il faut que se développe un **sentiment de confiance**, qui s'exprime par le fait que les enseignants perçoivent les démarches comme une occasion de progrès plus que de contrôle. Enfin, la division du travail éducatif aboutit à un fort cloisonnement entre les acteurs confrontés à la réalité du terrain et une administration centrale de plus en plus équipée en instruments de description ou de gestion de cette même réalité. Or, ceci ne suffit pas nécessairement à comprendre les enseignants, à la fois agents obéissants de l'administration, auteurs chargés d'inventer des solutions et acteurs capables de stratégies personnelles.

7.3.2. Signification du diagnostic et liens entre les individus

Pour KÆNIG (2004)⁵¹⁷, réunir des données pour un diagnostic n'est qu'une étape. Se pose ensuite la question de leur signification. Par exemple, la méthode SWOT conduit à une catégorisation des faits qui nécessite, en amont, une interprétation, variable selon les individus. De plus, une opposition du type opportunité/menace conduit à des simplifications qui s'éloignent de la réalité, tout comme le classement interne/externe qui trouve ses limites dans l'intrication des relations entre l'organisation et ses partenaires. Ainsi, les frontières en management stratégique sont plus floues qu'un modèle de type SWOT ne le laisse supposer. Faut-il alors rejeter les modèles d'analyse ? MARMUSE (1999)⁵¹⁸, s'appuyant sur les travaux de Karl Weick, envisage le diagnostic stratégique comme une démarche de construction de sens : le leader d'une organisation doit donner du sens aux situations pour qu'elles puissent être analysées. Alors, plus que la grille de diagnostic, c'est le paradigme qui va en sortir qui

⁵¹⁷ KÆNIG Gérard (2004). Op. cité, p. 48-91.

⁵¹⁸ MARMUSE Christian (1999). Le diagnostic stratégique : une démarche de construction de sens. *Finance contrôle stratégie*, v. 2, n° 4, 77-104

est important, car il peut remettre en cause les cadres traditionnels et conduire à un changement de type 2, tel que l'envisage Watzlawick⁵¹⁹. Dans cette perspective, on peut chercher à complexifier la représentation pour susciter des espaces de représentation et, ainsi, donner du sens. Pour cela, il faut favoriser le discours, en acceptant la diversité et les contradictions, qui va permettre la modélisation, l'abstraction, facilitant la projection de l'action, même au sein d'un système complexe. En définitive, un processus efficace de diagnostic stratégique, donc de construction de sens, doit accepter des visions diverses d'une situation, alors qu'il est souvent considéré comme la recherche d'une signification unique.

La création du sens est importante dans l'analyse de WEICK (1993)⁵²⁰ relative au *désastre de Mann Gulch*, où une équipe de pompiers affronte un feu de forêt considéré, à l'origine, comme de faible envergure. Mais, face à un brusque embrasement et à la perte de repères traditionnels au sein de l'équipe, se produit un *effondrement du sens* qui mène finalement à une situation dramatique, se soldant par la mort de 13 de ses 16 membres. L'idée de la construction du sens, évoquée au *chapitre 5*, est la suivante : face à la complexité du réel, les individus essaient de rendre les choses rationnelles. Or, le lien qui peut exister entre eux semble être un facteur déterminant. Pour Weick, les survivants de cette équipe de pompiers ont adopté des manières d'agir destinées à éviter la disparition du groupe. Ceux qui se sont désunis ont construit, chacun séparément, une réponse trop simple, la fuite, face à la complexité de la situation et ont été dépassés. Par ailleurs, les interactions entre les individus conduisent à déterminer quels sont les actes qui peuvent relever du leadership et qui sont les personnes qui portent ces actes. Pour illustrer cela, Weick, dans le même article, s'intéresse non plus aux pompiers, mais aux pilotes d'avions de ligne. Il apparaît que **les commandants de bord excellents sont ceux qui considèrent comme faisant partie de l'équipe, le personnel de l'avion, mais aussi le personnel au sol et les contrôleurs aériens. A l'opposé, d'autres commandants de bord, moins bons⁵²¹, dressent des frontières et séparent les gens.** Les commandants excellents sont aussi capables d'utiliser une large palette de style de commandement, de la démocratie à l'autoritarisme selon les circonstances. Par leur vision rationnelle, leur maîtrise technique, ils assurent leur légitimité.

⁵¹⁹ En référence aux travaux de WATZLAWICK Paul et al. (1975 [1981]). Op. cité. La remise en cause du paradigme renvoie également à ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald (1996 [2002]). Op. cité.

⁵²⁰ WEICK Karl (1993). Art cité.

⁵²¹ *less-excellent*

Nous considérons donc que la réalisation d'un diagnostic de l'EPLE suppose l'existence de liens entre ses acteurs, qui permettront une interprétation commune, un sens partagé, des données collectées, préalable à toute réponse organisée à un problème. Dans l'introduction, nous avons envisagé la crise de l'Ecole comme une crise du morcellement entre les parties prenantes et le *chapitre 3* a montré la diversité et la complexité des difficultés des élèves. L'analyse de Weick peut participer à une solution, en montrant l'importance d'un sens partagé entre les membres de la communauté éducative sur ce qui se passe et en appelant à la création de liens entre eux. A l'image des commandants de bord, qui ont une vision large de leur équipe, les chefs d'établissement peuvent créer des liens entre les membres de la communauté éducative. A l'opposé, la séparation de ceux-ci peut empêcher de construire des réponses à la hauteur de la complexité de la réalité éducative et sociale. Le lien entre les individus est un élément fondamental qui, paradoxalement, semble souvent manquer.

7.4. Synthèse, propositions et réactions

Comme dans d'autres organisations publiques, il existe une véritable ambition pour l'évaluation dans l'Education nationale. Mais elle n'est pas entièrement réalisée dans les EPLE. Pourtant, les outils ne manquent pas : évaluation externe, interne, auto-évaluation, méthodes issues des sciences de gestion. Potentiellement porteuses de changements, l'évaluation interne et l'auto-évaluation déçoivent. La multiplication des dispositifs n'est pas la garantie de leur succès et peut même créer des ambiguïtés, comme c'est le cas avec le diagnostic de l'EPLE réalisé par le chef d'établissement pour sa hiérarchie et celui, en principe participatif, destiné à la construction du projet d'établissement. La situation peut aussi s'expliquer par les structures : le système d'information du MEN a été construit pour les rectorats et le ministère, plus que pour informer les établissements. Des questions liées aux techniques statistiques sont également en débat, en particulier au sujet de la création de valeur d'un EPLE. Mais la prise de conscience a eu lieu et des progrès sont en cours.

Les chefs d'établissement rencontrés indiquent cependant que le SI informatisé est perçu comme un moyen de contrôle. Ceci peut conduire à cacher certaines informations. D'autre part, les interfaces ne semblent pas toujours ergonomiques. L'ensemble n'incite pas à l'utilisation de ce système d'information, ce qui est un handicap au moment où l'on demande aux EPLE de construire une stratégie ; ont-ils toujours les moyens techniques et humains de

réaliser un diagnostic pertinent ? Cette question est déterminante, alors même que les entretiens montrent également comment la multiplicité des objectifs assignés à l'Ecole et aux EPLE rend problématique le choix d'indicateurs judicieux.

Mais, le cœur du problème n'est peut être pas tant technique que psychologique : les individus doivent avoir confiance dans ces démarches, qui doivent être perçues comme des sources de progrès et non de surveillance. Surtout, il faut donner du sens aux diagnostics et, pour cela, favoriser la mise en relation des acteurs de la communauté éducative. Sinon, quelles que soient les réussites informatiques et statistiques, ils peuvent développer des résistances, stimulées par le manque de confiance et l'absence de sens perçu. Le chef d'établissement peut agir en ce sens. C'est l'objet des propositions suivantes, destinées aux entretiens de validation. La première concerne le non-dit, l'absence de dialogue et leurs conséquences. La seconde touche à la construction du SI, à la participation, à l'échange.

O. 2.2. Plutôt que d'accepter le non-dit, il faut admettre l'existence de relations conflictuelles afin de mettre à jour, dans un cadre institué, les problèmes et construire des solutions.

Pour l'interlocuteur V5, l'absence de dialogue aggrave les relations conflictuelles.

R : Que se passe-t-il dans ces classes où l'on ne se parle pas, où ils ne veulent plus se voir ? C'est son rôle de médiateur, en tant que chef d'établissement. On va aller vers une mauvaise ambiance, cela peut aller jusqu'au harcèlement moral entre une équipe et quelqu'un qui est sur la touche, des enseignants entre eux⁵²².

Le chef d'établissement doit ici assurer une médiation. On se trouve au cœur de la création du lien évoqué par Weick. Par sa capacité à créer une équipe, le chef assure sa légitimité. D'autre part, le principal V2, présent dans son établissement depuis moins d'un an, explique comment, face au comportement difficile d'élèves, la solution traditionnelle était l'exclusion. En favorisant le dialogue, d'autres réponses, plus constructives, sont apparues.

R : (...) il n'y a plus de projet depuis 4 ans. J'ai été assaillie par les profs et il a fallu que j'entende ce qu'ils disent, leur souffrance d'avoir des élèves ascolaires dans leur classe, parce qu'il y a ça aussi. Il y a des élèves qui ne peuvent plus tenir en classe, qui ne supportent pas le collège, qui sont dans d'autres choses, à des degrés divers.

⁵²² 11860

*(...) Et donc on a mis en place un dispositif de secours entre tout ça⁵²³. (...) Donc, eux ils ont dit des choses et moi j'ai formalisé ce qu'ils disaient, je les ai aidés, parce que je suis là pour les entendre et aussi pour remédier⁵²⁴. (...) **J'ai un dialogue permanent avec les profs.***

Q : Le dialogue...

R : Oui, mais ce n'est pas évident.

Q : Auparavant, il n'y avait pas de dialogue ?

R : Je n'en sais rien, il y avait un dialogue certainement, sur autre chose probablement⁵²⁵.

On peut noter que ce qui est considéré, à demi-mot, comme une absence de dialogue antérieur est mis en relation avec l'absence conjointe de projet d'établissement depuis plusieurs années. Pour terminer ce point, parlant des résultats au baccalauréat, l'interlocuteur V1 nous livre sur le ton de la confidence, presque en chuchotant :

R : (...) je regarde les moyennes par classe. Et derrière les classes je mets des enseignants. Cela, je ne le diffuse pas, parce que j'aurais peur que se soit mal pris⁵²⁶.

Certaines informations sont difficiles à transmettre et le chef d'établissement hésite, recule devant la réaction possible des enseignants. La préférence pour le compromis évoqué par THOENIG (2002)⁵²⁷ et les routines défensives d'ARGYRIS et SCHÖN (1996 [2002])⁵²⁸ semblent trouver ici une application, jusqu'à l'aspect inabordable d'un sujet. Comment générer un progrès dans ce cas ?

O. 2.3. La participation des parties prenantes à l'élaboration et l'exploitation du système d'information améliore l'adéquation des indicateurs avec les besoins et favorise l'émergence d'un sens partagé.

L'analyse collective de difficultés, sans stigmatiser l'un ou l'autre, permet d'apporter des réponses aux difficultés. Paradoxalement à l'extrait précédent, l'interlocuteur V1 l'exprime très bien :

⁵²³ 9255

⁵²⁴ 9277

⁵²⁵ 9300

⁵²⁶ 8780

⁵²⁷ THOENIG Jean-Claude (2002). Art. cité.

⁵²⁸ ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald (1996 [2002]). Op. cité.

R : on a eu une analyse intéressante sur le pourquoi des **mauvais résultats du bac** 2007. On a eu une **réflexion collective** et le fait qu'elle soit posée en début d'année (...)

Q : Avec tous les enseignants du lycée ou seulement avec certains ?

R : Il y a eu deux temps. Conseil pédagogique, un représentant par matière pour simplifier, donc cela faisait 15-20 personnes. Et le lendemain, tout le monde était invité. Tout le monde n'est pas venu, je dirais de 30 à 40 personnes⁵²⁹. Donc, ce n'était pas un petit groupe. Il y a eu une synthèse, regroupée autour de 3 thèmes et rediffusée à tout le monde »⁵³⁰.

(...)

Q : Y a-t-il eu des propositions ? ⁵³¹

(...)

R : Oui. Il y avait **trois thèmes**. Il y en avait un lié à l'absentéisme des élèves, un sur le manque de travail personnel des élèves et un sur des élèves qui arrivaient en terminale sans avoir le niveau. N'ayant pas le niveau, cela remettait en cause, pour moi, le passage d'orientation en fin de seconde, voir même fin de 3^{ème}. On a **collectivement** beaucoup plus verrouillé et on a été en net progrès sur l'absentéisme cette année. L'absentéisme des élèves. Et puis, **il y a eu des choses de dites**, par exemple, y compris au service santé : tendance à ne pas assez en dire. Absentéisme, il y a deux types d'absentéisme : je ne viens pas en cours pour traîner et aller faire un tour en ville et l'absentéisme pour des motifs de santé. Au nom du secret médical, il y avait un problème de communication. Respectant le secret médical, on a amélioré la communication envers les enseignants, pour dire : il est absent, oui, mais il y a des raisons de santé. Sans rentrer dans le détail. Ce qui était important pour les enseignants de savoir que c'était ça, que l'absence est justifiée par la santé et non pas la fête, etc. Sur ce point, **on a progressé. Et ça a été utile d'avoir ce débat.**

Le dialogue est fédérateur et permet de progresser. La manière d'aborder la performance de l'EPLÉ avec ses acteurs fait l'objet de différentes déclinaisons selon les responsables rencontrés. Pour l'interlocuteur V2, les indicateurs font l'objet d'un exposé sans détour : « j'ai dit aux profs : 'on est les plus bas du département au DNB⁵³²'. Et j'ai annoncé autre chose, j'ai montré mes indicateurs, parce qu'on travaille avec des indicateurs. Les indicateurs ici montrent que j'ai une moins value entre l'arrivée en 6^{ème} et la sortie en 3^{ème} »⁵³³. On retrouve un discours identique à celui du principal V3, au début de ce chapitre. Le style est direct, presque brutal et il faut noter l'approche collective du problème, ce qui s'écarte de l'analyse individuelle évoquée, avec prudence, par l'interlocuteur V1. Cette question, responsabilisation individuelle ou collective, sera abordée lors du chapitre suivant.

⁵²⁹ Pour 75 enseignants, dont 54 équivalents temps plein, d'après la fiche de renseignements sur le lycée disponible sur le site du rectorat.

⁵³⁰ 8811

⁵³¹ Après une digression, le sujet est prolongé à partir de 8875

⁵³² Diplôme national du brevet.

⁵³³ 9201

Pour l'interlocuteur V4, la démarche est très différente et consiste à sélectionner avec soin le destinataire d'une information et la nature de celle-ci. Le style, tout au long de l'entretien, se veut diplomate.

Q : Certains chefs d'établissement m'ont dit : « en arrivant, j'ai fait un diagnostic... »

R : Bien sûr et moi aussi.

Q : « ... et j'ai présenté les chiffres ».

R : Surtout pas !⁵³⁴

(L'information se fait alors peu à peu. Ce proviseur explique comment il contacte l'un ou l'autre sur un thème précis, cherche des relais, travaille par petites touches et ne revient vers les enseignants en tant que groupe qu'après avoir réalisé ce travail de fond.)

R : Je leur ai montré que les résultats du système qu'ils étaient en train de défendre n'étaient pas brillants ; ils étaient en dessous.

Q : Vous êtes revenu avec les indicateurs ?

R : Mais, ce n'était pas pour démarrer, c'était après. « Quand on a ces résultats... »⁵³⁵ (...) Si je vous donne l'ordre de faire, ou si on discute « vous ne pensez pas qu'il serait intéressant », « on ne pourrait pas faire tel truc ? » Ce n'est pas pareil pour les gens. Mais, cela prend alors des heures et des heures⁵³⁶.

Le « *surtout pas* » permet une intéressante confrontation des styles V2 et V3 d'un côté et V4 d'un autre. Les chefs d'établissement ont différentes manières d'amener des informations en vue de permettre l'investigation organisationnelle. L'interlocuteur V4 est soucieux de créer un climat de confiance. Les responsables V2 et V3 sont plus directs : « *j'ai fait un diagnostic, j'ai parlé de moins values, alors vous imaginez* »⁵³⁷. Mais l'entretien V3 permet de montrer que ce discours est contrebalancé par la recherche d'un sens partagé, par exemple en impliquant ensuite les enseignants dans la construction des tableaux de bord.

R : (...) On a une multitude d'indicateurs. Le chef d'établissement, s'il a un tableau de bord, va suivre certains indicateurs. Il va valider régulièrement ceux dont il a besoin pour suivre ses objectifs prioritaires. Il ne faut pas en avoir de trop. Vous avez des indicateurs quantitatifs, c'est facile et vous avez les indicateurs qualitatifs, qui sont

⁵³⁴ 11206

⁵³⁵ 11388

⁵³⁶ 11405

⁵³⁷ 10115

*plus difficiles. Ce qui est intéressant, c'est qu'il y ait des gens, pas seulement le chef d'établissement, qui vont récupérer les indicateurs au fil du temps. Le frein à cela, c'est quoi ? C'est le temps des enseignants, parce que pour faire ce guide, on s'est réuni pendant six semaines, 3, 4 heures, tous les mardis*⁵³⁸.

D'autre part, le développement d'une relation de confiance avec les parents permet également de faire avancer des projets, comme dans l'extrait ci-après, sur l'utilisation de méthodes expérimentales destinées à des élèves en difficulté.

R : (...) *J'ai pris des profils de gamins dont le bilan de CM2... Ce n'étaient pas des problèmes de comportements, mais d'apprentissage. Des gamins en souffrance. J'ai reçu tous les parents et je leur ai expliqué. Cela a été, pour certain « oui, super » et, pour d'autres « non ». Des parents qui n'étaient pas encore persuadés que leur gamin était en difficulté. Et ce qui est très positif, c'est que tous les bilans de ces gamins... Une année après, il n'y a pas un bilan négatif. Cela c'est pour les 6^{ème}. Pour les 5^{ème}, 4^{ème}, des élèves qui étaient dans des classes classiques du collège, en difficulté, qui ont demandé à intégrer ces classes là. On a dit OK. Là, c'est pareil. Ou des gamins qui ont été, plus ou moins, mis hors de certains établissements et que l'on a récupéré. Je pense à la classe de 4^{ème}, au début de l'année, c'était affreux. En fin d'année, les profs disent : « quelle évolution ! »*⁵³⁹

En définitive, ces transcriptions d'entretiens montrent l'existence du non-dit dans les EPLE et l'impasse qui en résulte ; mais elles montrent aussi comment le dialogue permet de progresser dans la résolution des problèmes, par l'émergence d'une analyse partagée d'une situation entre ses parties prenantes. D'autre part, ces témoignages expriment que les chefs d'établissement sont susceptibles d'utiliser des méthodes diverses, plus ou moins directes, afin de générer l'interrogation liée à l'apprentissage organisationnel. Pour éviter le développement de routines défensives, ils passent du temps pour expliquer leurs actions aux membres de la communauté éducative, pour instaurer la confiance. La participation peut être utilisée ; c'est un outil d'appropriation et d'approfondissement de la réflexion.

En ligne avec l'évaluation dans les organisations publiques, le diagnostic de l'EPLE permet la construction de réponse aux difficultés des élèves. Des informations permettant d'analyser les situations de manière fine sont disponibles pour qui veut réellement s'en saisir, malgré les difficultés techniques. Mais la collecte d'information n'est qu'une étape. Il faut que le chef d'établissement partage sa vision et qu'une stratégie collective se mette en place. C'est l'objet des deux chapitres suivants.

⁵³⁸ 10726

⁵³⁹ 10398

8. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE, LEVIER DE LA PARTICIPATION

L'innovation et le changement dans les organisations publiques peuvent être stimulés par la participation des personnels et des usagers ; dans l'enseignement, ceci peut participer à de meilleures réponses aux difficultés des élèves. Cependant, les nombreuses instances destinées à accueillir la communauté éducative des EPLE ne permettent pas toujours son expression. Pour analyser cette situation et en tirer des conclusions, nous avons retenu une construction en trois points. Après avoir décrit comment l'identité professionnelle des enseignants conditionne leur participation, mais aussi celle des élèves et de leurs parents, on envisagera la notion dans sa diversité, son efficacité et ses limites. L'intérêt, pour le chef d'établissement, d'une pratique combinant les différentes formes de participation et un management plus directif sera mis en avant. Enfin, si celui-ci dispose de méthodes permettant de dynamiser la participation, il doit aussi savoir prévenir et résoudre les conflits entre les acteurs.

8.1. OBJECTIFS ET REALISATIONS	259
8.1.1. <i>Le changement dans les services publics par les personnels et les usagers</i>	259
8.1.2. <i>La participation des enseignants, fonction de leur identité professionnelle</i>	261
8.1.3. <i>Les élèves : des dispositifs nombreux, pour quelle efficacité ?</i>	264
8.1.4. <i>Les parents : une participation encadrée, au risque de la défection</i>	265
8.2. LA PARTICIPATION : FORMES ET DEBATS	268
8.2.1. <i>Participation aux décisions, performance et satisfaction</i>	268
8.2.2. <i>Style directif, groupe participatif homogène ou hétérogène ; l'embaras du choix</i>	271
8.2.3. <i>Etablissements scolaires et style de direction</i>	273
8.3. RAPPROCHER LES ACTEURS DE L'EPLE	275
8.3.1. <i>Développer le maillage de l'établissement scolaire</i>	275
8.3.2. <i>Participation des élèves : le personnel de l'EPLE comme support</i>	282
8.3.3. <i>Participation des parents : aider à débattre</i>	283
8.3.4. <i>Le chef d'établissement-médiateur</i>	284
8.4. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS	286

L'exemple ci-dessous est la suite de la transcription de l'entretien avec le principal V3 commencée au début du [chapitre 7](#). Après l'analyse de ses propos sur le diagnostic stratégique de son établissement, on aborde ici sa vision du management participatif.

R : (...) J'ai posé le diagnostic. Après, on a essayé de constituer des groupes de travail, avec réunions, bilans, comptes rendus.

Q : Dans ces groupes, il n'y avait que des profs ?

R : Non...

(...)

R : Un groupe de travail, il faut un pilote. Pour chaque groupe, j'avais identifié une personne qui était censée restituer. J'avais senti chez la **conseillère d'orientation**, quelqu'un qui était très pragmatique, très carrée. Elle pilotait un groupe, le **CPE**⁵⁴⁰ en pilotait un, un **prof** a piloté un groupe. Après, on a fédéré tout ça. Et **les parents d'élèves : il y en avait un dans chaque groupe**. Il y avait quatre groupes.

Q : Et des élèves ?

R : Non, j'avais noté cela aussi. C'est ce que l'on avait vu dans le cadre de l'auto-évaluation d'un établissement : associer un élève. Cela me paraît très compliqué dans un collège. Ce sont des gamins. Ou alors, sur des choses très précises concernant la vie scolaire : aménager le règlement intérieur, le fonctionnement. Suite à ce projet d'établissement, j'ai réussi à faire évoluer la vie scolaire au niveau structure. **Le Conseil général a refait un pôle vie scolaire avec un bureau, une infirmerie, des toilettes. C'est venu du projet d'établissement, ce n'était pas prévu de le faire dans le collège.**

Q : Vous avez eu l'occasion de donner la parole aux élèves ?

R : Tout à fait.

Q : Et cela apporte quelque chose ?

R : Oui

Q : Est-ce qu'il a des idées auxquelles vous n'auriez pas pensé spontanément, parce que c'était le regard des enfants ?

R : Non, je n'irai pas jusque là. Par contre, **j'ai rencontré des collègues, qui sont en lycée et qui ont fait intervenir des élèves pour une partie de l'auto-évaluation**. Eux disaient que, dans le cadre du projet professionnel, il faut que l'établissement soit dans la capacité de bien accompagner l'élève dans son projet professionnel. Vous avez un arbre des objectifs de l'établissement⁵⁴¹. On part d'un objectif stratégique, la problématique. Ensuite, vous définissez les objectifs intermédiaires opérationnels, etc. A un moment donné, sur l'axe qui concernait le parcours, **ils ont fait venir un élève. Il**

⁵⁴⁰ Conseiller principal d'éducation

⁵⁴¹ Le chef d'établissement montre un document.

a fait une remarque : « mais vous le faites déjà cela : accompagner l'élève dans son projet professionnel. Ce n'est pas la peine de le mettre en objectif, vous le faites. Par contre, nous, élèves, on n'est pas prêts, on n'a pas envie, on n'est pas motivés, mais vous, vous mettez tout en place pour le faire ». Il apporte son regard. L'objectif était alors : « comme arriver à motiver ? »⁵⁴²

On a vu, au début du chapitre précédent, que le diagnostic de ce principal est mal perçu par les parties prenantes. Des groupes de travail hétérogènes sont toutefois constitués pour construire le projet d'établissement, avec du personnel enseignant et non-enseignant, des parents. Ce projet contient un volet expérimental au titre de l'article 34⁵⁴³ de la loi de 2005 et une unité adaptée aux élèves en grande difficulté⁵⁴⁴. Outre des aspects pédagogiques, individualisation, lutte contre la dyslexie⁵⁴⁵, l'une de ses traductions concrètes est la rénovation d'un bâtiment. Les élèves peuvent être associés à ce type de processus. Au-delà d'un cas particulier, quelle est l'étendue de la participation dans les EPLE ?

8.1. Objectifs et réalisations

Au fil des chapitres, l'intérêt de la participation de la communauté éducative a été signalé à plusieurs reprises : innovation, changement, mobilisation, engagement, intrapreneuriat, implantation du SI, diagnostic, apprentissage organisationnel, création du lien entre les individus, mise en place de dispositifs *décloisonnants* comme le projet. Ces facteurs de performance sont destinés à répondre aux difficultés des élèves. Or, la difficulté de mise en place de ces dispositifs a également été signalée. Les modalités de la participation sont-elles en cause ?

8.1.1. Le changement dans les services publics par les personnels et les usagers

Parmi les défis qu'affrontent les organisations publiques, les relations « *client-fournisseur* » d'une part et « *employeur-employé* » d'autre part, figurent toutes deux en bonne place. Pour BARTOLI (2005)⁵⁴⁶, la première concerne la liaison entre le service public et le citoyen. Ce dernier attend une prestation adaptée, donc différenciée, ce qui est une rupture

⁵⁴² 10578

⁵⁴³ Présenté au point [6.1.1.](#)

⁵⁴⁴ 10446 à 10456

⁵⁴⁵ 10460 à 10474

⁵⁴⁶ BARTOLI Annie (2005). Op. cité.

face au principe d'égalité ; une question abordée au [chapitre 2](#)⁵⁴⁷. Par ailleurs, les citoyens souhaitent aussi plus d'informations de la part des organisations publiques, dont la légitimité est engagée par la qualité du service. Celle-ci était antérieurement basée sur le respect des procédures fixées par l'Etat, garant de l'intérêt général. Mais cette situation ne semble plus suffire et la prise en compte des attentes de l'utilisateur devient une orientation forte des réformes de l'Etat. En ce sens, la participation est envisagée, y compris d'une manière large, englobant tous ceux qui sont concernés par le fonctionnement d'un organisme public. Elle prend des formes variées, écoute, évaluation de la satisfaction et nous avons vu qu'à l'Education nationale, la communauté éducative est invitée à participer à la construction du projet de l'EPL, c'est-à-dire à la construction de sa stratégie.

L'autre relation concerne les liens entre un fonctionnaire et sa hiérarchie. La prégnance des textes et des statuts semble, peu à peu, laisser place à une relation plus incarnée : le responsable doit *manager* une équipe, l'agent doit être *réactif*. Ce qui ne va pas sans inquiétudes de part et d'autre. La gestion des ressources humaines, GRH, est l'un des volets des réformes de l'Etat. Si la logique traditionnelle est basée sur des procédures uniformes, l'interprétation de celles-ci laisse, déjà, des marges de manœuvre. L'évolution actuelle de la GRH est marquée par des questions liées à l'appréciation et à la participation du personnel. Cette dernière fait partie des processus d'appropriation du changement dans les organisations publiques, mais semble encore peu développée, face au poids des règles traditionnelles de fonctionnement. ROUILLARD et al. (2004)⁵⁴⁸ considèrent pourtant la participation comme une nécessité, afin de permettre aux organisations publiques de devenir *apprenantes*, aptes à faire face au développement rapide des technologies et aux évolutions sociales. Cette question, reliant participation et structure des organisations publiques est aussi liée à celle du profil des personnels. La participation est, en effet, un moyen pour proposer des métiers attractifs à des individus, souvent plus scolarisés que leurs prédécesseurs et qui cherchent à *aplanir l'organigramme*.

Qu'en est-il à l'Education nationale ?

⁵⁴⁷ Cf. [2.1.2. Au croisement du droit et du management public](#).

⁵⁴⁸ ROUILLARD Lucie, BOURGAULT Jacques, CHARIH Mohamed, MALTAIS Daniel (2004). Les ressources humaines : clé de voûte de la réforme du secteur public au Québec. *Politiques et management public*, v. 22, n° 3, 81-97.

8.1.2. La participation des enseignants, fonction de leur identité professionnelle

Présentant des expériences de gestion participative visant la réduction de l'échec scolaire, DEMAILLY (1991)⁵⁴⁹ constate la **diversité des structures participatives** : équipes permanentes, groupes de projets, commissions temporaires. Ces structures modifient la division du travail, favorisent l'émergence de la polyvalence, de règles organisationnelles nouvelles et de l'ajustement mutuel comme mode de coordination. Mais leur mise en place peut être une source de tensions, si elles sont vécues comme une tentative de manipulation, visant à faire collaborer les enseignants à une réduction des moyens, ou considérées comme un accroissement de la charge de travail, un empiètement sur l'autonomie professionnelle ou une tentative de culpabilisation vis à vis des résultats de l'établissement. Plusieurs effets issus de la mise en place des structures participatives, de la mobilisation et de l'appel à la créativité du personnel sont constatés. Le projet d'établissement change de nature, par l'approfondissement des analyses autour des difficultés des élèves et des solutions possibles. Une dynamique se crée autour des questions de vie scolaire, de communication et les échanges se développent entre des acteurs moins réticents à exposer leurs problèmes. **Surtout des conséquences positives sont relevées vis-à-vis des élèves : amélioration des résultats scolaires, diminution de l'absentéisme et des problèmes disciplinaires.**

Pour aller vers un changement favorisant la participation, l'auteur estime que ce n'est pas tant la rationalisation organisationnelle qui importe, mais la modification de l'identité professionnelle des personnels de l'établissement scolaire. Basée sur la transmission du savoir, plus que sur la vie de l'établissement, elle mène parfois à des situations kafkaïennes, comme le montre l'exemple cité par le proviseur E5 :

R > (...) j'avais dans mon bureau avant-hier, un jeune homme que l'on ne voulait pas laisser passer dans la classe supérieure, parce qu'il n'avait pas trouvé de stage en entreprise, en classe de BEP. Normalement, ils doivent avoir un stage en entreprise qu'ils doivent trouver eux-mêmes pour pouvoir s'inscrire. Donc, les professeurs m'ont dit : « il n'a pas de stage, il ne peut pas passer, etc. » On lui a dit : « il faut que tu trouves un stage, sinon on ne t'inscrira pas pour l'année prochaine ». Et puis, j'ai vu arriver ce jeune homme avec son éducateur et l'éducateur me dit : « cela fait 3 mois, depuis Pâques, que lui et moi nous cherchons un stage. » C'est un adulte, éducateur, qui venait de dire cela. « Cela fait trois mois que l'on cherche et on ne trouve pas ». Il est extrêmement difficile de trouver un stage et peut-être est-ce plus difficile pour... c'est un jeune homme d'origine nord-africaine, maghrébine, peut-être est-ce plus

⁵⁴⁹ DEMAILLY Lise (1991). *Pour changer le collège ; une gestion participative*. Lille, CRDP, 239 p.

difficile pour ces jeunes gens. Or, c'est un élément que malgré toute la générosité que peuvent avoir les professeurs, on n'y avait pas pensé. Donc, s'ouvrir davantage sur l'environnement social, en travaillant davantage avec les éducateurs, les services sociaux.

Q > Il avait un éducateur pour quel... Comment cela s'était passé en amont ? On n'a pas spontanément un éducateur. C'était quelqu'un qui avait...

R > C'était a priori quelqu'un qui travaillait sur le quartier de PONTANEZEN qui...

Q > Qui l'aidait dans ses démarches.

R > Qui aidait les jeunes de ce quartier, qui n'est pas un quartier (...) favorisé. Ce n'est pas un jeune homme qui avait une mesure judiciaire, ni rien⁵⁵⁰.

La situation de cet élève n'est pas comprise par le personnel du lycée et à la discrimination va succéder l'échec scolaire. **Il faut l'intervention d'un tiers** pour que la situation puisse tendre vers une amélioration. Cet exemple, illustration de la difficulté d'intégration sociale des élèves évoquée au [chapitre 3](#), peut renvoyer à une analyse de l'identité professionnelle des enseignants.

L'identité regroupe des processus de construction de l'individu et des relations sociales. Pour GAULEJAC (2006)⁵⁵¹, ces éléments ne sont pas stables et doivent s'envisager sous un angle dynamique, où des aspects individuels et collectifs interagissent. L'identité professionnelle produit un sentiment d'appartenance à un groupe rassemblant ceux qui ont les mêmes études, diplômes, métiers et sert de base à la reconnaissance sociale. Un changement organisationnel est alors lié à une recomposition identitaire. De même, les projets qui coexistent et se succèdent dans une même organisation mènent, d'après PETIT et DUBOIS (2003)⁵⁵², à l'existence d'identités multiples et contrastées : l'appartenance au groupe de projet se développe avec l'identité liée à l'organisation dans son ensemble. Or, les projets différencient là où l'organisation cherche à intégrer. D'où un risque de conflit.

L'identité professionnelle des enseignants est, d'après PROST (2006)⁵⁵³, disciplinaire, c'est-à-dire que la discipline enseignée est le facteur identitaire. Sur cette base, le seul

⁵⁵⁰ 3773

⁵⁵¹ GAULEJAC Vincent de (2006). Identité. In, BARUS-MICHEL Jacqueline, ENRIQUEZ Eugène, LEVY André. *Vocabulaire de psychosociologie ; positions et références*. Ramonville Saint-Agne, Erès, 590 p., 174-180.

⁵⁵² PETIT François, DUBOIS Michel (2003). Op. cité.

⁵⁵³ PROST Antoine (2006). Réformes possibles et impossibles. In, CHAPELLE Gaëtane, MEURET Denis. *Améliorer l'école*. Paris, PUF, 268 p., 89-102.

changement acceptable serait d'ajouter d'autres disciplines ou d'autres activités à celles qui existent. On rajoute du soutien ou un foyer socio-éducatif, mais seul compte vraiment l'enseignement, le reste « *c'est pour faire plaisir au ministre, aux pédagogues, à l'opinion, aux élèves et maintenant au 'marché'* » (p. 100). Cette *dé légitimation* du changement peut cantonner l'innovation aux zones dites *sensibles*. Sur le même thème, CATTONAR (2006)⁵⁵⁴ distingue le **contenu du travail** des **conditions d'emploi**. Alors que le contenu du travail est tourné vers la matière enseignée, la transmission du savoir, la relation avec les élèves, les conditions d'emploi touchent la sécurité de l'emploi et le temps libre. Pour les enseignants, le plus important est le contenu du travail. L'auteur différencie également le **métier**, principalement la relation avec les élèves et le **statut**, qui concerne la carrière, le salaire, le rapport avec les autorités scolaires. Le métier est jugé primordial en termes de satisfaction par les enseignants. A l'opposé, ce qui est lié au statut est dépeint de manière négative. Le métier se divise lui-même en deux, avec d'une part, la transmission du savoir et, d'autre part, des tâches liées à la discipline, à la socialisation, à la prise en charge des problèmes personnels des élèves, qui sont vécues comme des activités secondaires. Cependant, il n'y a rien d'uniforme, la division du métier devant être relativisée selon le public avec lequel les enseignants travaillent. Dans les établissements où les élèves ont peu de retard et sont jugés motivés, le savoir domine. A l'opposé, les enseignants qui travaillent avec des élèves plus difficiles considèrent que leur métier porte sur le comportement de ceux-ci.

Le « *on n'y avait pas pensé* » de l'interlocuteur E5, ci-dessus, résonne bien comme si ce qui est hors des disciplines scolaires n'est pas important. Or, pour l'élève, c'est tout aussi déterminant. D'un point de vue théorique, si le chef d'établissement souhaite favoriser la participation, il peut soit essayer de faire évoluer la culture professionnelle des enseignants, mais on a vu au point 6.2.3. que l'entreprise était délicate. Il peut aussi appuyer son action sur des sujets, des événements qui touchent à cette culture et à l'identité professionnelle. Elles deviennent alors des leviers, sans qu'il soit nécessaire d'essayer de les modifier. Cette proposition sera développée au point 8.3. *Rapprocher les acteurs de l'EPL*

⁵⁵⁴ CATTONAR Branka (2006). Comment les enseignants du secondaire conçoivent-ils et vivent-ils leur métier ? In, CHAPELLE Gaëtane, MEURET Denis. *Améliorer l'école*. Paris, PUF, 268 p., 153-163.

8.1.3. Les élèves : des dispositifs nombreux, pour quelle efficacité ?

Le chef d'établissement est responsable du bon fonctionnement des instances. Notre interlocuteur E7⁵⁵⁵ montre la difficulté de cette requête :

« R > Ramener les élèves à tous les niveaux de discussion dans un établissement et cela paradoxalement, c'est prévu par les textes, vous savez les conseils intérieurs, les commissions pédagogiques, vie scolaire. Le législateur a été prolix. **On se rend compte que cela gêne beaucoup de monde, quand on amène les élèves dans les discussions.** Quand vous discutez avec des enseignants sur comment on va construire un voyage d'étude, pour prendre un exemple, s'il n'y a que des enseignants, le voyage prendra une certaine orientation. Si vous faites la même discussion avec des enseignants et des élèves, vous n'aboutirez pas au même voyage, même si la destination est la même, même si les objectifs sont les mêmes ».

L'article 1 de la loi d'orientation de 1989⁵⁵⁶ indiquait : « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ». Dans la lignée, la participation des élèves est encouragée par de nombreux dispositifs institutionnels. :

- les délégués d'élèves,
- l'heure de vie de classe ; animée par le professeur principal, elle doit permettre les échanges entre élèves et professeurs,
- le règlement intérieur ; qui précise droits et obligations des élèves,
- les foyers sociaux éducatifs en collège et les maisons des lycéens,
- l'association sportive ; qui se veut également un lieu de responsabilisation,
- et, en [Annexe 6](#), se trouve une liste d'instances où des élèves peuvent siéger.

Pour SELLIER (2005)⁵⁵⁷, l'élève au centre du système éducatif renvoie à un principe de modernisation du service public, consistant à mettre l'utilisateur au cœur de l'organisation. Cependant, les dispositifs prévus pour cela n'apportent pas les résultats espérés, même si le mythe de l'élève acteur du système éducatif demeure. Les effets sont variables et dépendent du comportement des personnels de l'EPL. Ainsi, des structures formelles ne peuvent suffire ; elles nécessitent un pilotage volontaire. Mais le système éducatif est-il prêt à cette expression ? Ouvrir un espace démocratique, c'est prendre le risque que l'élève donne son

⁵⁵⁵ 5702

⁵⁵⁶ Loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation, citée.

⁵⁵⁷ SELLIER Michèle (2005). La place de l'élève dans le management de l'école depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989. *Politiques et management public*, v. 23, n°1, 135-141.

opinion et critique méthodes et acteurs. Pour l'auteur, le débat sur la place de l'élève dans l'Ecole est révélateur d'une absence de consensus sur l'institution elle-même.

La modification des relations entre les individus peut conduire à l'apparition de routines défensives. Mais, face à celles-ci, de nouvelles possibilités d'expression apparaissent. Ainsi, un site Internet⁵⁵⁸ a proposé aux élèves de noter leurs enseignants, défrayant la chronique. LE MONDE (2008, a)⁵⁵⁹ relate l'interdiction faite à ce site, en référé et à la demande d'un syndicat d'enseignants, de publier des informations nominatives, de crainte de débordements. Un texte peut-il empêcher l'expression des internautes ? Comme une réponse, LE MONDE (2008, b)⁵⁶⁰ évoque la création d'un site de notation des établissements scolaires⁵⁶¹ destiné à aider les parents face à l'assouplissement de la carte scolaire. On peut trouver dans ces pratiques une illustration du concept de prise de parole d'HIRSCHMAN (1970 [1995])⁵⁶², dans le cas où celle-ci est bloquée par ceux qui tiennent l'organisation. Pour l'auteur, cette situation ne provoque pas la disparition de l'esprit critique et peut conduire, à terme, les mécontents à faire entendre leur voix de manière plus forte. Ne peut-on favoriser, dans les EPLE, une expression interne organisée et susceptible d'éviter des débordements ?

8.1.4. Les parents : une participation encadrée, au risque de la défection

Le principal du collège V2, venant de prendre ses fonctions, donne une illustration des relations avec les parents⁵⁶³ :

R : (...) deux jours après la rentrée, les associations de parents d'élèves sont venues me voir en disant qu'ils démissionnaient en bloc. Donc, j'ai piloté sans parents cette année. Je n'ai pas eu de parents au CA, pas d'élection, aucun parent ne s'est présenté.

Q : Et pour quel motif ont-ils démissionné en bloc ?

R : Parce qu'ils étaient en bisbille avec la FCPE⁵⁶⁴, c'est ce que j'ai compris, bisbille entre eux, probablement aussi. Et aucun ne se représentait. Donc, j'ai immédiatement saisi l'inspection d'académie en disant : « j'ai un CA sans les parents, qu'est ce que je fais ? » On m'a dit : « vous ferez un quorum moins les parents ». Donc, mon travail de

⁵⁵⁸ <http://www.note2be.com/>

⁵⁵⁹ LE MONDE (2008, a). *Le site Internet note2be devra retirer les noms des enseignants qu'il note*. Edition du 5 mars.

⁵⁶⁰ LE MONDE (2008, b). *Quand les parents comparent les écoles de leurs enfants*. Edition du 25 mai.

⁵⁶¹ <http://www.aucoeurdesecoles.com>

⁵⁶² HIRSCHMAN Albert (1970 [1995]). Op. cité.

⁵⁶³ 9364

⁵⁶⁴ Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques.

cette année, cela a été d'aider à reconstruire une association de parents. C'est mieux de piloter un établissement avec des parents que sans. Bien que quelquefois cela soit plus tranquille !

Q : *Comment est ce que cela se passe, quand il faut reconstruire le lien avec les parents ? En plus, il y a plusieurs catégories, entre guillemets, de parents : entre les parents de la cité de XXX et les parents de ceux qui viennent en cours de musique⁵⁶⁵...*

R : *Oui, il y a une part du public qui est très élitiste ici. Les élèves qui sont au conservatoire : pour la plupart les parents trouvent naturel d'être au conservatoire. Alors, qu'est ce que j'ai fait ? Dès que j'ai su cela, dans tous les conseils de classes, j'ai dit qu'il n'y avait pas de parents au CA, pour proposer quelque chose l'année prochaine. Quelques parents se sont réunis 3-4 fois dans l'année. A chaque fois je les ai accueillis, j'ai discuté avec eux, je les invite à toutes les réunions ou manifestations extérieures ; les élèves se produisent beaucoup en musique (...) Bref, il y a une association de parents qui est en train de se créer, je connais même le futur président de cette association, qui est un parent d'élève de 6^{ème} de classe à horaires aménagés⁵⁶⁶. Il a une dizaine de parents avec lui, ils vont se présenter.*

Outre ce type de situation, notre interlocuteur E6 considère que « *le système n'est pas lisible pour les parents* »⁵⁶⁷ et met l'accent sur la difficulté pour eux de se repérer dans une organisation scolaire marquée par la succession rapide des réformes. Comment s'effectue alors la relation avec les parents d'élèves et leur expression ?

DUTERCQ (2001)⁵⁶⁸ observe le comportement de parents d'élèves au sein de collèges, considérant que ces établissements sont plus pertinents à étudier sur ce point que les lycées, où les élèves communiquent plus facilement par eux-mêmes⁵⁶⁹. Pour l'auteur, l'expression des parents, qu'elle soit directe ou indirecte, par le biais de délégués des parents d'élèves ou du personnel de l'établissement, s'apparente à un parcours d'obstacles. D'une part, leurs demandes peuvent transiter par des médiateurs, représentants, enseignants, membres de l'équipe de direction et seules des demandes jugées recevables pourront être débattues. D'autre part, les parents peuvent se censurer eux-mêmes, en n'exprimant que des idées qu'ils estiment recevables par l'établissement, parfois à tort. Enfin, le chef d'établissement, par sa maîtrise de l'ordre du jour du conseil d'administration, dispose d'un pouvoir de contrôle. Ne restent alors que des demandes correspondant à ce que l'Ecole attend

⁵⁶⁵ Dans le collège se trouvent des classes standard, une SEGPA, pour élèves en difficulté et des classes à horaires aménagés musique (*le conservatoire*). A proximité, se trouve une cité *sensible*. Le public est très éclectique.

⁵⁶⁶ Donc, un élève qui va au conservatoire de musique.

⁵⁶⁷ 4747

⁵⁶⁸ DUTERCQ Yves (2001). Les parents d'élèves : entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, n°134, 111-121.

⁵⁶⁹ Le paragraphe précédent montre, toutefois, les limites de cette expression.

et suggère. La parole des parents est appréciée si elle se cantonne au projet défini par les personnels, ou ne le mettant pas en question. Les demandes dans le domaine de l'action éducative sont moins prisées, car les enseignants préfèrent en garder la maîtrise. L'évaluation de l'EPLE, le comportement des enseignants, de la direction, les résultats, sont des sujets peu appréciés, surtout des équipes de direction. Certains parents s'appuient alors sur d'autres acteurs pour se faire entendre : les collectivités territoriales et parfois les entreprises. Le soutien des élus locaux semble important pour les questions d'envergure. Se forme alors un paysage propice à une nouvelle relation entre l'EPLE, sa tutelle et l'environnement, basée sur la négociation. Le conseil d'administration redevient un lieu de décision, remplissant son rôle et n'est plus détourné de sa fonction, par la limitation ou l'interdiction du débat.

Face à ces actions collectives, des comportements individuels existent entre deux extrêmes. D'une part, l'absence des parents, qui ne se présentent jamais dans l'établissement. Souvent jugée comme un désintérêt pour la scolarité des enfants, elle peut avoir d'autres causes : crainte de l'institution, amertume en tant qu'ancien élève. L'autre extrême est le consumérisme, se traduisant par la recherche de relations personnalisées avec les enseignants et le chef d'établissement, la mise en concurrence des EPLE, l'appartenance à une association de parents d'élèves pour y trouver du soutien dans des démarches individuelles. L'auteur, s'appuyant sur les travaux d'Hirschman⁵⁷⁰, considère la défection des parents sous deux formes. Soit, ils ne participent pas, entravant ainsi une partie du fonctionnement de l'établissement, soit ils inscrivent leurs enfants ailleurs. **La défection semble plus efficace que la prise de parole, car celle-ci suppose de devoir rechercher un compromis.**

A ce titre, l'IGEN et l'IGAENR (2006, b)⁵⁷¹ pointent la situation des associations de parents. Le taux de participation aux élections des représentants, en 2005, est de : « 26,7 % dans le second degré (avec une grande diversité selon la nature des établissements : 33,8 % dans les collèges, 23,8 % dans les LEGT, 13,5 % dans les LP)⁵⁷². Plus les élèves avancent dans leur scolarité, moins les parents votent. La situation de l'enseignement professionnel est particulièrement critique » (p. 21). Miroir d'un désengagement politique et syndical, faiblesse de l'information, caractère peu explicite des programmes, modalités d'organisation du scrutin,

⁵⁷⁰ Cf. *chapitre 4*.

⁵⁷¹ IGEN, IGAENR (2006, b). *La place et le rôle des parents dans l'école*. Paris, MEN, 87 p.

⁵⁷² Pour 2007/2008, participation dans le second degré : 26,42 %.

<http://www.education.gouv.fr/cid20723/resultats-des-elections-des-representants-de-parents-d-eleves-2007-2008.html>

association perçue comme un *club fermé* réservé à des parents proches des enseignants ou du chef d'établissement, les causes sont multiples. Quel que soit le motif, « *le faible nombre de parents participant aux élections de leurs représentants est préoccupant en ce qu'il met en évidence l'échec du service public à impliquer ses usagers et aussi parce qu'il limite la représentativité des organisations* » (p. 22).

La multiplication des dispositifs institutionnels de participation n'est pas une solution sans l'écoute du personnel et l'engagement de tous les intéressés.

8.2. La participation : formes et débats

Si la participation est un facteur de changement, alors le déficit constaté peut être un handicap. Face à cette situation, il s'agit d'explorer ce concept multiforme, dont l'usage n'est pas adapté à toutes les situations.

8.2.1. Participation aux décisions, performance et satisfaction

Entre une décision imposée et la participation, il y a un continuum, une progression. Le positionnement est lié à l'interaction entre des facteurs, en particulier, pour LEVY-LEBOYER (2006)⁵⁷³, la personnalité du chef, plus ou moins directif et le souhait des employés, qui « *ne s'intéressent réellement qu'aux décisions ayant de l'importance pour eux* » (p. 219). Remarque qui relie la question à celle de l'identité professionnelle. Il ne semble pas possible de conseiller, d'une manière générale et hors contexte, l'un ou l'autre style de leadership. Le sentiment d'autodétermination, le soutien de la hiérarchie, la qualité de l'information sont d'autres facteurs de contingence.

Pour HERMEL (1988)⁵⁷⁴, le management participatif est « *un processus managérial global consistant à créer chez tout salarié un comportement d'acteur-concepteur, contributif de l'amélioration du fonctionnement de l'organisation* » (p. 188). L'auteur présente plusieurs termes clés. La **participation**, qui n'est pas le management participatif, peut porter, d'une part, sur les moyens de l'organisation, sous la forme d'un apport financier, d'autre part, sur les

⁵⁷³ LEVY-LEBOYER Claude (2006). *La motivation au travail ; modèles et stratégies*, 3^e éd. Paris, Editions d'Organisation, 245 p.

⁵⁷⁴ HERMEL Philippe (1988). Op. cité.

résultats, sous forme de prime, individuelle ou collective, ou de promotion et, enfin, sur les processus, c'est-à-dire l'exécution du travail. Le **management** correspond, pour l'auteur, à la conduite, l'allocation de ressources, le contrôle et l'animation d'une unité de travail. Le **management participatif** donne alors aux acteurs la possibilité de participer à certaines missions du management, qu'il s'agisse de préparer, prendre ou mettre en œuvre des décisions ou des actions, y compris en matière de conception ou de contrôle. La stratégie de l'organisation fait office de *fil conducteur* afin d'orienter de manière cohérente l'action de tous. L'auteur met cependant en garde contre des présupposés réducteurs : lien immédiat entre participation et performance, volonté de chacun de participer, existence de recettes universelles. A titre organisationnel, le management participatif peut être un facteur de décloisonnement entre les acteurs.

Les formes de participation aux décisions ont des effets différents en termes de performance et de satisfaction au travail. COTTON et al. (1988)⁵⁷⁵ proposent ainsi plusieurs typologies. La participation peut être :

- formelle ou informelle : la première est définie par un système de règles officielles dans l'organisation, alors que la seconde émerge des interactions entre les acteurs,
- directe ou indirecte : dans un cas, les individus sont directement concernés, dans le second, la participation se fait par l'intermédiaire de représentants,
- source d'une influence plus ou moins marquée des salariés sur les décisions, le long d'un continuum où l'on trouve les repères suivants :

- pas d'information sur les décisions,
- information préalable à la décision,
- les employés peuvent donner leur avis avant la prise de décision,
- l'avis des employés est pris en compte,
- les salariés peuvent faire en sorte que la décision soit acceptée ou refusée,
- décision totalement entre les mains des employés.

Sur ces bases, six formes de participation associées à des impacts en termes de performance⁵⁷⁶ et de satisfaction au travail sont identifiées. La **participation aux décisions**,

⁵⁷⁵ COTTON John, VOLLRATH David, FROGGATT Kirk, LENGNICK-HALL Mark, JENNINGS Kenneth (1988). Employee participation : diverse forms and different outcomes. *Academy of management journal*, v. 13, n° 1, 8-22.

⁵⁷⁶ Les termes « *performance* » et « *productivity* » sont employés parfois ensemble, parfois séparément.

de manière formelle, directe et de long terme, où les employés ont une forte influence sur l'organisation du travail, a des effets, en général, positifs en termes de performance, mais mitigés pour ce qui est de la satisfaction au travail. La **participation consultative** se différencie de la précédente par le degré moindre de prise en compte de l'opinion des salariés. Elle s'exerce dans un cadre formel, direct et de long terme, comme des cercles de qualités ; les résultats sont contrastés en termes d'efficacité et de satisfaction. La **participation à durée limitée** est proche de la participation liée au travail : formelle, directe, avec une forte influence sur la décision. La différence réside dans la durée, limitée à une expérience ou quelques jours ; peu d'effets sont évoqués sur la performance et les observations sur la satisfaction sont contradictoires. La **participation informelle** semble donner de bons résultats en termes de performance et de satisfaction, même si des conflits peuvent apparaître. La **participation par la propriété** est hors sujet dans un EPLE. La **participation représentative** est formelle, indirecte et avec une influence moyenne sur la décision. Des représentants des employés participent en leur nom à des réunions décisionnelles, mais avec un pouvoir très variable, depuis la simple consultation jusqu'à une participation effective aux décisions importantes. Les conséquences sur la performance et la satisfaction semblent réduites.

Le chef d'établissement a donc différentes possibilités, qu'il s'agisse du degré de pouvoir donné aux parties prenantes que de l'aspect plus ou moins formel, direct ou indirect, d'un processus qu'il peut moduler en fonction des circonstances. Autre point : quels sont les mécanismes qui relient participation et performance ? Pour LATHAM et al. (1994)⁵⁷⁷, l'apport le plus important d'une contribution des employés à la décision est à rechercher dans les bénéfices cognitifs qui peuvent en découler. Ainsi, l'amélioration de la performance ne viendrait pas tant de la participation en elle-même, mais de l'information communiquée aux employés. Plus largement, la collaboration à la formulation de la stratégie améliorerait la qualité de celle-ci, qui elle-même profiterait à l'efficacité individuelle. Le lien entre stratégie et efficacité individuelle s'expliquerait par la confiance que les acteurs acquièrent en eux en voyant que la stratégie qu'ils ont contribué à construire est effective.

Quels liens peut-on identifier entre participation, créativité et innovation ? WEST (2002)⁵⁷⁸ considère que la collaboration à la prise de décision favorise l'engagement. Mais il

⁵⁷⁷ LATHAM Gary, WINTERS Dawn, LOCKE Edwin (1994). Cognitive and motivational effects of participation : a mediator study. *Journal of organizational behavior*, v. 15, n°1, 49-63.

⁵⁷⁸ WEST Michael (2002). Art. cité.

est plus circonspect quant à l'impact sur la **créativité**. Celle-ci pouvant plutôt relever du domaine individuel. En effet, il considère que des individus seuls et dont les travaux sont ensuite agrégés surpassent les groupes où le travail est collectif. La raison évoquée est qu'il n'est pas facile de faire part de ses idées devant les autres à un stade précoce du processus d'innovation ; on se heurte à une inhibition sociale. D'autre part, les idées peuvent aussi avoir tendance à converger au sein du groupe, ce qui peut réduire sa créativité. Cependant, si un contexte favorable est mis en place, la participation peut donner de bons résultats, en raison des interactions possibles entre les acteurs. Le contexte favorable renvoie à des compétences que les membres du groupe doivent posséder : capacité à résoudre les conflits, à communiquer, à évaluer le travail, à tirer des conclusions pour une rétroaction. En terme d'**innovation**, c'est-à-dire après la phase de créativité, l'auteur met en avant l'intérêt de la participation en raison des interactions entre les membres et du croisement des idées. Prendre part au processus de décision peut aussi réduire la résistance au changement et, donc, favoriser les chances de voir l'innovation aboutir.

En guise de conclusion à ce point et face à la diversité des approches, COX et al. (2006)⁵⁷⁹ ont montré que la combinaison des pratiques d'implication donnait de meilleurs résultats en termes d'engagement et de satisfaction professionnelle que l'utilisation isolée d'une seule méthode. A l'aspect multiforme issu des travaux de Cotton et al., il faut donc ajouter la combinaison des paramètres. Ainsi, la participation peut avoir un impact positif sur les organisations, mais au prix d'un maniement complexe.

8.2.2. Style directif, groupe participatif homogène ou hétérogène ; l'embaras du choix

Peut-on conjuguer *management participatif* et *directif*? Le style de management japonais intègre un leadership hautement directif, tout en étant attentif aux idées novatrices des subordonnés. Plutôt que d'opposer les deux styles de direction, ce constat mène SAGIE et al. (2002)⁵⁸⁰ à envisager leur alliance. Un chef peut se montrer participatif si une solution technique de qualité élevée est exigée, ou si l'engagement est essentiel pour l'accomplissement de la décision. Il est plus directif quand il a suffisamment d'informations pour prendre une

⁵⁷⁹ COX Annette, ZAGELMEYER Stefan, MARCHINGTON Mick (2006). Embedding employee involvement and participation at work. *Human resource management journal*, v. 16, n° 3, 250-267.

⁵⁸⁰ SAGIE Abraham, ZAIDMAN Nurit, AMICHAÏ-HAMBURGER Yair, TE'ENI Dov, SCHWARTZ David (2002). An empirical assessment of the loose-tight leadership model : quantitative and qualitative analyses. *Journal of organizational behavior*, v. 23, n° 3, 303-320.

décision ou si un conflit est probable parmi les subordonnés. De même, si la stratégie est déjà construite, le chef a la possibilité d'être directif, mais si des décisions opérationnelles sont exigées, il peut adopter un style participatif. Le moment pour utiliser l'une ou l'autre méthode varie. Il en va de même des processus cognitifs mobilisés :

- la participation favorise la clarification des problèmes, la recherche d'informations, le partage des données et des idées, ainsi que la synthèse des points de vue ; les connaissances et qualifications des membres du groupe modifient ses performances,
- mais si le chef est directif, alors ce sont ses connaissances et capacités organisationnelles ou techniques qui peuvent augmenter l'efficacité du groupe.

En conséquence, des dirigeants directifs ou participatifs peuvent obtenir des résultats semblables en termes d'acquisition et de diffusion d'informations destinées à augmenter la productivité, mais les contextes optimaux ne sont pas les mêmes. La question du style participatif ou directif est abordée par SOMECH (2006)⁵⁸¹, sous l'angle de la constitution d'équipes hétérogènes. Plusieurs critères permettent d'envisager l'hétérogénéité d'une équipe : fonctions exercées, niveau de formation, expérience professionnelle, facteurs personnels : âge, genre, religion. L'étude porte sur l'hétérogénéité fonctionnelle, c'est-à-dire rattachée au travail, au travers d'équipes composées de professionnels issus de disciplines différentes. L'objectif est d'étudier l'impact du style de direction sur la réflexion de l'équipe, au travers de sa curiosité, sa capacité à débattre, à se servir de connaissances. Le lien entre *style de direction* et *production du groupe* est évalué par la capacité à atteindre un but prévu, ou d'intégrer des idées et procédures nouvelles. Les conclusions de l'étude indiquent :

- que l'effet du style de direction varie selon la manière dont l'équipe est constituée. **Si l'équipe est hétérogène, alors il existe un potentiel pour la réflexion et le style participatif est adapté** ; mais, si elle est homogène, c'est-à-dire composée de membres du même milieu professionnel, avec des savoirs proches, les ressemblances réduisent la capacité de l'équipe à la réflexion ; le supérieur doit alors adopter un style plus directif, afin d'encourager à la critique et au débat,
- d'autre part, la participation a un effet variable sur les équipes hétérogènes ; elle est intéressante face à des tâches complexes ou innovantes, pas pour les cas routiniers.

⁵⁸¹ SOMECH Anit (2006). The effects of leadership style and team process on performance and innovation in functionally heterogeneous teams. *Journal of management*, v. 32, n° 1, 132-157.

Certains chefs d'établissements rencontrés s'accordent avec ces théories, d'autres adoptent un *mix*, qui peut aussi se justifier. Dans l'exemple V3 ouvrant ce chapitre, le principal du collège n'est pas le pilote des groupes hétérogènes constitués ; il est plutôt participatif. Dans l'exemple E5 qui suit, le groupe est homogène et le chef d'établissement adopte une posture mixte : il se montre d'abord directif pour poser les problèmes, puis laisse plus de participation.

8.2.3. *Etablissements scolaires et style de direction*

Pour DEMAILLY (1991)⁵⁸², la participation doit conduire à une plus grande implication, permettant l'apparition de pratiques innovantes favorisant une meilleure réussite scolaire pour les élèves. Mais, au vu du cadre conceptuel distinguant management directif ou participatif, équipes homogènes ou hétérogènes, que peut-on envisager dans les établissements scolaires ? L'exemple V3 ouvrant ce chapitre montre que des groupes participatifs hétérogènes sont constitués. Mais, il s'agit d'un petit collège, tourné vers l'innovation. L'interlocuteur E5 dirige un grand lycée industriel et il n'est pas question dans l'entretien d'expérimentation pédagogique. Pourtant, il sait se montrer participatif⁵⁸³ :

*R : (...) je me suis attaché cette année à **rassembler le plus grand nombre possible d'indicateurs**, de façon à voir quelles sont les grandes lignes à tirer de tout cela et pour proposer aux enseignants des axes de travail, aux enseignants et autres personnels bien entendu, mais aux enseignants fort majoritairement, à partir de ces lignes de travail. Ainsi, j'ai réuni il y a 15 jours l'ensemble des enseignants qui étaient disponibles (...) pour **discuter avec eux d'un certain nombre de points qui me semblaient, moi, des points importants de progrès d'établissement**. Bien entendu, on a parlé de **l'individualisation**, des taux de **doublément** et tout cela, on a parlé des **incivilités** (...) Autrement, on a évoqué **l'évolution de l'établissement**, c'est-à-dire quelles seraient les sections qui nous manquent (...) entre, par exemple, un BEP et puis un BTS, on n'a pas de BAC PRO, donc une continuité par rapport au projet d'évolution de notre carte des formations. Bien entendu, accompagner la **restructuration matérielle**, voir comment on peut être le plus vigilant possible en termes de construction de l'établissement, en termes d'équipement, etc., de façon à accompagner cette restructuration importante et alors, dans le domaine plus strictement pédagogique, **inciter les enseignants à travailler davantage ensemble**, épreuve commune (...) fiabilisation d'une notation, si vous voulez par comparaison avec celle des collègues de la même discipline. Donc, on a travaillé sur ces quelques grands thèmes et à la rentrée (...) **chaque thème va générer un groupe de travail**, qui va travailler pendant, on va dire, trois mois jusqu'à Noël et à Noël, chaque groupe va faire des propositions, qui seront soumises au conseil d'administration, qui va les*

⁵⁸² DEMAILLY Lise (1991). Op. cité.

⁵⁸³ 3825

entériner et ensuite on en tire des actions. Donc, c'est la procédure tout à fait classique de projet d'établissement.

Q > Donc, un groupe de travail composé d'enseignants qui va prendre...

*R > **Volontaires** sur un axe qui a été proposé... enfin, identifié par le chef d'établissement, proposé à une réunion et validé par le fait que les collègues enseignants ont estimé que cet axe là effectivement était un axe de progrès sur lequel on pouvait travailler.*

On note l'approche intégrée de l'EPL : élèves, structures, modes de travail. La liaison des thèmes participe à la création de la stratégie. Illustrant le [chapitre 7](#), ce proviseur se base sur des indicateurs pour fixer les lignes d'action, montrant l'importance du système d'information dans la construction de la stratégie. En liaison avec ce présent chapitre, il commence par se montrer directif, puis, les problèmes posés, il laisse les participants travailler ensemble pour proposer des solutions nouvelles. On peut ajouter que, d'un point de vue théorique, il gagnerait à composer des équipes non homogènes. Il faut noter que les enseignants sont volontaires ; on s'appuie ici sur l'autodétermination, évoquée au [chapitre 6](#).

Le style de direction des établissements scolaires fait l'objet de recherches. Celles-ci mènent à des conclusions semblables au cadre général, laissant entendre que l'EPL n'est pas, de ce point de vue, différent des autres organisations. Ainsi, pour SOMECH (2005)⁵⁸⁴, le mode directif peut être utilisé dans le cadre de l'exécution d'un objectif précis et de l'obtention d'un résultat prévu, alors que le style participatif est à relier aux situations d'implantation d'idées ou de processus nouveaux. Pour SOMECH et WENDEROW (2006)⁵⁸⁵, les avocats du style participatif mettent l'accent sur le partage d'informations, la combinaison des connaissances, la motivation, alors que les défenseurs du style directif soutiennent que la fixation de buts élevés stimule les acteurs et que ce style peut aussi favoriser l'échange d'information. Mais les auteurs remarquent que dans un cadre contingent, aucun modèle n'est approprié pour tous les acteurs et dans toutes les situations, même si le style participatif semble s'inscrire dans le cadre de réformes visant à rendre les écoles plus démocratiques, afin d'améliorer leurs performances. Plutôt que d'opposer style directif et

⁵⁸⁴ SOMECH Anit (2005). Directive versus participative leadership : two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational administration quarterly*, v. 41, n° 5, 777-800.

⁵⁸⁵ SOMECH Anit, WENDEROW Maayan (2006). The impact of participative and directive leadership on teachers' performance : the intervening effects of job structuring, decision domain, and leader-member exchange. *Educational administration quarterly*, v. 42, n° 5, 746-772.

participatif, les auteurs suggèrent de les envisager de manière complémentaire, en fonction du contexte.

L'importance de la participation est donc relativisée, en fonction du contexte. Mais la première partie de ce chapitre montre que les parties prenantes s'expriment parfois difficilement, pour des motifs pouvant varier selon leur appartenance à un groupe social ou à un autre. Il importe donc de contrer cette situation.

8.3. Rapprocher les acteurs de l'EPL

Les exemples précédents et les théories liées à la participation ne doivent pas faire oublier une réalité décrite depuis l'introduction : le manque de relations entre les parties prenantes. Malgré les hésitations, les réticences, des processus sont à la disposition des chefs d'établissement pour dynamiser la participation.

8.3.1. Développer le maillage de l'établissement scolaire

Dans une certaine mesure, il est possible de fédérer les enseignants entre eux, grâce au traitement collectif de difficultés quotidiennes. Pour cela, il est pertinent de s'appuyer sur leur identité professionnelle et des dispositifs institutionnels. De même, on peut essayer de susciter un sentiment d'appartenance à l'EPL.

8.3.1.1. Relier les enseignants entre eux

L'interlocuteur E9 relève le paradoxe entre une volonté institutionnelle affichée, tournée vers le travail en équipe et le maintien d'une notation individuelle des enseignants⁵⁸⁶.

« Moi, je croirai aux équipes quand les inspecteurs qui sont responsables de la qualité de l'enseignement viendront voir une équipe. Moi, je voudrai que l'inspecteur d'espagnol vienne voir les profs d'espagnol. Qu'ils aillent les voir dans leurs classes s'ils veulent, ça c'est leur problème, mais qu'ils viennent les voir, qu'ils passent la journée sur l'équipe du lycée de K., qu'ils voient où en sont leurs projets d'échange avec l'étranger, comment ils font travailler leurs assistants, comment ils s'arrangent entre eux pour certaines choses, par exemple comment également ils avancent sur l'idée, parce que c'est l'idée qui sera peut-être plus facile à mettre en œuvre en termes

⁵⁸⁶ 7719

d'emploi du temps, qu'on ne devrait pas forcément mettre les élèves d'espagnol dans des classes, mais dans des niveaux. C'est-à-dire mettre tous les élèves de la première 3S et de la première 4S espagnol 2 ensemble, cela n'a aucun intérêt et que peut-être ce serait bien de mettre les élèves qui ont un niveau d'espagnol de première S avec des secondes qui sont déjà au même niveau ou des premières qui sont en retard et donc lui il faudrait qu'il vienne voir cette équipe de profs et alors là, je commencerai à croire à des équipes ».

Outre la proposition d'une innovation pédagogique, ce chef d'établissement cherche une motivation extrinsèque à la participation des enseignants : leur évaluation. On verra au point 8.3.1.3 des questions soulevées par cette approche. Plus largement, BARRERE (2002)⁵⁸⁷ estime que l'action collective des enseignants est peu développée : les conseils de classes sont rituels, sans valeur ajoutée, les réunions formelles sont l'objet d'évitement. Cependant, des réunions peuvent être demandées, si elles correspondent à de réels contenus de travail, par exemple l'élaboration d'un projet culturel ou sportif au sein d'une classe. Mais, le processus est fragile s'il ne repose que sur quelques meneurs. Trois motifs sont censés expliquer ce manque d'investissement collectif :

- **l'individualisme enseignant** : il doit être relativisé, car ce n'est pas le refus du travail collectif qui est pointé, mais des interrogations sur ses objectifs et ses moyens ;
- les **conflits entre personnes** : si on ne peut éliminer ce point, il serait abusif de lui donner trop d'importance ;
- le **manque supposé d'enjeux professionnels réels** : si le chef d'établissement doit faire émerger des projets, cette responsabilité ne s'est pas traduite par une nouvelle forme d'évaluation des enseignants ; mais, d'autres éléments doivent être pris en compte : le soutien de la direction face aux familles en cas de conflit, l'attribution des classes, la construction des emplois du temps ; le chef d'établissement dispose ainsi de pouvoirs informels qui vont au-delà de la seule note administrative.

Ces propositions ne suffisent pas pour expliquer le manque de travail en commun. Un autre élément doit être pris en compte, qui ne concerne pas que les enseignants de zones sensibles : « *l'ordre scolaire* », c'est-à-dire la gestion d'une classe, le climat qui y règne, la motivation et l'autorité. Les projets d'établissement qui supposent ces questions résolues et portent sur l'ouverture et les nouvelles activités évitent alors une préoccupation majeure des enseignants. Ceux ayant travaillé dans des établissements difficiles sont surpris de continuer à

⁵⁸⁷ BARRERE Anne (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, v. 44, n° 4, 481-497.

être confrontés à ces problèmes dans des EPLE jugés plus calmes. Le décalage entre *projet* et *réalité* peut expliquer le manque d'engagement. D'autre part, *l'ordre scolaire* est **aussi l'objet de silences** : l'enseignant n'ose pas révéler sa situation et ne reçoit donc pas d'aide. **Plutôt que de rester au niveau individuel, l'auteur suggère de transformer cette question en enjeu collectif**, ce qui donne un point d'appui au travail en commun des enseignants. Pour cela, la circulation systématique d'informations sur les incidents est un moyen de modifier les postures professionnelles traditionnelles et de construire des stratégies collectives. C'est en particulier au chef d'établissement de montrer les enjeux du travail en commun, de les présenter autrement que comme une nouvelle obligation ou contrainte supplémentaire. **Nous retrouvons ici la question de l'identité professionnelle au service de l'action collective et de préoccupations autres que purement disciplinaires.**

Dans le cadre de la circulation de l'information et du changement organisationnel, FOUQUE (2004)⁵⁸⁸ propose aux chefs d'établissement d'évaluer l'EPLE avec les coordinateurs des disciplines et les responsables de services : bibliothèque, entretien, social, etc. Ceci conduit à constituer des groupes de travail et à s'appuyer sur des instances telles que le conseil de classe, le conseil pédagogique, le conseil d'enseignement. La démarche mène à un *maillage* de l'établissement en rupture avec l'organisation verticale de l'EPLE. Les professeurs principaux, les coordonnateurs des disciplines sont des relais transversaux. Les chefs de projet engagés dans des processus innovants, des échanges linguistiques, des sorties culturelles, s'y ajoutent. L'équipe d'encadrement, dont l'adjoint du chef d'établissement et le gestionnaire, participent également au maillage. Le développement des entretiens individuels est aussi un levier de changement ; des occasions existent : choix d'un professeur principal ou d'un coordinateur, prise de fonction, lancement d'un projet, bilan d'une action, notation.

8.3.1.2. Relier le chef d'établissement aux enseignants

Pour favoriser la participation, le chef d'établissement doit tenir compte de la manière dont il est perçu par les enseignants. Ceux des collèges réputés difficiles attribuent, plus que leurs collègues des autres EPLE, un rôle important à la direction. Mais, pour ZANTEN (2001)⁵⁸⁹, il faut diviser ces enseignants en deux groupes, en fonction de leur ancienneté.

⁵⁸⁸ FOUQUE José (2004). *Diriger un établissement scolaire ; l'exigence du possible*. Paris, Hachette, 254 p.

⁵⁸⁹ ZANTEN Agnès Van (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Education et francophonie*, v. 29, n°1, 13-35.<http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=8>

Chez les plus expérimentés, il y a une tendance à nier l'importance de l'impulsion du chef d'établissement, en se basant sur l'expérience et, si elle existe, la cohésion interne. Pourtant, ces enseignants sont demandeurs d'une personne capable d'impulser un élan charismatique. Si cela ne se réalise pas, bien souvent, c'est un professeur qui va tenir ce rôle de leadership. **Les enseignants récemment nommés** seront attentifs aux compétences du chef d'établissement en matière de coordination, d'évaluation des projets et des équipes. **Quelle que soit leur ancienneté**, les enseignants impliqués dans des actions contre l'échec scolaire attendent que le chef d'établissement soit capable de les motiver, de les soutenir. Enfin, le contrôle de l'administration, basé sur le projet, le travail en équipe, l'évaluation externe, semble accepté par une large fraction des **enseignants récemment diplômés**, qui envisagent cette collégialité contrainte comme une forme de professionnalisation. **Les plus anciens** y voient des gadgets, destinés à valoriser l'établissement et son chef et préfèrent un autre mode de collégialité : une cohésion autonome autour d'enseignants expérimentés, transmettant des valeurs, des opinions, des conseils.

La relation entre enseignants et chefs d'établissement peut aussi être abordée au regard de l'élargissement des missions de ces derniers. Pour BARRERE (2006, a)⁵⁹⁰, la transformation de leurs fonctions, de l'administratif vers un *mix* d'organisation et de pédagogie, ne se marie pas nécessairement avec l'autonomie dont bénéficie l'enseignant devant sa classe. Les personnels de direction se montrent donc prudents face au développement d'un rôle pédagogique. Plutôt que de se tourner vers l'innovation, leur vision du métier est de préférence orientée vers :

- l'organisation : emploi du temps, constitution des classes et des équipes,
- l'animation : mise en place de réunions, impulsion de projets et d'actions,
- le pilotage : traitement des indicateurs de résultats et de performance.

Pourtant, des dispositifs, à mi-chemin entre la classe et l'établissement, donnent au chef d'établissement des supports pour développer son action pédagogique :

- l'aide individualisée, sous forme de module ;
- les dispositifs interdisciplinaires, tels que les itinéraires de découverte, IDD, en collège, les travaux personnels encadrés, TPE, en lycée général et technologique, les

⁵⁹⁰ BARRERE Anne (2006, a). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, n° 156, 89-99.

- projets professionnels à caractère disciplinaire, PPCP, en lycée professionnel, qui relie des matières autour d'une problématique et favorisent l'autonomie des élèves ;
- le projet d'établissement, même s'il y a souvent une multiplicité d'actions diverses au sein de l'établissement ;
 - l'éducation prioritaire : *classes relais*, dispositifs d'aide à l'insertion, *écoles ouvertes*.

Ces dispositifs ne remettent pas en question l'autonomie de l'enseignant dans sa classe, mais favorisent travail d'équipe et décloisonnement des matières. Par ailleurs, la gestion de l'*ordre scolaire* peut être un lien entre les enseignants et le chef d'établissement. Celui-ci peut traiter des questions liées à l'indiscipline des élèves, fournir un soutien aux enseignants mis en difficulté par une classe, assurer une organisation pédagogique, c'est-à-dire la constitution des classes ou des équipes pédagogiques, qui favorise le contrôle de l'*ordre scolaire*. Dans le même esprit, plusieurs techniques d'implantation de la participation, à l'usage des chefs d'établissement, sont identifiées par DEMAILLY (1991)⁵⁹¹ :

- *la mobilisation*, visant à construire des projets avec des enseignants volontaires,
- *la permissivité incitative*, consistant à montrer qu'il existe de nouvelles voies de satisfaction professionnelle, au gré de circonstances favorables,
- *la formation*, permettant une découverte organisée,
- le « *débuscage* », montrant chiffres et évaluations des élèves à l'appui, que les anciennes méthodes ne sont plus possibles,
- *la fermeture des issues*, consistant à expliquer que, face aux modifications des caractéristiques culturelles et scolaires, le changement s'impose,
- et *l'encadrement de proximité*, par lequel on impose une méthode, en espérant qu'elle finira par être acceptée au fil de la pratique.

Pour l'auteur, le réel est une combinaison de ces techniques, chacune ayant des effets différents. Mais, il n'y a pas de proposition unique, transférable d'un établissement à un autre.

8.3.1.3. Relier les enseignants à l'EPLE

BANCEL (1999)⁵⁹², s'interrogeant sur les conditions d'exercice du métier d'enseignant en lycée, constate :

⁵⁹¹ DEMAILLY Lise (1991). Op. cité.

⁵⁹² BANCEL Daniel (1999). *Les conditions de travail et de vie des enseignants de lycée*. Paris, MEN, 29 p.

« l'établissement n'est pas aujourd'hui véritablement un lieu d'identification professionnelle pour les enseignants dont, par ailleurs, l'implication dans le projet d'établissement est souvent marginale. Celui-ci ne leur paraît concerner que la périphérie de ce qui est pour eux le cœur de l'activité professionnelle. (...) se développe même un discours qui voit dans toute valorisation de l'établissement un danger pour l'idéal républicain. Mais, pour rester dans la mesure, il faut bien reconnaître que cette distance vis-à-vis de l'établissement est loin d'être le fait des seuls enseignants opposés à toute évolution, elle est aussi le fait d'enseignants investis fortement dans la mise en œuvre de projets, d'actions et d'innovations pédagogiques, qui ont le sentiment de ne pas être reconnus et de recevoir un soutien insuffisant, et dont l'investissement, souvent militant, déborde l'établissement parce que rien ne leur paraît se faire de désirable dans ce cadre » (p. 12).

Pour l'interlocuteur E7, l'investissement supplémentaire des enseignants dans l'EPL, c'est-à-dire pour d'autres tâches que les cours, est subordonné aux conditions matérielles

R : Il faut déjà que matériellement les conditions soient bonnes pour que les gens restent. C'est tout bête. Il faut qu'il y ait des places pour garer leur voiture, il faut qu'il y ait un endroit pour se détendre, il faut qu'ils aient un endroit qu'ils puissent s'approprier pour travailler. On ne fait pas travailler les gens dans une salle des profs minuscule comme celle qu'on nous a construite il y a 3 ans⁵⁹³.

Ce n'est pas la seule condition pour notre interlocuteur, mais derrière elle se trouvent les questions du financement des locaux et de l'espace disponible. Pour ce responsable, l'aménagement du service des enseignants, avec des heures de présence destinées au travail collectif et à rencontrer les élèves ou les parents, est à relier à la question des salaires.

R : Eux sont payés pour faire 18 heures de cours, la 19^{ème} heure ils demandent combien on les paie. Pas tous, c'est un petit peu caricatural, mais enfin c'est cela. Ce qu'il faut faire, il faut que ce soit inclus dans le temps de service que l'on demande aux enseignants⁵⁹⁴. (...) L'enseignant, maintenant, s'est mis dans la tête qu'il devait 18 heures par semaine à l'administration. C'est clair cela, on ne peut pas démorde de cette position-là, il fonctionne comme cela. Donc, (...) soit on prend ce temps sur les 18 heures qu'ils doivent, soit si on leur en demande plus, on les paie en plus⁵⁹⁵.

Notation collective, évoquée plus haut, ou structure des rémunérations sont, pour l'essentiel, hors du domaine d'intervention d'un chef d'établissement, les règles étant nationales. Mais, ces sujets sont abordés dans le rapport POCHARD (2008)⁵⁹⁶ : traitant des missions et des conditions d'exercice du métier d'enseignant, il envisage l'intégration, dans le

⁵⁹³ 5565

⁵⁹⁴ 5483

⁵⁹⁵ 5572

⁵⁹⁶ POCHARD Marcel (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris, Documentation française, 230 p.

temps de présence obligatoire, d'heures destinées au travail d'équipe (p. 129). Nous remarquons que cette proposition constitue une motivation extrinsèque, dont le développement va à l'encontre de la motivation intrinsèque ; de plus, le temps de présence n'est pas toujours lié à la productivité. Le rapport envisage également une rémunération basée sur un mérite collectif, mais la question des indicateurs de progrès des élèves, plus que de niveau, est délicate (p. 162).

La question de l'évaluation des personnels dans la fonction publique fait l'objet de débats. Ainsi, DOBLER et SAULPIC (2009)⁵⁹⁷ font remarquer que la *culture du résultat* est une expression vague, qui semble légitimer « *des pratiques d'évaluation des individus sur la base d'un nombre le plus réduit possible d'indicateurs chiffrés, diffusés largement selon un principe de transparence et associées à des systèmes formels de sanction-récompense que l'on souhaite le plus objectif possible* ». Ce processus a, un temps, fait l'objet d'annonces concernant son application aux ministres, avant de s'avérer pour le moins délicat à mettre en œuvre. Au-delà du risque politique et des spécificités du management public, les conséquences de ces pratiques sont connues : focalisation sur le court terme, impact négatif sur les capacités d'innovation, de coopération et de coordination, confusion entre l'évaluation des activités et des individus, accroissement de la souffrance au travail. Pour ces auteurs, il est souhaitable d'associer plusieurs modes de contrôle et de se montrer prudent quant à l'utilisation des systèmes de mesure.

Dans un autre domaine, **la gestion de l'image de l'EPLE** est une piste proposée par nos interlocuteurs pour promouvoir la cohésion des acteurs. C'est le cas du proviseur E6, confronté à un établissement dégradé, à la mauvaise réputation et au recrutement en baisse⁵⁹⁸. Le principal E4 s'inquiète pour sa part de l'image qu'une partie, minoritaire, du public accueilli donne à l'ensemble de son établissement⁵⁹⁹. Ces questions d'image et de recrutement sont des enjeux de la déréglementation en matière de carte scolaire et peuvent ainsi devenir un support de l'action collective.

⁵⁹⁷ DOBLER Philippe, SAULPIC Olivier (2009). *L'échec de l'évaluation des ministres, ou les limites de la culture du résultat*. Le Monde, édition du 18.08.09.

http://www.lemonde.fr/opinions/article/2009/08/17/l-echec-de-l-evaluation-des-ministres-ou-les-limites-de-la-culture-du-resultat-par-philippe-dobler-et-olivier-saulpic_1229213_3232.html

⁵⁹⁸ 4335 ; 4437

⁵⁹⁹ 2595

8.3.2. Participation des élèves : le personnel de l'EPLE comme support

La multiplicité des dispositifs ne garantit pas la participation des élèves, situation qui n'est pas toujours liée au fait qu'ils n'aient pas envie de participer. Pour LANGANAY et REBAUD (2002)⁶⁰⁰, si les élèves s'expriment, ils abordent des problèmes liés au quotidien, les locaux, les effectifs des classes, les personnels, mais des préoccupations sociales existent aussi. Un levier de l'expression des élèves réside dans le fait que les propositions, si elles sont acceptées, doivent aboutir rapidement : le temps de passage au lycée étant bref, il est difficile de demander aux lycéens de s'investir pour les promotions suivantes. L'interlocuteur E8⁶⁰¹ donne des exemples : agencement des locaux inadaptés, horaires du CDI incohérents avec la présence des élèves, manque de sécurité, mais aussi décisions du conseil de discipline. Le responsable E7 présente sa méthode :

« Q > Comment vous y prenez-vous ?

R > (...) en utilisant les arguments qui nous sont donnés par les textes, en créant les commissions qui doivent exister et en les faisant fonctionner telles qu'elles doivent fonctionner (...) c'est-à-dire qu'on ne se réunit pas si les élèves ne sont pas là. Parce que c'est très facile de dire les élèves n'avaient qu'à venir et on met la réunion le mercredi à 15H30, par exemple, le seul moment où ils peuvent aller en ville, eux, alors que les profs, eux, ont du temps libre à peu près quand vous voulez. Donc, c'est en jouant là-dessus, **en ne rendant applicables des décisions que si elles ont été validées dans des instances où les élèves sont représentés (...)**

Q > Mais, est-ce qu'il n'y a pas un risque que l'élève soit là simplement pour dire : « oui, d'accord » ? Est-ce qu'il y a une vraie participation de l'élève ?

R > Pas tout le temps, mais le fait de **la présence de l'élève change déjà le discours des autres adultes** »⁶⁰².

Les personnels doivent jouer le jeu. A ce titre, RUDDUCK et FIELDING (2006)⁶⁰³ considèrent qu'en matière d'expression des élèves, deux bénéfices sont attendus : le gain institutionnel, lié à l'amélioration de l'Ecole et les gains personnels liés à la confiance en soi et à la formation de l'identité. Mais, si l'Ecole considère la connaissance des principes démocratiques comme importante, elle reste au stade de leur enseignement plus que de leur mise en pratique ; le classement des élèves et la compétition entre eux dominent. Pour que la

⁶⁰⁰ LANGANAY Jean-Yves, REBAUD Claude (2002). Op. cité.

⁶⁰¹ 7025

⁶⁰² 5741

⁶⁰³ RUDDUCK Jean, FIELDING Michael (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational review*, v. 58, n° 2, 219-231.

participation des élèves puisse exister, il faut que les enseignants acceptent une **nouvelle relation** avec eux ; ils sont capables d'exprimer un avis sur le fonctionnement de l'établissement. Or, les enseignants peuvent être anxieux à l'idée d'être jugés par leurs élèves et ces derniers peuvent être inquiets de la réaction des enseignants. Le deuxième aspect concerne **l'authenticité de la relation**. Pour cela, il faut que les élèves soient impliqués dans l'objet de la consultation, que l'intérêt des adultes soit réel et que leurs suggestions soient suivies d'effets. Enfin, il faut **l'inclusion de tous dans les débats**. La tentation est de ne donner la parole qu'à ceux qui s'expriment avec facilité ou qui ont de bons résultats. Or, il faut aussi nouer le dialogue avec les plus silencieux, pour comprendre les raisons de leur désengagement. La citoyenneté suppose que l'on donne à tous les moyens de s'exprimer.

8.3.3. Participation des parents : aider à débattre

La participation des parents peut se heurter au manque de repères face au système éducatif, à la difficulté de s'exprimer et d'être entendu. Pour l'IGEN et l'IGAENR (2006, b)⁶⁰⁴, la participation de leurs représentants aux instances collectives, comme le conseil d'administration, est un enjeu important. Cependant, en raison d'aspects techniques, la qualité des débats repose sur leur capacité à se documenter, mais aussi sur les qualités didactiques des responsables de l'EPL. Pour développer le dialogue avec tous les parents, les Inspections proposent diverses méthodes, basées sur l'accueil, une communication régulière et claire. Il est possible de s'appuyer sur une personne avec qui l'élève a de bonnes relations pour créer un lien avec les parents. L'accompagnement de la scolarité est aussi un moyen de communiquer : l'équipe pédagogique peut éditer des documents prodiguant des conseils aux parents et l'orientation est une occasion de les informer, de provoquer des rencontres. Pour les Inspections, **le rôle des chefs d'établissement est déterminant dans le développement des relations avec les parents.**

« Ce sont eux (...) qui donnent le ton, impulsent les projets, impriment aux instances institutionnelles (conseils d'école, d'administration, de classe, etc.) leur tonalité et leur climat propres, enfin ont vocation à assurer le lien entre l'établissement et ses partenaires extérieurs. C'est d'ailleurs une des limites des « bonnes pratiques » observées : elles reposent souvent sur la détermination et la personnalité d'un chef d'établissement(...), parfois aussi d'une équipe, et le hasard des mutations ou des départs fragilisent les projets, ou y mettent fin » (p. 40).

⁶⁰⁴ IGEN, IGAENR (2006, b). Rapport cité.

Il est également possible de s'appuyer sur des médiateurs en cas de conflit, professeur principal, CPE, associations ; l'objectif étant de ne pas laisser se développer une opposition frontale entre un parent et un enseignant. Malgré tout, la relation avec les familles est difficile à construire, car les objectifs des uns et des autres ne se confondent pas. Les parents ont le souci d'un bonheur privé ; de son côté, l'Ecole permet l'accès au savoir, mais conduit aussi à la différenciation, dans le respect du droit. Une certaine tension est possible. A ce titre, SOBOCINSKI (2009)⁶⁰⁵ décrit comment un principal, accompagné d'un professeur, d'une conseillère d'orientation et d'une médiatrice scolaire, se rend chez un élève, ou un autre, où attendent une dizaine de parents, afin de traiter, non de cas individuels, mais de thèmes précis : le professeur principal, le carnet de liaison, l'orientation. Lancée au printemps 2008, cette action a un effet sur les comportements scolaires, mesurés par la baisse de l'indiscipline et, rapprochant deux mondes qui ne se rencontrent pas habituellement, permet de dissiper les malentendus et de réinstaller les familles dans leur rôle d'acteur et non de victime.

8.3.4. Le chef d'établissement-médiateur

Au fil de notre travail, la confiance est évoquée comme une base de la relation entre les acteurs ; les tensions entre eux étant un risque de blocage. Or, pour l'interlocuteur V5 :

R : (...) on peut considérer que **le premier médiateur, c'est le chef d'établissement, entre les élèves, la communauté scolaire, les parents, les enseignants entre eux, voire les administratifs. Le bon chef d'établissement, c'est le premier médiateur. C'est lui qui essaie de faire en sorte que cela fonctionne en harmonie**⁶⁰⁶ (...) Une très bonne équipe d'enseignants, soudée, fera réussir les élèves, mais le chef d'établissement, on en a besoin quand cela ne marche pas. Justement pour éviter que le médiateur académique, ou national, intervienne⁶⁰⁷.

La confiance peut être interpersonnelle, au sein d'une même organisation, elle peut aussi être interorganisationnelle, entre les membres d'organisations différentes. Croyance, espérance dans le comportement d'un tiers, la confiance serait une base du fonctionnement d'un système social. Paramètre important des relations, elle est aussi fragile. DELERUE et BERARD (2007)⁶⁰⁸ l'envisagent comme une variable dynamique, qui se crée, se développe,

⁶⁰⁵ SOBOCINSKI Aurélie (2009). A Narbonne, le collège « visite à domicile ». *Le Monde de l'éducation*, supplément du 28 janvier, p. 12.

⁶⁰⁶ 11679

⁶⁰⁷ 11715

⁶⁰⁸ DELERUE Hélène, BERARD Céline (2007). La dynamique de la confiance dans les relations interorganisationnelles. *Revue française de gestion*, v. 33, n°175, 125-138.

mais peut aussi s'estomper. Nous envisageons donc la médiation comme une voie pour le développement ou le rétablissement de la confiance dans l'EPL. GUILLAUME-HOFNUNG (1995)⁶⁰⁹ envisage la médiation d'une triple manière. Tout d'abord, *la médiation des différences* vise à créer un lien social au quotidien. Ensuite, *la médiation des différends*, cherche, à titre préventif, à éviter un conflit, alors qu'à titre curatif elle peut le réparer. Enfin, avec *la médiation d'urgence*, le médiateur suscite lui-même l'action, plutôt que d'attendre d'être appelé, agissant comme une force de proposition. Le médiateur est dans la situation particulière d'un « *tiers, neutre, indépendant sans autre pouvoir que l'autorité que lui reconnaissent les médiés* » (p. 74).

La médiation se développe dans les organisations publiques, en particulier dans le cadre des relations avec les usagers ou les personnels. Pour SIMON (2006)⁶¹⁰, un médiateur assure sa légitimité par sa capacité à influencer les décisions et cette capacité est liée, entre autre, à sa connaissance de son milieu d'action et à son impartialité. A l'Education nationale, la création d'un réseau de médiateurs, en 1998, tranche avec l'habitude d'une gestion de masse. On s'intéresse alors à ce qui est singulier, unique. D'après JUTANT (2008)⁶¹¹, les demandes d'interventions étaient de 4000 en l'an 2000 et près de 6500 en 2007. La part relative des requêtes émanant des personnels diminue, alors que celle provenant des usagers augmente, pour atteindre 54 %, alors qu'elle était de 30 % en 2000. Une croissance attribuée à la visibilité du service.

Outre que la médiation est une alternative à la *juridiciarisation* de l'Ecole évoquée au [chapitre 2](#), nous envisageons le chef d'établissement dans une posture de médiateur. Certes, il ne respecte pas totalement la définition d'un tiers neutre, indépendant et sans pouvoir. Mais, si la question en débat ne porte pas directement sur une de ses décisions personnelles, il peut s'efforcer d'agir en médiateur entre des parties prenantes. N'est-ce pas aussi un moyen de renforcer son rôle dans l'établissement, d'y développer la confiance et d'assurer sa propre légitimité ?

⁶⁰⁹ GUILLAUME-HOFNUNG Michèle (1995). *La médiation*. Paris, PUF, 127 p.

⁶¹⁰ SIMON Jacky (2006). Médiation institutionnelle et transformation des relations avec les usagers. *Politiques et management public*, v. 24, n° 4, 135-148.

⁶¹¹ JUTANT Jean-Marie (2008). *Rapport du médiateur de l'Education nationale - année 2007*. Paris, Documentation française, 107 p.

8.4. Synthèse, propositions et réactions

Si des réformes du MEN mettent l'accent sur la participation et l'auto-évaluation, nos entretiens laissent entrevoir une approche mixte combinant directivité et participation, se rapprochant des travaux théoriques sur le sujet. Nos interlocuteurs font état des difficultés lorsqu'il s'agit de nouer des relations avec les élèves et les parents. Le rapport avec les enseignants change également du point de vue du chef d'établissement, qui doit trouver des leviers pour susciter l'engagement : le diagnostic de l'EPL, le sentiment d'appartenance, les conditions de travail et de carrière sont des sujets pertinents, mais sensibles. Le fonctionnement des instances de l'EPL est un point clé, auquel doit veiller le chef d'établissement.

Dans le domaine éducatif, la participation a montré des effets positifs sur la réussite des élèves. Des travaux récents indiquent que ce style de management est adapté face à l'incertitude et au besoin d'innover, en particulier s'il porte sur des préoccupations concrètes et s'appuie sur des équipes hétérogènes, c'est-à-dire composées de membres provenant d'horizons variés. Pourtant, qu'il s'agisse de la participation des enseignants, des élèves ou des parents, des blocages existent, liés aux habitudes, à la méfiance ; le chef d'établissement tient un rôle majeur dans la levée de ceux-ci. Vis-à-vis des enseignants, il peut s'appuyer sur les difficultés qu'ils rencontrent collectivement dans la gestion des classes et les matières enseignées. Parallèlement, les dispositifs institutionnels existants ne garantissent pas la participation des élèves et de leurs parents. Au-delà des méthodes pouvant stimuler cette expression, il faut avant tout une volonté d'écoute de la part des équipes pédagogiques. Enfin, il nous semble que la construction de solutions, sur la base des ressources disponibles et de ce qu'il est envisageable de demander à la collectivité de rattachement et au rectorat, conduit, *in fine*, à formaliser un projet au sens institutionnel. A l'opposé, centrer tout d'abord les débats sur la nécessité d'avoir un projet, risque d'être bloquant.

Au titre des propositions évoquées avec nos interlocuteurs, il est nécessaire de préciser qu'avant de réaliser les entretiens de validation, notre point de vue était tourné exclusivement et favorablement vers la participation. Ce sont les témoignages de nos interlocuteurs qui nous ont permis de mieux saisir la combinaison du management directif et participatif. La première proposition est donc très *pro-participation*. La seconde relie participation des parties prenantes et cohésion sociale ; une théorie envisagée au [chapitre 4](#) et qui trouve ici une

perspective concrète. La troisième proposition concerne la liberté de parole des individus et leur sentiment d'agir sur la vie de l'EPLÉ.

Orientation 1.1. Les progrès des élèves peuvent être favorisés par une réflexion sur les pratiques en vigueur dans l'EPLÉ. Ce processus doit être participatif, basé sur des groupes hétérogènes, n'excédant pas une quinzaine de personnes, associant des membres de toute la communauté éducative.

Nous avons fait état au fil du chapitre de témoignages se rattachant à cette question. Nous livrons ici uniquement celui de l'interlocuteur V6, qui a été déterminant dans l'évolution de notre perception du débat. Pour lui, la participation n'est pas obligatoire pour améliorer les choses au sein de l'EPLÉ. Un management basé sur les convictions du chef d'établissement, son expérience et son analyse de la situation peut aussi être une source d'impulsion :

R : (...) tel chef d'établissement qui ne va pas afficher des interrogations, mais des certitudes. C'est à dire qu'il ne va pas se contenter de mettre les chiffres en face du regard de ses chers collègues professeurs en disant : « que pensez-vous de cela ? » Il va dire : « voilà, moi je pense cela, j'analyse ces chiffres de cette manière là, je fais le diagnostic ». Ensuite, il peut dire : « maintenant que fait-on ? » Mais aussi d'aller jusqu'à : « je vous propose de faire ceci », c'est à dire qu'il indique le chemin très loin éventuellement, qu'il ne pose pas d'interrogation du tout, qui affirme des certitudes au contraire. Quelqu'un sûr de lui.⁶¹²

Le comportement volontariste peut s'appuyer, dans un second temps, sur une approche participative⁶¹³. Le chef d'établissement donne un cap, sans attendre le résultat, éventuellement long à obtenir, d'une concertation. Mais la richesse de celle-ci peut le conduire à l'intégrer ensuite. La démarche combine alors management directif et participatif.

O. 2.1. Au-delà des effets de la participation sur la richesse et l'acceptation de la stratégie, son rôle est essentiel pour la cohésion sociale dans l'établissement et sur son territoire de recrutement.

⁶¹² 12163

⁶¹³ 12238

Le principal V2, dont le collège accueille des élèves issus de milieux sociaux très différents, cherche à rapprocher les différentes catégories sociales⁶¹⁴, non sans mal :

***R :** (...) des expériences précédentes ont mis en évidence que, lorsque les classes étaient trop mixées, les parents des élèves à horaires aménagés retirent leurs élèves du collège, parce qu'il y a trop de bazar dans la classe⁶¹⁵.*

Les *horaires aménagés* concernent des élèves musiciens appartenant souvent à des catégories sociales favorisées. La préservation de l'équilibre combine, dans cet établissement, volontarisme du chef d'établissement et participation de la communauté scolaire. Volontarisme face à certains enseignants, qui préféreraient des classes à horaires aménagés, plus faciles à gérer⁶¹⁶ et participation, au sein de groupes hétérogènes, pour apporter des propositions innovantes⁶¹⁷ aux élèves en difficulté. Au sujet du lien entre participation et cohésion sociale, l'interlocuteur V5 considère que l'expression de chacun est déterminante, le chef d'établissement jouant un rôle clé.

R :** (...) un bon chef d'établissement, qui fait vivre le conseil pédagogique, qui fait vivre le conseil de la vie lycéenne et qui fait se rencontrer tout ce monde là, il arrive à avoir un climat apaisé. Parce que **les gens sont considérés et que chaque individu est préservé, mais dans un travail collectif.

***Q :** Il y a un facteur de cohésion sociale dans la participation ?*

***R :** Bien sûr, parce que les gens peuvent s'exprimer et **le premier arbitre, le conciliateur, qui calme le jeu, c'est le chef d'établissement**⁶¹⁸.*

Si l'intérêt de la participation est acquis, même combinée avec un management directif, son implantation reste problématique, d'où le point suivant, inspiré par les travaux d'Hirschman sur la prise de parole et le sentiment de pouvoir influencer sur le cours des événements.

O. 2.4. La participation suppose que les parties prenantes aient une parole libre et encouragée, donnant lieu à débat, afin qu'une convergence soit possible, conférant le sentiment d'agir sur la vie de l'établissement.

⁶¹⁴ 9110

⁶¹⁵ 9126

⁶¹⁶ 9180

⁶¹⁷ 9565

⁶¹⁸ 11944

Dans le cas V1, la participation des parents n'est pas facilement acceptée par les enseignants⁶¹⁹. Mais une fois le processus installé, il est perçu de manière positive⁶²⁰, même si, pour cela, le chef d'établissement a imposé les rencontres entre parents et professeurs. Nous rappelons ici les propos du principal V3 qui évoque les conditions de la participation des élèves : « *cela me paraît très compliqué dans un collège. Ce sont des gamins. Ou alors, sur des choses très précises concernant la vie scolaire : aménager le règlement intérieur, le fonctionnement* »⁶²¹. Il faut rapprocher ce témoignage du thème de la participation des parents dans les EPLE : plus forte en collège qu'en lycée, elle peut compenser l'éventuelle moindre maturité des collégiens. Cependant, il ne faut pas les écarter totalement ; ainsi le proviseur V4 considère la participation des élèves à la fois comme constructive et facteur d'apaisement :

R : *Quand j'ai décidé d'ouvrir un bureau pour les élèves, avec un téléphone, Internet, etc. Il n'y en avait pas dans les autres lycées. On m'a dit que j'allais mettre la révolution dans le lycée. Si on regarde tous les mouvements sociaux de lycéens qu'il y a eu ces dernières années, c'est ici qu'il y en a eu le moins. Mais, la maison des lycéens fait partie du truc, le CVL⁶²² fonctionne, ce n'est pas juste sur le papier.*

Q : *Ils ont des structures où ils peuvent s'exprimer ?*

R : *Tout à fait. Et on tient compte de leurs remarques, de leurs envies, de leurs avis.*

Q : *C'était moins le cas auparavant ?*

R : *On ne leur demandait pas de s'exprimer. Si on ne demande pas aux gens, ils ne disent pas »⁶²³.*

Enfin, l'interlocuteur V5 met la participation des parents en perspective : ils doivent être capables d'aborder des enjeux globaux et pas seulement l'intérêt de leur enfant.

R : *(...) il faut que les parents sortent de l'individuel pour aller dans le collectif et pas uniquement « mon gamin... ». Un délégué doit parler de la classe. Trop souvent, on se heurte à des parents revendicatifs contre l'institution : « il n'y a pas de moyens ».*

Q : *Cette contestation forte, presque agressive, des parents, vous la ressentez comme cela ?*

R : *Non, mais très souvent on entend : « les parents ne sont pas écoutés ». Les parents sont écoutés s'il y a un respect mutuel. La personne qui veut être reçue tout de suite : son gamin a été mis à la porte parce qu'il a fait pas mal de bêtises. Il considère que la*

⁶¹⁹ 8564

⁶²⁰ 8625

⁶²¹ 10595

⁶²² Conseil de la vie lycéenne : cf. [Annexe 6](#).

⁶²³ 11166

sanction est trop lourde, alors qu'il en réclame pour les autres. Il faut une véritable formation des parents délégués.

Q : *Formation des parents et des élèves délégués ; formation des personnels à l'accueil ?*

R : *Cela progresse tout doucement, mais il y a une suspicion forte entre l'enseignant et le parent. Parce que, si le parent s'en mêle un petit peu trop, l'enseignant se sent agressé dans sa pédagogie. Les parents éduquent et lui, il instruit ; c'est véritablement une mauvaise coupure, mais... Il y a trop souvent des parents agressifs et encore trop souvent des enseignants qui ne répondent pas aux parents. Les deux se combinent et c'est le choc. Le bon chef d'établissement fait en sorte que les parents posent les bonnes questions pour que les enseignants répondent aux bonnes questions posées. Si on commence par attaquer, d'emblée, l'enseignant, en disant qu'il est nul, on ne va pas aller loin dans la concertation !⁶²⁴*

En définitive, l'intérêt d'un management mixte de l'EPLE, combinant participation et directivité de la part du chef d'établissement semble établi. La participation des personnels et des usagers est possible sous des formes variées. Quand elle concerne élèves et parents, elle contribue à la cohésion sociale dans l'établissement scolaire, à condition que les usagers dépassent leurs problèmes particuliers pour envisager une situation collective. Inversement, il importe que le personnel de l'EPLE s'intéresse aux problèmes des individus, dans leur singularité et pas seulement à l'enseignement d'une discipline scolaire ; ceci suppose la prise en compte de la dynamique de l'identité professionnelle des intéressés. La participation des personnels et des usagers peut permettre des réponses adaptées aux problèmes des élèves. Par son style de direction et ses méthodes de management, le chef d'établissement est au cœur de ce processus ; sa capacité à le piloter est une source de légitimité. Rassembler les membres de la communauté éducative autour d'enjeux collectifs, dénouer les conflits, laisser à chacun la possibilité d'être entendu sont des sources d'innovation et d'apaisement.

⁶²⁴ 11998

9. LE PARTENARIAT, CHEVAL DE TROIE DU CHANGEMENT

Réseau d'organisations publiques et action conjointe avec des acteurs privés sont souvent désignés dans l'enseignement par le vocable *partenariat*. Ces opérations ouvrent un espace interorganisationnel caractérisé par la réciprocité des échanges, l'intégration et l'autonomie des acteurs dans l'action commune. Un chef d'établissement a-t-il intérêt à favoriser ces opérations et, si oui, comment ? Plusieurs exemples montreront la diversité des supports possibles et les difficultés de mise en œuvre. Cependant, ces relations avec des tiers ont la capacité de modifier l'organisation de l'EPL, l'identité professionnelle des enseignants et, surtout, peuvent avoir un impact positif sur les élèves, en termes de réussite scolaire et d'insertion sociale ou professionnelle. Malgré leurs différences, les chefs d'établissement rencontrés font état d'objectifs communs : le contrôle et l'efficacité de ces opérations.

9.1. ACTION PUBLIQUE ET RELATIONS INTERORGANISATIONNELLES.....	294
9.1.1. <i>Coordination de l'action publique : le partenariat, définition et enjeux</i>	294
9.1.2. <i>Les relations interorganisationnelles : approches fonctionnelle et dialectique</i>	297
9.2. DIVERSITE DES PARTENARIATS EN EDUCATION.....	298
9.2.1. <i>Réseaux d'établissements et force de conviction</i>	299
9.2.2. <i>Politiques interministérielles locales et projet éducatif</i>	302
9.2.3. <i>Associations, milieux culturels : prévention, solutions, ouvertures</i>	304
9.2.4. <i>Entreprises et création, partagée, de valeur</i>	305
9.3. CONSEQUENCES.....	308
9.3.1. <i>Nos exemples à la lecture de théories des organisations</i>	308
9.3.2. <i>Mutations</i>	311
9.4. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	314

Au fil de notre travail, des facteurs de performance ont été identifiés. L'entretien avec le principal E4⁶²⁵ en présente une combinaison, entre innovation pédagogique, intrapreneuriat, système d'information et un élément nouveau : le partenariat.

*R > (...) on a mis en place, il y a 4 ans, des classes environnement sixième, qui sont reconnues comme **projet pédagogique innovant** par le rectorat et le dossier va passer au ministère cette année.*

Q > De quoi s'agit-il ?

*R > (...) d'abord on a fait une classe de sixième et après on en a fait deux, l'idée c'est une équipe d'enseignants qui travaillent sur l'environnement en général et l'environnement marin en particulier, parce que l'on est à BREST, les problèmes de pollution maritime on connaît et puis, on a quand même OCEANOPOLIS⁶²⁶. Tous les problèmes de l'eau aussi, on les voit à la Maison de la rivière à SIZUN⁶²⁷. Mais, il y a aussi la récupération des déchets. Il y a tout un ensemble sur l'environnement en général et l'environnement marin en particulier et **tous les profs participent** : prof de math, prof de français, prof de SVT en première ligne mais aussi prof de sport parce qu'en début d'année scolaire, c'est-à-dire fin de l'été, début de l'automne, il y a quelques sorties voile, canoë-kayak et puis, après, on recommence au printemps.*

Q > Ces classes environnement, comment se passent-elles ?

*R > Elles marchent très bien parce qu'elles sont... d'abord elles sont constituées sur la base du **volontariat**. On demande aux parents s'ils sont d'accord pour que leur enfant soit inscrit dans cette classe-là parce qu'il y a quand même quelques contraintes : ils ont une heure de cours de plus que les autres, ce sont des sorties, un emploi du temps un peu particulier. Par exemple, le vendredi après-midi, ils peuvent avoir **3 heures de sciences nat s'ils vont à OCEANOPOLIS**, mais cela peut être 3 heures de sport aussi s'ils font une sortie en mer. En plus, il faut savoir nager. A partir de là, on constitue des classes équilibrées entre garçons et filles, des **classes hétérogènes** comme les autres, on ne fait pas des classes délibérément bonnes au détriment des autres divisions, et **les tests d'évaluation à l'entrée en sixième le montrent, elles sont d'un niveau semblable aux autres divisions, mais on constate qu'en fin d'année elles ont beaucoup mieux marché**, parce que, peut-être que les sorties pédagogiques sont assez nombreuses... **Il y a une dynamique qui se crée.***

(...)

Q > Vous dites que cela a un impact fort sur...

*R > Oui, parce que ces classes-là fonctionnent bien, alors qu'au départ, le niveau des élèves entrant en sixième dans ces classes-là est le même que celui des autres divisions, **mais il se crée un bon esprit** je trouve. C'est une réussite.*

(...)

Q > Comment peut-on expliquer cela ? Qu'est-ce qui permet de comprendre ?

⁶²⁵ 2645

⁶²⁶ Un centre océanographique.

⁶²⁷ Centre de découverte de la Maison de la Rivière, équipement du Parc Naturel Régional d'Armorique.

*R > Peut-être le fait qu'il y a **une équipe volontaire** de profs aussi et qui leur parle dès le début : « on est classe environnement, on va faire ci, on va faire ça ». Il y a un projet, que **les enfants y trouvent un intérêt**, je pense, même si en fait c'est pour travailler et apprendre, mais ils savent qu'ils auront plus de sorties (...) sur le terrain, il y a des visites assez nombreuses et puis les sorties en mer, ce qui fait que **cela crée peut-être une convivialité**, des rapports différents et **cela marche**.*

Q > Vous parliez du volontariat des profs. Est-ce que cela change quelque chose pour eux dans leur emploi du temps, dans leur...

*R > Dans leur emploi du temps, pas vraiment, non. Mais, ils adhèrent au projet. C'est un projet qui a été élaboré par les profs. **A l'origine, c'est un prof de SVT**, qui va partir, mais il aura des successeurs, **qui a eu cette idée, qui a su convaincre des collègues** et cela a bien marché.*

(...)

Q > Quel a été votre rôle dans la création de cette section ?

*R > **De leur donner la possibilité de le faire, me débrouiller pour trouver les crédits**, parce que comme il y a des sorties, il y a des choses... **me débrouiller pour trouver les crédits pour qu'ils puissent mener à bien leur projet, leurs sorties, etc.***

Q > Vous disiez leur donner les moyens de le faire, trouver des crédits, etc. Concrètement, cela s'est passé comment ? Est-ce que cela a été facile à faire ?

*R > Oui. Enfin, ce sont des dossiers à remplir. C'est du papier, cela prend du temps, mais on a été aidé (...) de deux façons. D'abord le **budget d'établissement** prévoit une somme pour cette classe-là, mais cela ne suffit pas. Il y a aussi l'aide du **conseil général** pour les sorties canoë-kayak. Là, le conseil général nous aide et aussi (...) **Brest Métropole Océane** (...) qui nous a donné des crédits pédagogiques (...) et des crédits assez importants pour cela. D'un autre côté, sur le plan pédagogique et moyens d'enseignement, **le rectorat**, en validant le projet, nous a donné des moyens d'heures supplémentaires effectives, qui ont beaucoup baissées, puisque nous avions 80 heures la première année, puis on est tombé à 22 cette année. Réduction importante des heures, mais, quand même, on a une aide en ce domaine.*

Ce projet innovant, financé en partie par le conseil général et la ville, a l'appui du rectorat. L'ouverture se fait vers un centre océanographique, une association liée à un parc naturel et un centre nautique, pour les sorties en mer. Les enseignants travaillent en équipe, le projet est expliqué aux parents. On voit ici comment un *enseignant-intrapreneur* transforme le fonctionnement de l'EPLE. Le chef d'établissement soutient le projet, en particulier devant des partenaires susceptibles de le financer. Le point le plus important est l'impact sur les résultats des élèves, le système d'information montrant qu'ils progressent plus que les autres. Plusieurs explications sont évoquées : élèves et enseignants sont volontaires, donc le projet est basé sur l'autodétermination, les relations entre les personnes sont désignées par des termes

éloquents : *dynamique, bon esprit, convivialité, rapports différents*. La création du lien entre les individus est, une fois de plus, au cœur du sujet.

Cet exemple montre comment se mêlent les thèmes identifiés lors de notre travail, regroupés dans une démarche de changement et de construction de la stratégie de l'EPLÉ. Le sujet abordé ici est celui de la gestion des partenariats par le chef d'établissement.

9.1. Action publique et relations interorganisationnelles

Le développement d'une coordination horizontale entre des acteurs provenant de milieux différents peut contribuer à améliorer le service public, mais remet également en cause des habitudes et peut être une source de conflits.

9.1.1. Coordination de l'action publique : le partenariat, définition et enjeux

Le *New public management* a mis l'accent sur la redéfinition du rôle de l'Etat, suggérant le développement de nouveaux modes de réalisation des équipements et des services collectifs. Dans ce cadre, le partenariat se développe, sous la forme de PPP⁶²⁸, partenariat public-privé. Mais, selon BOISCLAIR et DALLAIRE (2008)⁶²⁹, ce dernier n'est que la redécouverte d'un principe ancien et le partenariat peut être envisagé d'une manière large, englobant toutes les relations interorganisationnelles, quelles soient de type *public-public* ou *public-privé*. Il consiste en une relation entre des organisations s'entendant pour poursuivre un but compatible, partageant des ressources tout en restant par ailleurs souveraine. Cette approche regroupe ce que l'on trouve ailleurs sous deux expressions : le *réseau* d'organisations publiques et le *partenariat* public-privé. Après avoir présenté chacun, nous utiliserons le terme *partenariat* dans l'acception la plus large, sauf précision.

⁶²⁸ Outre le partenariat à titre gratuit, en France, le *partenariat public-privé* s'analyse en : *marché public*, dont le règlement s'effectue par l'acheteur ; *délégation de service public*, dont la rémunération est tirée de l'exploitation du service ; *contrat de partenariat public-privé*, où l'autorité publique verse un loyer ; le contrat de partenariat est souvent dénommé PPP. Source :

http://www.ppp.bercy.gouv.fr/guide_contrat_partenariat.pdf cf. pages 7-11 du document, consulté le 23 08 09.

⁶²⁹ BOISCLAIR Michel, DALLAIRE Louis (2008). Introduction. In, BOISCLAIR Michel, DALLAIRE Louis. *Les défis du partenariat dans les administrations publiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 368 p., 3-14.

La perspective d'une performance accrue du secteur public, dans ses effets à long terme ou ses résultats à court terme, a conduit, d'après BOUCKAERT (2003)⁶³⁰, à trois mécanismes de changement. Le premier relève de la hiérarchie et renvoie à la planification, à l'évaluation du personnel, aux relations dans l'organisation. Le second est lié au marché, par comparaison avec le secteur privé et mise en concurrence. Le troisième modèle concerne la restructuration et la création d'entités plus ou moins autonomes et spécialisées. Si les ministères monolithiques sont encore typiques à la fin des années 1970, entre 1980 et 1995, il y a une prolifération d'organisations issues des décentralisations, déconcentrations et privatisations. Mais, après 1995, les Etats semblent confrontés à des difficultés de coordination. Ils cherchent alors des mécanismes d'intégration combinant hiérarchie, marché et réseau d'organisations publiques, mais le dosage reste problématique. Nous considérons que ces processus ont été employés à l'Education nationale et apparaissent au fil de nos développements : des mécanismes hiérarchiques du MEN ont été abordés, il existe une certaine concurrence entre les établissements, un marché et on abordera ici comment l'établissement scolaire peut nouer des partenariats⁶³¹. Les débats sur la forme optimale de ces mécanismes, c'est-à-dire l'étendue de l'autonomie de l'établissement, sa mise en concurrence et les enjeux du partenariat ont été ou seront présentés.

LEGRAIN et VERHOEST (2004)⁶³² notent le développement d'organisations publiques, relativement spécialisées et autonomes, qui nécessitent une coordination ; une notion qui se caractérise par :

- son objet : c'est-à-dire l'activité publique concernée par l'action commune,
- son sujet : les activités opérationnelles précises des entités publiques concernées,
- le principe, le mécanisme de coordination,
- le coordinateur : une entité peut s'imposer, comme il peut y avoir concertation,
- l'objectif commun visé par les participants.

Sur ces bases, les deux auteurs considèrent que la situation au début des années 2000, en France, varie beaucoup au sein des structures de l'Etat : certaines développent plus de mécanismes de réseaux que d'autres, qui préfèrent la coordination hiérarchique. Le processus

⁶³⁰ BOUCKAERT Geert (2003). Art. cité.

⁶³¹ L'article L 421-7 du code de l'éducation permet aux EPLE de développer des *partenariats* avec les acteurs de l'environnement économique, culturel et social.

⁶³² LEGRAIN Amaury, VERHOEST Koen (2004). Le secteur public en France et en Belgique : de la coordination hiérarchique à la coordination par réseaux. *Politiques et management public*, v. 22, n° 3, 163-191.

alliant spécialisation et coordination semble cependant de plus en plus marqué. Par ailleurs, les relations entre organisations publiques, ou entre celles-ci et le secteur privé, modifient leurs frontières. Pour BARTOLI (2005)⁶³³, la participation, dans le domaine de l'éducation, d'organisations privées au service public est ancienne. Ce secteur est aussi propice aux relations croisées entre acteurs publics ; si la vision traditionnelle est celle d'une verticalité des structures publiques, la dimension transversale est ainsi une réalité, qu'il s'agisse de l'interministérialité ou de l'intercommunalité. Des exemples peuvent illustrer ces propos :

- le MEN (2007)⁶³⁴ fait état des premières assises du partenariat Ecole-Entreprise, visant l'orientation, la découverte des métiers et l'insertion professionnelle,
- le développement des technologies de l'information pour l'enseignement, permet à la MISSION E-ÉDUC (2008)⁶³⁵ d'envisager des contrats de partenariat public-privé pour la construction d'environnements numériques de travail,
- suite au «Grenelle Environnement», BREGEON et al. (2008)⁶³⁶ font état des travaux d'un groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable.

Le partenariat émerge dans le monde éducatif français lors des années 1970, avant d'être officiellement encouragé, d'après l'IGEN et l'IGAENR (2006, a)⁶³⁷, au cours des années 1980. LESELBAUM (1995)⁶³⁸ l'associe à l'idée de projet et l'envisage comme une réponse à des problèmes sociaux, comme le chômage des jeunes ou les sorties du système éducatif sans qualification. L'exemple ouvrant ce chapitre montre son intérêt dans la réussite scolaire des élèves, mais aussi comment, si le processus peut être gratuit, il est parfois payant. L'aspect le plus visible du partenariat est l'ouverture de l'établissement scolaire, par l'accueil d'un intervenant ou en allant sur son terrain. Pour FOUQUE (2004)⁶³⁹, la démarche peut laisser un souvenir fort aux élèves si se conjuguent rupture avec le quotidien et changement de méthode pédagogique, sur l'initiative de l'enseignant. Mais, le partenariat peut aussi être source de difficultés. Ainsi, pour ZAY (1997)⁶⁴⁰, sa construction peut supposer la négociation

⁶³³ BARTOLI Annie (2005). Op. cité.

⁶³⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid20541/cloture-des-premieres-assises-de-la-relation-ecole-entreprise.html>

⁶³⁵ MISSION E-ÉDUC (2008). *Pour le développement du numérique à l'École*. Paris, MEN, 91 p.

⁶³⁶ BREGEON Jacques, FAUCHEUX Sylvie, ROCHET Claude (2008). *Éducation au développement durable : groupe de travail interministériel*. Paris, MEN, 28 p.

⁶³⁷ IGEN, IGAENR (2006, a). Rapport cité.

⁶³⁸ LESELBAUM Nelly (1995). Les définitions du partenariat. In, ZAY Danielle, GONNIN-BOLO Annette. *Etablissements et partenariats ; actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris, INRP, 464 p., 342-343.

⁶³⁹ FOUQUE José (2004). Op. cité.

⁶⁴⁰ ZAY Danielle (1997). Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme ? *Éducation permanente*, v. 2, n°131, 13-28.

et receler des possibilités de conflits. Elle nécessite alors un compromis, où chacun conserve des objectifs propres, tout en acceptant de contribuer à une démarche commune. Les difficultés peuvent porter sur :

- l'équilibre entre insertion sociale, formation professionnelle et formation culturelle ;
- le risque qu'une focalisation sur la communauté locale appauvrisse les contenus et relativise les valeurs par rapport à une culture à vocation universaliste ;
- l'accentuation des inégalités.

Lors des interactions, entre l'Ecole et d'autres systèmes sociaux, le manque de référence commune peut être un obstacle ; par exemple, les dirigeants d'une entreprise n'ont pas nécessairement les mêmes objectifs vis-à-vis des stages professionnels que les enseignants et la situation peut être conflictuelle. Les acteurs doivent donc trouver des références communes et le partenariat est une stratégie possible face à une société menacée de fractures.

9.1.2. Les relations interorganisationnelles : approches fonctionnelle et dialectique

Les éléments sur la coordination dans le secteur public permettent de disposer de repères lors de la lecture des entretiens, comme l'étude des relations interorganisationnelles, RIO. Celles-ci sont, d'après FORGUES et al. (2006)⁶⁴¹, des liens sociaux et économiques entre des organisations, résultant du comportement d'individus agissant pour le compte de celles-ci. Deux approches sont possibles. L'une, *fonctionnaliste*, traite des antécédents de la relation, de ses propriétés et conséquences. L'autre, *dialectique*, s'intéresse aux contradictions et tensions de ce type de relations. L'approche fonctionnelle, pour GALASKIEWICZ (1985)⁶⁴² concerne trois champs, non exclusifs :

- il peut s'agir de **se procurer des ressources** ; certains acteurs doivent gérer leur dépendance, alors que d'autres peuvent tirer profit d'une position centrale au sein d'un réseau ; faire face à **l'incertitude** entre également dans ce premier champ, car le développement de relations entre organisations peut permettre de réduire un risque ;
- il peut être question d'**enjeux politiques** ; si l'environnement législatif affecte les organisations, celles-ci peuvent agir pour rendre cet environnement plus favorable à

⁶⁴¹ FORGUES Bernard, FRECHET Marc, JOSSERAND Emmanuel (2006). Relations interorganisationnelles : conceptualisation, résultats et voies de recherche. *Revue française de gestion*, v. 32, n° 164, 17-31.

⁶⁴² GALASKIEWICZ Joseph (1985). Interorganizational relations. *Annual review of sociology*, v. 11, 281-304.

leur égard ; émergent alors des RIO susceptibles d'avoir une influence sur un contexte légal ou institutionnel ; lobbying et communication sont ici des outils ;
- la troisième arène touche à la **légitimation**, par le rapprochement avec des organisations perçues comme symboliques.

Parmi les **antécédents** de la relation, la communication entre les acteurs et une confiance partagée sont des facteurs favorables. Par contre, d'après FORGUES et al. (2006)⁶⁴³, une relation fortement asymétrique, par exemple si l'un des partenaires bénéficie d'une grande réputation, peut nuire à son efficacité, en conduisant les acteurs moins prestigieux à une forme de soumission. Par ailleurs, l'**apprentissage** au sein du groupe est facilité par l'échange rapide d'informations ; les RIO, adaptées aux situations complexes, favorisent l'**innovation** et la **diffusion d'un standard**. Enfin, des phénomènes de **coévolutions** sont possibles, par exemple entre institutions d'enseignements et entreprises.

L'approche dialectique des RIO porte sur leurs **contradictions**, liées à « *des tensions entre les besoins d'autonomie et de contrôle du partenaire, de coopération et de compétition, de créativité et de stabilité* » (p. 23). La recherche de ressources est un motif de coopération, mais la dépendance réciproque peut conduire à un jeu de pouvoir, la complémentarité ne faisant pas disparaître les différences de stratégies poursuivies par chacun. De plus, l'importance que revêt une ressource pour un acteur peut varier dans le temps et amener de brusques évolutions des relations au sein du réseau. Le mode de gouvernance est donc un facteur clé de succès, avec des mécanismes formels, à base de contrats, ou informels, fondés sur la confiance.

9.2. Diversité des partenariats en éducation

Des réseaux existent entre les organisations publiques liées à l'enseignement : il peut s'agir de coordonner des EPLE, ou des politiques interministérielles. Des liens se tissent également avec des organisations du secteur associatif, à vocation sociale ou culturelle, mais aussi avec le secteur marchand. Quel est l'objectif de ces opérations ? Comment sont-elles pilotées ? Quel rôle y jouent les chefs d'établissement ? Des questions issues des théories évoquées au point précédent et auxquels nos exemples apportent des éléments de réponse.

⁶⁴³ FORGUES Bernard et al. (2006). Art. cité.

9.2.1. Réseaux d'établissements et force de conviction

Les *bassins d'éducation et de formation* sont prévus par la loi de 1989⁶⁴⁴, mais leur dénomination varie selon les académies. Dans celle de Rennes, il est question du *bassin d'animation de la politique éducative, BAPE*. Quel que soit l'intitulé, ce n'est pas un niveau administratif ou hiérarchique, mais un cadre de mise en œuvre des politiques académiques, sous la prééminence des chefs d'établissement. La carte ci-après présente les 12 bassins de l'académie de Rennes, fondés sur la scolarité des élèves et la division du territoire en pays⁶⁴⁵.

G19. Carte des BAPE de l'académie de Rennes

Source : <http://www.ac-rennes.fr/annuaire/bape/b1basanim.html#Cartes>



Ces structures traitent, pour l'IGEN (2003)⁶⁴⁶, trois sujets principaux : l'articulation du pilotage pédagogique entre les établissements, la gestion des ressources humaines, en particulier l'accueil, le soutien, le remplacement et la formation et, en troisième lieu, **le renforcement des partenariats avec les associations, le monde économique et les collectivités**. Pour l'interlocuteur E5, le BAPE est aussi un vecteur de changement des habitudes de travail et des relations entre les chefs d'établissement.

⁶⁴⁴ Cf. la circulaire n° 2001-114 du 20 juin 2001 pour une présentation des missions et de l'organisation des bassins d'éducation et de formation. MEN (2001). *Circulaire n° 2001-114*. BO n° 26, du 28 juin.

⁶⁴⁵ « Chaque pays repose sur une cohésion géographique, économique, sociale ou culturelle. A l'échelle de ces territoires, pertinents pour mener certains projets, collectivités et acteurs socio-économiques travaillent ensemble (...) Défini par la loi Voynet de 1999, le pays n'est pas un nouvel échelon de collectivité territoriale. C'est un espace de coopération ». Source :

http://www.region-bretagne.fr/CRB/Public/rubriques_thematique/connaitre_le_territoire/les_pays_espaces_de

⁶⁴⁶ IGEN (2003). *Les bassins d'éducation et de formation. Quelle plus-value pour le service public ?* Paris, MEN, 24 p.

R : (...) Le coordonnateur de BAPE, c'est un chef d'établissement comme les autres, qui a été coopté. Il n'y a pas d'argent, donc il n'y a rien à se partager, il n'y a pas de jaloux (...) Les incitations de la tutelle, donc inspection académique, rectorat, sont uniquement, on dira, d'un **contrôle a posteriori** comme il se doit en termes d'autonomie, mais il n'y a pas d'incitation forte sur le fonctionnement du BAPE, au-delà bien entendu des grandes orientations académiques. C'est vraiment, effectivement, **un espace d'autonomie**. Donc, à partir de ce cadre-là, les choses se mettent en place (...) progressivement. Vous savez, **ce n'était pas non plus dans la culture des établissements de déballer devant les petits copains, (...) pas forcément copains d'ailleurs des fois, de déballer les problèmes de certains établissements**. Sur BREST, le BAPE a quand même eu un rôle (...) sur la restructuration justement de l'offre de formation des lycées. C'est-à-dire que **les différents lycées ont réussi à travailler ensemble** pour dire : « bon, moi je vais perdre cette section, parce que c'est mieux qu'elle soit chez toi. Toi, tu vas me donner celle-là, parce que c'est mieux qu'elle soit chez moi ». Cela ne s'est pas fait sans heurts, mais cela s'est fait quand même⁶⁴⁷.

Espace d'autonomie, avec un contrôle a posteriori, où une réflexion commune à plusieurs établissements peut conduire à une restructuration de l'offre de formation, le BAPE permet le décloisonnement et concourt à l'émergence de la stratégie des EPLE. Quant à l'IGEN, le rapport de 2003 cité ci-dessus précise :

« (le BAPE) offre aux personnels de direction de **se retrouver**, en dehors de toute forme de gestion paritaire, **pour parler entre pairs de leurs réussites, de leurs incertitudes, de leurs priorités**. C'est un moyen de rompre leur isolement, leur solitude.(...) Il s'agit également d'une pratique dont l'évaluation, difficile, reste à faire » (p. 7).

Dans le témoignage et le rapport, l'accent est mis sur le relationnel, la création de liens entre les individus. A ce titre, d'autres personnels peuvent participer, enseignants, gestionnaires et le rectorat a un rôle de **légitimation**. Malgré ces éléments positifs, la COUR DES COMPTES (2003)⁶⁴⁸ considère que, ces structures reposant sur la bonne volonté des acteurs, il y a peu d'exemples de recherche de cohérence et de coordination de l'offre éducative ; néanmoins, la Cour estime qu'il s'agit d'un niveau approprié de concertation et invite à leur développement. La question du pilotage est ainsi posée, mais aussi celle du *non-dit*, évoqué dans l'extrait E5 précédent. L'interlocuteur E6 regrette ainsi un discours parfois trop lisse de la part des chefs d'établissement, afin de ne pas montrer leurs faiblesses⁶⁴⁹, de

⁶⁴⁷ 4093

⁶⁴⁸ COUR DES COMPTES (2003). Rapport cité, p. 123 ; 164.

⁶⁴⁹ 5118

protéger leur carrière et leur aura auprès de la confrérie⁶⁵⁰. La suite du cas E5 permet d'aborder les conditions de la coordination :

R > *Donc, c'est parti un peu de l'incitation du CIO⁶⁵¹ de BREST, qui a eu un rôle pilote, (...) un certain nombre d'indicateurs ont été mis en place. Des indicateurs démographiques en particulier, qui ont fait apparaître quand même que les perspectives pour les années à venir n'étaient pas forcément très bonnes, (...) l'exemple du privé qui s'est mis aussi dans la notion de réseau bien avant nous. (...) Tout cela a permis aux gens de **comprendre qu'il était nécessaire de travailler ensemble**. Les incitations académiques n'ont pas été extrêmement pressantes au début. Par contre, quand le rectorat a vu la tournure que cela prenait sur BREST, il y a eu un soutien et c'est devenu effectivement plus pressant à partir du moment où le soutien du rectorat valait acquiescement de cette politique, cela devenait la politique du rectorat sur BREST.*

Q > *Les discussions étaient locales, en fait.*

R > *Voilà. Au départ oui, à ma connaissance du moins. Au départ, c'est parti d'une réflexion locale. **Quelques chefs d'établissement ont été les pilotes là-dedans, les meneurs et ils ont mis leur poids dans la balance, quitte à perdre des sections parfois**, pour justement arriver à faire passer cela. Donc, cette notion de BAPE, c'est intéressant en termes de structure, en termes aussi de liaison, entre les collèges et les lycées. Je trouve que c'est quelque chose de très important.*

Q > *C'est-à-dire ?*

R > *En termes d'orientation. C'est-à-dire pour une meilleure connaissance de l'orientation, de l'offre de formation (...) possibilité pour les élèves de tel ou tel collège, ou de tous les collèges qui le souhaitent, de travailler avec les lycées ou les lycées professionnels (...) les nouvelles classes de quatrième et de troisième, avec plus d'alternance, vont se mettre en place. Ce sera facilité par le fait que dans les BAPE, **les gens se connaissent davantage**, etc. Donc ce décroisement entre les collèges et les lycées, c'est quelque chose de très important, en toute parité parce qu'il y avait toujours un malaise avant entre les collèges et les lycées, on y met une hiérarchie (...) j'ai été principal aussi, je sais ce que c'est. Là, on a **un espace d'expression, de discussion et donc de proposition, voire de décision** quand ce sont des choses qui ne relèvent pas directement du rectorat, qui est intéressante. Et je pense que **pour l'administration centrale, c'est intéressant aussi en termes de démultiplication**. Je crois qu'il y a 13 ou 14 BAPE sur l'académie de RENNES, le rectorat fait 13 ou 14 réunions, ce qui lui permet quand même de toucher au terrain, donc c'est intéressant aussi pour le terrain de pouvoir être traité de façon plus individualisée, que lorsque le recteur venait pour un département.⁶⁵²*

Les antécédents de la relation sont aux études issues du système d'information, à la comparaison avec le secteur privé ; l'objectif est de gérer l'incertitude, de répartir des

⁶⁵⁰ 5148

⁶⁵¹ Centre d'information et d'orientation.

⁶⁵² 4122

ressources. La légitimation par le rectorat associée à la force de conviction de quelques acteurs permet de transformer les habitudes. Une nouvelle fois, les dispositifs formels ne sont rien sans la mobilisation des individus.

9.2.2. Politiques interministérielles locales et projet éducatif

Autre aspect de la coordination de l'action publique, les politiques interministérielles locales offrent un riche panorama. En particulier, le **contrat urbain de cohésion sociale** définit les actions pour des quartiers et des publics prioritaires, en matière de développement social et urbain. Il fait intervenir l'Etat, les communes ou les intercommunalités selon les territoires, les départements et les régions⁶⁵³ et regroupe plusieurs dispositifs liés aux politiques éducatives locales à caractère interministériel : CEL, CLS, CLAS, VVV, Ecole ouverte. L'IGEN et l'IGAENR (2003, a)⁶⁵⁴ présentent ces mécanismes. On trouve, d'une part, un contrat à large spectre, le **contrat éducatif local, CEL**, instrument de cohérence du volet *éducation* des politiques locales. Les principaux partenaires y sont la direction départementale de la jeunesse et des sports, la municipalité et les associations. D'autre part, il existe des contrats à visée sectorielle :

- le **contrat local de sécurité, CLS**, s'appuie sur les conseils communaux et départementaux de prévention de la délinquance ; le partenariat s'établit entre les **chefs d'établissement**, les CPE et les responsables locaux de la justice et de la police ;
- le **contrat local d'accompagnement scolaire, CLAS**, mis en œuvre avec le concours du Fonds d'action sociale pour l'insertion et de lutte contre les discriminations et de la Caisse nationale d'allocations familiales, propose un appui à la scolarité : aide aux devoirs, acquisition de méthodes de travail ;
- les opérations **villes, vie, vacances, VVV**, reposent sur des appels d'offres en direction des associations et s'adressent à des jeunes de 11 à 18 ans en difficulté ou faisant l'objet d'une mesure de justice.

D'autres dispositifs existent, présentés par l'IGEN et l'IGAENR (2003, b)⁶⁵⁵. Les **classes relais** concernent des élèves de collège en rejet de l'institution scolaire ; les

⁶⁵³ http://www.ville.gouv.fr/article.php3?id_article=11 consulté le 22 08 09

⁶⁵⁴ IGEN, IGAENR (2003, a). *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel*. Paris, MEN, 98 p.

⁶⁵⁵ IGEN, IGAENR (2003, b). *Dispositifs-relais et école ouverte*. Paris, MEN, 159 p.

partenariats se nouent avec la Protection judiciaire de la jeunesse, les collectivités locales, des associations. Les **opérations Ecole ouverte** permettent l'accueil pendant les vacances scolaires, ainsi que les mercredis et samedis de l'année scolaire, des élèves qui vivent dans des zones urbaines et rurales défavorisées ou dans des contextes culturels et économiques difficiles, pour leur offrir un programme d'activités scolaires, culturelles, sportives avec des partenaires dans ces secteurs. Enfin, à la rentrée 2005, le **programme de réussite éducative**⁶⁵⁶ a été lancé, non comme un dispositif supplémentaire, mais comme un outil de mobilisation de différents acteurs autour d'élèves en difficulté.

Ces politiques permettent de créer des liens avec les associations sportives et culturelles, les médiathèques, les théâtres, les cinémas. Pour l'IGEN et l'IGAENR (2003, a)⁶⁵⁷, elles permettent à l'Ecole de prolonger la transmission des connaissances par celle de valeurs, de comportements et participent à la reconstitution du lien social. L'établissement s'en trouve valorisé et les partenaires comprennent mieux les enjeux éducatifs et le rôle des enseignants. Il y a également des impacts internes à l'EPLE :

*« cette collaboration avec des partenaires extérieurs a comme condition et/ou comme conséquence un **renforcement de la cohésion des personnels** au sein même de l'institution scolaire (...). Dans l'établissement, les personnels se sentent épaulés, ils sont plus à l'aise dans la recherche de partenariats, **ils échangent des informations, ils ont une vision plus globale de leur mission**, notamment grâce aux liens existants entre les différents temps de la vie des enfants, entre l'enseignement et l'éducatif. On note une **meilleure cohésion de l'équipe** éducative ; les personnels sont habitués au travail en partenariat ; **des habitudes de travail différentes** se sont installées, il y a obligation de bien fonctionner et de le dire » (p. 21).*

Cependant des obstacles existent. Les enseignants semblent avoir du mal à partager leurs responsabilités éducatives ; si la chose semble facile dans les domaines sportifs et artistiques, il y a plus de réticences dans le cadre des matières dites *fondamentales*. D'autre part, l'empilement des mesures pose des questions au sujet de l'efficacité de cette situation et de l'information des acteurs :

*« il est (...) difficile d'avoir à la fois une vue d'ensemble de ces politiques contractuelles et une perception claire des publics auxquels elles s'adressent, des types d'actions qu'elles permettent, des modalités de mise en œuvre qu'elles appellent. **Il s'ensuit un certain manque de lisibilité pour des responsables de terrain** : il n'est pas rare de rencontrer des chefs d'établissement ignorant leur existence et les possibilités qu'elles leur ouvriraient » (p. 44).*

⁶⁵⁶ http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/reussite-educative-guide_cle5f1e23.pdf consulté le 22 08 09

⁶⁵⁷ IGEN, IGAENR (2003, a). Rapport cité.

La question du pilotage, c'est-à-dire la définition d'orientations, la diffusion d'informations, l'organisation des échanges et l'évaluation de ces actions est donc posée. Le rôle des inspections académiques⁶⁵⁸ est souligné, mais aussi celui des chefs d'établissement. Outre leur connaissance des dispositifs, l'accent est mis sur le besoin de **définir un projet éducatif, condition clé de la réussite**. En définitive, les différents dispositifs favorisent les relations de l'EPLÉ avec l'environnement. Cependant, le risque d'opposition des enseignants ne peut être ignoré, en raison d'une impression d'empiètement sur leurs prérogatives. La légitimité du chef d'établissement est liée à sa capacité de participer à un projet éducatif partagé et à s'inscrire dans un réseau.

9.2.3. Associations, milieux culturels : prévention, solutions, ouvertures

Dans le prolongement de l'entretien ouvrant ce chapitre, le principal E4 fait état d'un partenariat avec un centre social pour aider des élèves.

R > Il y a quand même quelque chose sur P⁶⁵⁹. Ils ont un centre social qui a beaucoup d'activités et en particulier les études du soir (...). Sur l'ensemble du collège, à peu près une quarantaine d'élèves, parce qu'il y a tous les niveaux, vont aux études du soir (...). A tel point que nous avons, en salle des profs, un cahier de suivi de ces élèves-là. Si les profs ont quelque chose à signaler aux éducatrices de P., ils le font, c'est une relation régulière (...). C'est Monsieur XXXXX., principal adjoint, qui rencontre les deux animatrices et on discute un peu de nos élèves. Nous, on est content de voir ces enfants aller aux études du soir, pour plusieurs raisons. Parce que les devoirs sont faits et puis aussi, quelque part quand ils sont aux études du soir ils ne sont pas en train de traîner dans les rues, ça aussi c'est important. Donc, il y a une collaboration entre les services sociaux et le collège⁶⁶⁰.

Les enseignants et la direction sont en contact avec des animateurs pour coordonner les actions dans et hors de l'EPLÉ. Le même interlocuteur évoque un autre partenariat avec une association⁶⁶¹ pour lutter contre les incivilités, en particulier de manière préventive :

⁶⁵⁸ L'inspecteur d'académie (IA) dirige les services d'éducation de son département ; il entretient des relations étroites avec les responsables éducatifs (chefs d'établissement, inspecteurs de l'Education nationale) qu'il informe, conseille, aide dans leurs initiatives ; d'autre part, il assure la coordination de l'ensemble des actions éducatives. Source : www.ac-rennes.fr

⁶⁵⁹ Un quartier qualifié de *sensible*

⁶⁶⁰ 3030

⁶⁶¹ L'association *Vivre la Ville* met en œuvre des services d'intérêt collectif dans les quartiers prioritaires, travaille sur la prévention des incivilités et favorise l'essor de la fonction d'agent d'ambiance et de prévention. Elle est partenaire du *Point information médiation multiservices, PIMMS*. <http://www.pimms.org>

*R > (...) Ce sont les médiateurs de (...) « Vivre la Ville ». Donc, ils se présentent, ils présentent leur mission, ensuite : mise en scène sous forme de jeux de rôle. Exemple : deux jeunes font des graffitis sur le mur d'un immeuble, les médiateurs interviennent. Deux personnes fument et boivent de l'alcool dans le bus, les clients mécontents, dérangés par la fumée, s'en prennent verbalement à eux. Les agents de médiation interviennent. (...) pendant une heure et demie, ils rencontrent les élèves de sixième, expliquent ce qu'ils font, quel est leur rôle, pourquoi ils font cela. **C'est une leçon de civisme si on veut. L'an prochain, on les fera intervenir lors de la formation des délégués de classe pour lutter contre les incivilités. Les élèves délégués de classe, en début d'année, ont une petite formation et on parle de ces problèmes-là aussi**⁶⁶².*

Les partenariats peuvent donc répondre à des difficultés, mais aussi avoir une visée préventive. Par ailleurs, les classes à **Projet artistique et culturel** sont, pour l'IGEN et l'IGAENR (2003, a)⁶⁶³, un moyen pour nouer des relations avec des artistes et des professionnels de la culture dans des domaines comme l'architecture, l'audiovisuel, la danse, le design, la littérature, le théâtre. Chaque projet est unique car il résulte du travail entre l'enseignant, l'intervenant extérieur et les élèves. Ces classes impliquent la coopération, puisque rectorat, Direction régionale des Affaires culturelles et collectivités territoriales valident les contenus et les financements.

Au-delà de ces dispositifs, SOBOCINSKI (2005)⁶⁶⁴ estime à 30 000 les associations disposant d'un agrément de l'Education nationale. Beaucoup proposent des activités sportives et artistiques, mais les sciences sont aussi concernées. SOBOCINSKY (2006)⁶⁶⁵ fait ainsi état d'associations intervenant dans les établissements scolaires dans des domaines tels que l'astronomie, l'informatique, les mathématiques, l'histoire, la physique, la biologie. Nous avons présenté en ouverture de ce chapitre comment une stratégie éducative pouvait s'appuyer sur ce type de relations pour modifier l'organisation d'un EPLE, les méthodes pédagogiques et les résultats des élèves.

9.2.4. Entreprises et création, partagée, de valeur

⁶⁶² 2510

⁶⁶³ IGEN, IGAENR (2003, a). Rapport cité.

⁶⁶⁴ SOBOCINSKI Aurélie (2005). Aide scolaire : les associations au bord du dépôt de bilan. *Le Monde de l'éducation*, n° 342, 22-23.

⁶⁶⁵ SOBOCINSKY Aurélie (2006). Des sciences en vacances. *Le Monde de l'éducation*, n° 348, 56-57.

Les relations avec les entreprises sont courantes lors des formations professionnelles, le chef d'établissement E7⁶⁶⁶ pointe néanmoins un obstacle : l'implication des responsables d'entreprise.

R > (...) *Tous nos élèves font des stages en entreprise (...) Individuellement, il n'y a pas de problèmes. Individuellement tous les profs vont voir les maîtres de stage (...) donc il y a bien un lien, mais le lien c'est toujours nous qui allons chez le maître de stage. Faire venir le maître de stage dans l'établissement, prendre un temps pour discuter avec lui, lui expliquer comment le stage, des choses toutes bêtes, comment le stage se situe dans la promotion pédagogique de l'élève, qu'est-ce que l'on est en droit de pouvoir lui demander au premier trimestre de la première année, au deuxième trimestre de la deuxième année, etc. Des choses que l'on a beaucoup de mal à faire, ou alors il faut les faire individuellement chez le maître de stage.*

Nous abordons cette question du point de vue, non pas de l'EPL, mais des entreprises, avant d'envisager le rapprochement entre les deux univers.

Il existe, outre-Atlantique, un programme de relation avec les entreprises dénommé *career academy*, dans certaines *high schools*, l'équivalent du lycée. Pour HAFELI (2001)⁶⁶⁷, un tel processus concerne un groupe d'élèves suivis par les mêmes enseignants pendant au moins deux ans. Le curriculum combine une préparation à l'université et à une carrière professionnelle. Les employeurs participent à la définition du curriculum, réalisent des exposés dans les établissements, supervisent les stages en entreprises. Un *career academy* peut regrouper plusieurs programmes : par exemple, le *Small schools movement*, cherchant à diviser les grands établissements en unités plus petites et personnalisées et, surtout, le programme *School-to-work*, STW, visant à établir des liens avec les entreprises.

La motivation stratégique des entreprises dans un programme STW fait l'objet d'une étude par LINNEHAN et DE CAROLIS (2005)⁶⁶⁸, pour qui enseignants et responsables publics supposent que les entreprises créent des partenariats avec les écoles en raison du faible niveau des diplômés arrivant sur le marché du travail, dans le cas où ils ne feraient pas d'études supérieures. Dans ce cadre, la motivation profonde de leur démarche serait que leur implication dans l'éducation augmente sa qualité et, de ce fait, améliore les compétences des demandeurs d'emploi ; les entreprises s'impliquent donc pour améliorer l'Ecole. L'étude

⁶⁶⁶ 5938

⁶⁶⁷ HAFELI Kurt (2001). « Career academies » : high schools et entreprises unissent leurs efforts. *Panorama*, n° 6/2001, 48-49. (*Revue suisse dédiée à la formation professionnelle, à l'orientation, au marché du travail*).

⁶⁶⁸ LINNEHAN Frank, DE CAROLIS Donna (2005). Strategic frameworks for understanding employer participation in school-to-work programs. *Strategic management journal*, v. 26, n°6, 523-539.

examine une motivation alternative, où **les entreprises envisagent leur implication dans un programme STW comme un moyen d'améliorer leurs propres capacités, mais pas d'améliorer l'Ecole**. Elles participent si elles estiment que les élèves sont bien préparés, afin d'avoir accès à un capital humain de qualité et d'obtenir, à terme, un avantage concurrentiel, source de création de valeur, objectif ultime de l'entreprise. Ainsi, contrairement à la proposition répandue auprès des enseignants et des responsables publics, les entreprises seraient peu disposées à participer si l'établissement est en déclin.

Nous ajoutons qu'il y a sans doute, aussi, augmentation de l'*employabilité* des élèves. Un phénomène proche se retrouve en France ; HAMON (2004)⁶⁶⁹ en donne une illustration lors d'un entretien avec un enseignant de mécanique, dans un lycée marseillais.

« Maintenant, on a des marbres au laser pilotés par informatique. Dans les garages, ils sont moins bien équipés que nous, ils viennent nous demander de mettre leurs gars au niveau. » (...) La région a investi. Mais il fallait que les dossiers soient solides. « Au niveau matériel, ce lycée, c'est le top. (...) Les entreprises, ça leur coûte cher de monter des formations. A un moment, elles ont compris que nous avions bougé, que nous possédions un savoir-faire supérieur, que nous pouvions apporter un package de compétences, y compris sur les machines qu'elles nous fournissent. Citroën, Peugeot, Renault nous alimentent, nous apportent leur technologie pour qu'à notre tour nous soyons capables de leur renvoyer des techniciens à la hauteur. Hier, nous avons reçu une C5 toute neuve au titre de la taxe professionnelle. Sans valise diagnostic, ce n'est même pas la peine d'ouvrir le capot. (...) Certains collègues ont l'impression de devenir les formateurs de l'entreprise. Moi, à l'heure actuelle, je pense qu'il faut qu'on y aille. Si les constructeurs jouent le jeu, s'ils nous donnent du véhicule, c'est parce que économiquement ils ont besoin de nous » (p. 57-58). « Les stages bidons, pour nous c'est du passé. En même temps, je comprends parfaitement que le souci de la formation ne soit pas la préoccupation première d'un professionnel. (...) Je suis partenaire de 250 centres de contrôle technique et garages en PACA. (...) Mais je ne leur confie pas un élève pour leur offrir deux bras supplémentaires, j'évalue aussi la formation qu'ils lui donnent. Pour ça il faut s'investir, il ne faut pas abandonner l'élève à son tuteur. (...) Les partenaires, j'en cherche, mais il est d'autres que j'ai rayés de mon listing » (p. 59-60).

La Région a investi au vu de dossiers étayés et c'est après un effort de mise à niveau que les relations avec les entreprises se sont modifiées. Elles apportent du matériel et espèrent du personnel compétent. Mais l'EPLE doit veiller à ne pas tout accepter et, ici, l'enseignant évalue les entreprises, n'hésitant pas à s'en passer si elles ne recherchent qu'une main-d'œuvre bon marché. Le partenariat n'empêche pas chacun de conserver sa stratégie.

⁶⁶⁹ HAMON Hervé (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris, Editions du Seuil, 359 p.

En prolongement, le proviseur E1 considère que dans l'optique d'optimiser la relation emploi-formation, le chef d'établissement doit être en contact avec les responsables des CCI et chambres des métiers, afin de proposer à l'administration des adaptations de la carte des formations. La traduction de ces changements se fait au sein d'un **Plan d'évolution des formations**⁶⁷⁰, PEF. La coordination de l'action avec les établissements de la même zone géographique peut s'appuyer sur le BAPE⁶⁷¹ et, au sein de l'établissement, des réunions avec les personnels concernés par le PEF sont menées. La décision finale dépend du rectorat, qui tient compte des formations proposées par le secteur privé. Une situation d'ailleurs vécue, par notre interlocuteur, comme **une concurrence** plus qu'une complémentarité⁶⁷².

En définitive, la participation d'une entreprise est conditionnée par l'image de l'EPLÉ, d'où la nécessité d'une stratégie en ce sens. Le dialogue du chef d'établissement avec les milieux économiques peut lui permettre de montrer ce que l'EPLÉ est susceptible d'apporter, d'assurer l'adaptation de celui-ci et de veiller à l'équilibre de la relation ; l'intérêt des élèves devant rester le point essentiel.

9.3. Conséquences

Après avoir confronté les exemples précédents aux théories concernant les RIO, dans une lecture fonctionnelle et dialectique, nous évoquerons le pilotage des partenariats. Puis nous verrons comment ceux-ci s'inscrivent dans une dynamique de changement organisationnel.

9.3.1. Nos exemples à la lecture de théories des organisations

Les RIO ont des effets positifs pour les élèves en matière d'offre de formation, d'orientation, d'action en faveur des publics en difficulté, d'intégration professionnelle et de résultats scolaires. Au fil de nos exemples, les avantages fonctionnels des RIO sont visibles :

- *accès aux ressources*, qu'il s'agisse d'informations, de compétences, de financement,

⁶⁷⁰ 80

⁶⁷¹ 121

⁶⁷² 265

- *réduction de l'incertitude*, lors de négociations entre chefs d'établissement au sein d'un BAPE, entre évolution démographique et carte des formations,
- *légitimation*, en collaborant avec des organisations reconnues, en obtenant l'appui du rectorat,
- *innovation pédagogique*, dans le cas de la classe environnement ouvrant ce chapitre,
- *gestion de situations complexes*, comme dans le cadre des politiques interministérielles, où se mêlent enseignement et situation sociale des élèves,
- *apprentissage et diffusion d'un standard*, on a vu comment la coordination de l'offre de formation au sein du BAPE est initiée par quelques meneurs et, le succès aidant, se diffuse.

Dans une approche dialectique des RIO, les travaux de CONNOLLY et JAMES (2006)⁶⁷³ montrent comment le développement de leur autonomie, la publication de leurs résultats et la stagnation du nombre d'élèves peuvent être les moteurs d'une concurrence accrue entre des établissements. Or, dans le même temps, des partenariats se développent entre eux, à la fois dans le cadre de politiques publiques encourageant ces comportements et de manière plus autonome. Ainsi, des établissements d'un même secteur sont en concurrence et collaborent en même temps ; une situation susceptible d'engendrer des tensions, nécessitant des qualités de négociation pour les responsables. La collaboration implique en particulier de développer une relation de confiance. Or, au sujet des BAPE, les extraits précédents des entretiens E5 et E6 montrent la difficulté des chefs d'établissement à exposer leurs problèmes devant leurs confrères, ce qui peut être bloquant. Cependant, certains ont la capacité de surmonter cette réticence. Le chapitre précédent a été l'occasion de faire état de l'importance de la confiance dans les relations de management ; ce point se trouve ici réaffirmé pour sortir des contradictions que les RIO peuvent engendrer.

Le pilotage des relations dans un réseau est un point central, qu'il s'agisse de la coordination, des antécédents, ou de la gestion des tensions et il est au cœur du développement des bassins d'éducation et de formation, des dispositifs interministériels locaux, des relations avec associations, milieux culturels et entreprises. Le pilotage d'un réseau peut être associé au concept de *capacité dynamique*. Pour TEECE et al. (1997)⁶⁷⁴, il

⁶⁷³ CONNOLLY Michael, JAMES Chris (2006). Collaboration for school improvement. *Educational management administration and leadership*, v. 34, n°1, 69-87.

⁶⁷⁴ TEECE David, PISANO Gary, SHUEN Amy (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic management journal*, v. 18, n°7, 509-533.

s'agit de la possibilité pour une organisation d'intégrer, de construire et modifier ses compétences pour faire face à un environnement évolutif ; les capacités dynamiques représentent ainsi la possibilité d'innover. Basées sur la surveillance de l'environnement, favorisées par la décentralisation et l'autonomie locale, elles sont portées par l'apprentissage, individuel comme organisationnel. Or, pour JOSSERAND (2007)⁶⁷⁵, le réseau est la *toile de fond* des capacités dynamiques, le maillage de l'organisation permettant la diffusion des ressources. Celles-ci peuvent être captées à l'extérieur, grâce à un tissu relationnel, dont le pilotage est paradoxal, puisqu'il s'agit d'organiser une coopération non hiérarchique. Deux approches sont envisagées. En premier lieu, le réseau peut être piloté par l'un de ses membres. Dans ce cas, la *captation* des capacités du réseau par le pilote, qui occupe une position centrale, est possible. Mais, si chacun a bien intégré les enjeux à long terme, le risque opportuniste se réduit. Restent alors les enjeux stratégiques : la recherche et le partage de ressources et de connaissances. Le second mode de pilotage correspond à l'action d'un acteur extérieur au réseau, dont la légitimité est alors un point crucial, ou à la mise en place d'une structure représentative des membres du réseau.

Dans le domaine de l'enseignement, le risque opportuniste est possible : le cas est cité dans la relation avec certaines entreprises. Mais surtout, nos exemples montrent, d'une part, comment le partenariat peut dynamiser l'innovation et, d'autre part, la diversité des situations de pilotage. Ainsi :

- les relations avec les associations, les milieux culturels, les entreprises peuvent être liées, en leur point d'origine, à l'entregent de chacun ;
- les politiques interministérielles s'appuient sur des dispositifs structurés, mais l'IGEN et l'IGAENR (2003, a)⁶⁷⁶ évoquent un relatif manque de pilotage de celles-ci ;
- le BAPE semble un hybride, c'est-à-dire une structure formelle où les relations se veulent, avant tout, informelles.

Le pilotage des partenariats de l'EPLE ne s'appuie donc pas sur un mécanisme unique, mais le chef d'établissement y joue un rôle, soit en étant le pilote principal, soit en faisant partie d'un comité de pilotage, soit en soutenant ceux qui assurent ce type de fonctions. A ce titre, la visibilité des résultats est un moyen d'assurer sa propre légitimité.

⁶⁷⁵ JOSSERAND Emmanuel (2007). Le pilotage des réseaux ; fondements des capacités dynamiques de l'entreprise. *Revue française de gestion*, v. 33, n°170, 95-102.

⁶⁷⁶ IGEN, IGAENR (2003, a). Rapport cité.

9.3.2. Mutations

Le partenariat s'inscrit parmi un ensemble de processus contribuant au passage d'une organisation centralisée et bureaucratique vers un modèle alternatif, encore en construction.

9.3.2.1. Transformation de l'organisation sociale

Le partenariat peut se situer au croisement de problèmes sociaux résistants aux formes traditionnelles de l'action publique et de questions portant sur l'organisation de cette dernière, comme la décentralisation ou la recherche d'efficacité. Pour LARROUY (1995)⁶⁷⁷, l'organisation traditionnelle est bureaucratique, c'est-à-dire hiérarchisée et l'information circule du sommet, lieu de décision, vers la base, lieu d'exécution. Dans ce cadre, les relations importantes avec l'environnement se font au sommet. Face à ce modèle, le partenariat, associé à d'autres modes de gestion tels que le projet d'établissement, l'évaluation, la décentralisation, l'autonomie des établissements, la globalisation des crédits, sont des *phénomènes mutants*. Ceux-ci tendent vers l'apparition d'un nouveau modèle organisationnel, alternatif. Dans ce dernier, l'information circule, d'une part, selon deux circuits, aller et retour et, d'autre part, de manière verticale et horizontale. Les liaisons décisives avec l'environnement peuvent se faire à tous les niveaux hiérarchiques et le partenariat participe à ces interactions locales. Dans le modèle bureaucratique, les agents mènent leur action auprès de l'utilisateur selon des procédures définies à un échelon supérieur. Dans le modèle alternatif, l'action se définit sur le terrain, en fonction des besoins locaux, ce qui modifie les relations entre les personnes concernées, qui sont amenées à négocier.

L'opposition entre les deux modèles, bureaucratique et alternatif, permet de déterminer si un phénomène appartient à l'un ou à l'autre, selon un principe de *polarisation* : un acteur peut repérer l'orientation d'un phénomène et décider s'il faut le favoriser ou s'y

⁶⁷⁷ LARROUY Jacques (1995). Un modèle anthropologique du partenariat : un cadre pour l'analyse, un guide pour l'action. In, ZAY Danielle, GONNIN-BOLO Annette. *Etablissements et partenariats ; actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris, INRP, 464 p., 229-244.

opposer, en fonction de sa propre proximité avec l'un des deux modèles. Leurs composants sont présentés dans le tableau ci-dessous.

T22. Polarisation des phénomènes organisationnels et culturels

Source : d'après LARROUY (1995)

	Modèle bureaucratique	Modèle alternatif
<i>Polarisation de phénomènes organisationnels</i>	<ul style="list-style-type: none"> -centralisation des crédits -lignes budgétaires -centralisation de la gestion du personnel -décision hiérarchique -programme d'activité centralisé 	<ul style="list-style-type: none"> -déconcentration des crédits -budget globalisé -gestion du personnel dans les unités opérationnelles <i>-partenariat</i> <i>-programme d'activité défini au niveau opérationnel</i>
<i>Polarisation de phénomènes culturels</i>	<ul style="list-style-type: none"> -goût pour les procédures hiérarchiques -préférence pour le centralisme -autoritarisme -attentes des consignes et des moyens -corporatisme -crainte de la hiérarchie -recours à des principes universels 	<ul style="list-style-type: none"> <i>-coopération avec la hiérarchie et les subordonnés</i> <i>-primat de la négociation</i> <i>-recherche de solutions pragmatiques</i> <i>-préférences pour les solutions locales</i> <i>-initiatives dans la recherche de moyens</i> <i>-inclusion de l'intérêt des partenaires</i>

Dans ce tableau, nous avons fait apparaître en bleu les points qui, à notre avis, sont concernés par les exemples évoqués dans ce chapitre. Le partenariat est ainsi l'indicateur d'un changement organisationnel, susceptible de toucher aussi l'identité professionnelle et l'on a vu, au chapitre précédent, l'aspect déterminant de ce sujet. Si l'on considère l'ensemble de notre travail, tous les points du modèle alternatif sont touchés. Pour l'auteur, il faut nuancer l'antagonisme apparent entre centralisme et décision locale. En effet, le système alternatif est construit en réseau et toutes les situations n'y sont pas équivalentes. L'abandon d'un système bureaucratique ne signifie donc pas l'apparition d'un système totalement éclaté. Une régulation globale, autour d'un processus du type « objectifs, moyens, actions, évaluations, nouveaux objectifs » confère à l'Etat des tâches d'impulsion, de coordination, de régulation intermédiaire et de diffusion de l'information. Par ailleurs, l'éloignement du modèle traditionnel peut générer des résistances au changement. Les opposants au partenariat et aux autres *phénomènes mutants*, peuvent faire valoir le respect du principe d'égalité au sujet de

l'enseignement. Cependant, nous avons vu que sa remise en cause, dans certaines conditions, pouvait être envisagée. Enfin, la mutation à l'œuvre dans le partenariat et les pratiques associées érodent des architectures institutionnelles : l'organisation publique, l'équilibre entre les secteurs public et privé. Quelles sont les pratiques et les valeurs qui vont s'imposer ? On atteint ici la limite du modèle.

9.3.2.2. Partenariat, identité professionnelle et gouvernance

La gouvernance de l'action publique est concernée par le partenariat. Dans l'enseignement, celui-ci, d'après PELLETIER (1997)⁶⁷⁸, interroge la répartition des pouvoirs : quelles prérogatives pour les directions régionales, les chefs d'établissement, les enseignants, les représentants des parents, de la population, des élèves ? Quelle marge de manœuvre pour l'action locale, quels contrôles ? Si cette réflexion peut être mobilisatrice pour les personnels et s'appliquer à d'autres organisations publiques ou aux entreprises de grande taille, elle peut aussi être confrontée à des obstacles.

Le partenariat induit des relations horizontales et non hiérarchiques. Or, ceci ne va pas de soi, tout lien pouvant être porteur d'une situation de pouvoir. Par ailleurs, le partenariat s'inscrit dans le cadre d'un intérêt partagé et constitue un processus évolutif. Un simple sponsor pour une publicité ne fait pas nécessairement un solide partenariat ; si le chef d'établissement ne dispose pas d'ateliers aux techniques avancées ou d'étudiants très bien formés, il risque de se retrouver à court d'arguments. Analysé sous cet angle, **la mise en place de partenariats nécessite que le chef d'établissement dispose de compétences** adaptées : analyse du problème à traiter, planification de l'action, mise en œuvre et évaluation. Il doit également faire preuve d'habileté politique en repérant les personnes ayant un pouvoir décisionnel et en leur montrant l'intérêt de s'engager dans le projet. Il faut veiller à l'intérêt mutuel et à ce que le partenariat reste centré sur les buts éducatifs de l'établissement et respecte son autonomie institutionnelle. **Enfin, il y a la remise en cause des identités professionnelles, en particulier, celle des enseignants** : il leur faut se rapprocher d'autres personnes, alors que le travail n'est pas, traditionnellement, réalisé en équipe. Le changement est encore plus grand s'il s'agit d'être en relation avec des intervenants extérieurs à l'École. Ainsi, le partenariat s'apparente à un Cheval de Troie : il entre dans l'établissement scolaire

⁶⁷⁸ PELLETIER Guy (1997). Le partenariat : du discours à l'action. *La revue des échanges de l'AFIDES*, v. 14, n°3, 2-8.

comme une simple action pédagogique, mais accompagné d'acteurs extérieurs, il peut modifier son fonctionnement, par la remise en cause des croyances et des manières de faire. Le changement induit peut être une source de tension, mais aussi d'apprentissage et d'innovation au profit des élèves.

Finalement, pour BOISCLAIR et DALLAIRE (2008)⁶⁷⁹, la crise des finances publiques, à laquelle a répondu le NPM, a provoqué une réflexion sur l'organisation et a permis d'explorer de nouvelles manières de réaliser les missions, mais pas toujours sous la forme attendue : des formes communautaires se sont développées, des groupes d'aide aux devoirs et aux leçons par exemple, la gouvernance est devenue un sujet de revendication. Le partenariat s'inscrit dans une dynamique où le secteur public peut s'interroger s'il doit « *faire tout seul, faire faire par d'autres ou faire avec d'autres* » (p. 11) ? Le choix, dépassant la seule question économique, doit s'appuyer sur de multiples facteurs et apporter une *plus-value* pour l'Etat et les citoyens.

9.4. Synthèse, propositions et réactions

Les partenariats initiés par les établissements scolaires illustrent l'analyse de Bouckaert sur la coordination de l'action publique : au monolithisme organisationnel peuvent succéder le foisonnement et, parfois, des difficultés de pilotage. Ceci est évoqué au fil des entretiens présentés dans ce chapitre, au sujet des bassins d'éducation et de formation, des politiques interministérielles locales et lors des relations avec les entreprises ou avec le monde culturel et associatif. Si aucune forme organisationnelle ne doit être considérée, *a priori*, comme impérative, l'intérêt de ces opérations est affirmé lors des entretiens : elles favorisent l'innovation pédagogique et participent aux **réponses face aux difficultés scolaires et sociales des élèves**. La réflexion préalable peut s'appuyer sur le système d'information, inspirer et irriguer le projet d'établissement. Les intrapreneurs peuvent trouver dans ces relations extérieures un terrain propice pour leurs idées.

Le partenariat contribue également au **changement organisationnel**, d'un modèle centralisé et bureaucratique vers un modèle alternatif, associant autonomie relative des unités locales, projet et participation. Pour éviter les dérives, ce système doit être régulé. Le

⁶⁷⁹ BOISCLAIR Michel, DALLAIRE Louis (2008). Op. cité.

développement des initiatives locales ne fait pas, ainsi, disparaître le rôle de l'Etat, mais le modifie, entre impulsion, coordination et régulation, même si des difficultés dans la maîtrise de ces relations sont évoquées par nos interlocuteurs. Cette évolution peut s'accompagner d'une modification de l'identité professionnelle des enseignants, incités à travailler de manière plus collective. De plus, les théories du changement évoquent l'appel à une tierce personne, ou *ami critique*, pour aider à la réflexion et soutenir le processus. Mais cet événement est, comme on l'a vu au [chapitre 6](#), problématique ; en revanche, le partenariat paraît mieux accepté. Ce dernier mène pourtant à l'irruption d'un tiers dans la vie de l'EPL. Sa présence modifie l'organisation, la polarise vers un modèle alternatif à la bureaucratie ; il favorise le décloisonnement, l'auto-évaluation, l'apprentissage organisationnel, l'innovation en faveur des élèves. Enfin, le partenariat favorise la **synergie** entre les organisations ; les perspectives ouvertes par Ansoff et Porter, abordées dans l'introduction, peuvent se retrouver ici et concernent l'exploitation, la direction, l'investissement, les facteurs tangibles et intangibles. Des économies sont possibles grâce à la coordination d'organisations publiques et le contact avec le spécialiste d'un sujet permet d'accroître la performance de l'EPL.

Le rôle de la direction dans ces stratégies horizontales est déterminant, pour effacer les cloisonnements et soutenir les processus. Nos exemples montrent que le chef d'établissement est concerné directement dans la coordination au sein des BAPE, ou dans le cadre des politiques interministérielles locales ; dans les deux cas, il est souhaitable qu'il dispose d'un projet éducatif pour tirer profit de ces structures. Il participe aussi aux autres partenariats, par contact direct ou en soutenant les enseignants impliqués. Il doit aussi veiller à l'équilibre des partenariats et à l'intérêt des élèves, son action combinant planification et émergence stratégique, mais aussi habileté politique.

Le partenariat s'inscrit dans un mouvement de réflexion sur ce que les organisations publiques peuvent faire seules, ou avec d'autres. En ce sens, les propositions qui suivent traitent, pour la première, de la préparation du partenariat, de son inscription dans une démarche stratégique et, pour la seconde, du rôle du chef d'établissement en ce sens.

O. 3.1. Le partenariat doit être préparé et suivi par une réflexion collective, du niveau de la classe à celui de l'établissement selon les cas, sur ses conditions et apports réciproques, chaque partenaire évaluant l'autre.

Le sujet a été évoqué dans le chapitre, les exemples retenus ici traitent d'aspects moins présents dans les théories abordées : le contrôle des relations et le droit à l'erreur. Le principal V3 est attentif à l'équilibre entre les parties prenantes au partenariat et au contrôle de son contenu.

R : *il faut faire très attention, il ne faut pas qu'il y ait une mainmise des gens de l'extérieur sur le collège, on reste maître. C'est pour cela qu'il faut un projet d'établissement. Car on est sollicité pour des tas de choses. La ville a aussi ses axes prioritaires et propose de subventionner vos projets. Si l'établissement rentre dans un projet parce que c'est subventionné, pas parce qu'il correspond à un axe du projet d'établissement, vous vous faites bouffer. Les collectivités territoriales n'attendent que cela, or on est Education nationale⁶⁸⁰.*

L'intérêt du projet de l'établissement apparaît donc lors du partenariat, pour conserver une ligne directrice et éviter soumission ou dépendance vis-à-vis de la stratégie d'une partie prenante. Le proviseur V4 incite les enseignants à développer des partenariats avec des personnes qualifiées : « pour une ouverture, toujours avoir le spécialiste »⁶⁸¹. Ceci implique l'évaluation des intervenants. Le même interlocuteur s'appuie sur le partenariat pour développer des relations croisées entre enseignants et accepte le droit à l'erreur.

R : (...) *Si on a certaines opportunités de faire découvrir, on a le devoir de le faire. Mais, c'est une démarche qui n'est pas toujours évidente. On a souvent, à l'Education nationale, vécu en vase clos. C'est une aberration complète. Il y a le fort de Montbarrey à côté. Le prof d'histoire a envie d'y aller. Mais, avec quelqu'un qui est capable de raconter son vécu. Il faut toujours qu'il y ait la compétence extérieure. Et maintenant, c'est fou le nombre de profs qui font appel à des compétences extérieures. (...) Et faire en sorte qu'il y ait des profs de différentes disciplines qui travaillent ensemble, c'est là qu'on gagne. XXXXX La nouveauté peut engendrer du risque, parfois, on fait une chose qui ne marche pas. Et alors ? On refait autre chose après. Tout ne peut pas réussir du premier coup. Il faut aussi le droit à l'erreur pour les profs. C'est dur à faire passer, comme notion, le droit à l'erreur. Ils essaient et puis on verra bien si cela marche ou pas. De toute manière, cela ne fait pas de mal aux gamins de faire un peu autre chose⁶⁸².*

L'évolution de l'identité professionnelle des enseignants sous l'influence du partenariat est illustrée ici par les propos sur le passage d'un EPLE fermé et cloisonné vers son ouverture et la coordination horizontale. Outre la pression liée à cette évolution, ce chef d'établissement est soucieux de ne pas faire peser, en plus, le poids du risque, en acceptant qu'une action puisse se montrer moins performante que prévue. Le point suivant montre,

⁶⁸⁰ 10864

⁶⁸¹ 11496

⁶⁸² 11543

toutefois, comment ce chef d'établissement, qui accepte *le droit à l'erreur*, surveille ce qui se passe et n'hésite pas à intervenir si besoin.

O. 3.3. Le partenariat nécessite un engagement personnel du principal ou du proviseur, ce qui contribue à renforcer l'effet chef d'établissement.

Les deux extraits d'entretiens précédents montrent comment les chefs d'établissement veillent à la qualité des partenariats et incitent les enseignants à en développer. Ici, le proviseur V4 expose comment il rencontre lui-même des intervenants extérieurs, construit des actions et régule l'ensemble des partenariats.

R : On travaille beaucoup avec l'Institut Européen Universitaire de la Mer. J'ai discuté avec son responsable : on pourrait peut-être leur demander d'intervenir dans la classe ? Tout le monde s' imagine qu'il n'y a que des scientifiques, or il n'y a pas que des scientifiques, il y a des économistes, des géographes. Bon, la géographie est une science... Et les profs vont les recevoir.

Q : Etaient-ils d'accord de recevoir quelqu'un de l'extérieur ?

R : « Vais-je être capable ? »

Q : Ils avaient peur de ne pas être au niveau ?

R : Non seulement, ils les accueillait en classe pour une présentation, mais après il fallait aller à l'institut. Je me souviens, on a fait cela en plein boum des manifestations anti-CPE. Les gamins : il y en avait qui manifestaient bien sûr. Mais, pour le projet, on faisait venir des intervenants. J'ai dit : « on s'est engagé sur des programmes, je fais venir les gens, vous manifestez avant ou après ». Ils y sont allés, les profs aussi... C'était intéressant en plus. Je n'ai plus besoin de leur demander ! De la même manière, on a créé un club « CNRS jeune », le premier de l'académie. J'ai tenu, une fois de plus, à ce qu'il n'y ait pas que des élèves scientifiques, mais des littéraires aussi.

Q : Et les profs ?

R : Ils adorent cela en réalité⁶⁸³.

L'engagement personnel du chef d'établissement apparaît ici, d'une part, en amont de partenariats, pour les initier, les légitimer et, d'autre part, en cas de problème de fonctionnement, pour les réguler. Le « je n'ai plus besoin de leur demander » est significatif d'un point de vue systémique : une fois l'activité opérationnelle, le pilote n'intervient plus

⁶⁸³ 11515

directement, surveille cependant et utilise ses propres ressources pour d'autres actions. En situation de blocage, il reprend le contrôle pour relancer le processus ; une régulation qui participe à l'homéostasie du système. La pertinence de l'intervention et ses conséquences contribuent à *l'effet chef d'établissement*, dont l'importance est mise en valeur par l'interlocuteur V6, inspecteur général.

Q : Vous allez dans le sens d'un effet chef d'établissement très important.

*R : J'en suis persuadé. Non pas qu'il soit toujours important, mais qu'il puisse l'être. Il y a une amplitude d'effet établissement considérable, que l'on n'a pas dans l'effet maître, parce qu'il est dilué sur une multitude de personnes. Dans l'établissement scolaire, il y a 50 profs, vous avez toujours des bons, des moyens, etc... Il y a un nivellement de l'effet maître qui fait qu'il est toujours important, mais qui varie peu d'un établissement à un autre. Tandis que **l'effet chef d'établissement**, puisqu'il repose sur une, voire deux ou trois personnes s'il y a des adjoints, **a une amplitude beaucoup plus grande.***

Q : Parce qu'il impact tous les autres ?

R : Voilà. Tandis que l'effet maître, il peut être important, il est sans doute important, mais il est toujours dans la même moyenne d'un établissement à l'autre.⁶⁸⁴

Le partenariat peut être le Cheval de Troie du changement organisationnel et de l'*innovation pédagogique ordinaire*, pour le plus grand profit des élèves. Nos entretiens montrent l'importance du pilotage de ces relations et le rôle que les chefs d'établissement peuvent y jouer. Les témoignages indiquent que principaux et proviseurs souhaitent garder le contrôle de ces opérations, dans leur contenu et leur déroulement et comment ils peuvent s'y prendre. L'inscription des lycées et collèges dans des réseaux d'organisations publiques ou avec des acteurs privés, accompagnée de l'engagement personnel de leurs dirigeants contribue à légitimer ces derniers et à accroître un *effet chef d'établissement* dont la portée en faveur des élèves a été soulignée.

⁶⁸⁴ 12461

CONCLUSION

Le chef d'un établissement scolaire peut s'efforcer de réunir une communauté éducative souvent morcelée, afin de mieux répondre aux difficultés des élèves. Il puise alors sa légitimité dans la qualité de son management et pas seulement dans une autorité hiérarchique parfois insuffisante pour obtenir l'engagement des parties prenantes. Si le principal ou le proviseur échoue à fédérer la communauté scolaire, il risque de perdre une part de ses prérogatives au profit d'autres acteurs, ce qui peut constituer un motif pour son propre engagement, à côté du respect des normes nationales et des directives rectores. Les méthodes qu'il peut utiliser s'insèrent dans un management des organisations publiques combinant évaluation, participation des usagers et des personnels, réseaux et partenariats. Ses choix s'expliquent par des facteurs organisationnels, combinés à des stratégies personnelles et se mêlent à des paramètres émergents. Si elle est réellement souhaitée et mise en œuvre, la réunion de la communauté scolaire peut mener à une gouvernance de l'EPLE partagée entre ses différentes parties prenantes, susceptible de modifier, sans le faire disparaître, le rôle du pouvoir central.

<i>Nécessité du management stratégique de l'EPLE.....</i>	<i>320</i>
<i>Dépassement de la bureaucratie professionnelle.....</i>	<i>321</i>
<i>Paramètres identifiés</i>	<i>323</i>
<i>Diversité de mise en œuvre</i>	<i>325</i>
<i>Validité et fiabilité de la recherche.....</i>	<i>327</i>
<i>Stratégies personnelles des chefs d'établissement.....</i>	<i>331</i>
<i>Adéquation entre un EPLE et son responsable.....</i>	<i>333</i>
<i>La gouvernance : une réponse au morcellement</i>	<i>334</i>

Nécessité du management stratégique de l'EPLÉ

Le malaise existant dans la profession des chefs d'établissement semble lié à une injonction paradoxale combinant respect des directives hiérarchiques et mission d'élaborer et de conduire une politique éducative. Parallèlement, l'autonomie de l'établissement peut servir de justification à l'évaluation de ses performances : une pratique mal acceptée par les enseignants, qui dénoncent culpabilisation et risque d'intrusion dans leur liberté pédagogique. L'ensemble peut générer une méfiance réciproque entre chefs d'établissement et enseignants, réunis dans le même sentiment vis-à-vis du pouvoir central. Le blocage qui en découle n'empêche pas le fonctionnement quotidien de l'institution, mais le prix à payer semble être la gestion des problèmes plus que leur résolution. Ainsi, depuis 1995 et la fin des Dix Glorieuses de l'Education nationale, les réformes se succèdent sans résoudre une crise se traduisant pour les élèves par des parcours scolaires socialement marqués, associés à un taux d'échec élevé, des difficultés liées à l'orientation, à l'insertion professionnelle et sociale et, parfois, par la violence. La situation se double de débats sur la carte scolaire, le collège unique et l'attractivité du secteur privé. L'ensemble tend à couper l'institution du reste de la société ; l'Ecole se protège des jugements extérieurs et le corps social doute de ses performances.

Dans ce contexte, quelle est la politique éducative du MEN ? Il est sans doute significatif de constater que son site Internet ne permet pas de répondre : il n'y a pas *une*, mais *des* politiques⁶⁸⁵ concernant, entre autres, l'anglais, la carte scolaire ou la prévention de la violence. Or, une somme de réponses à des difficultés spécifiques ne constitue pas forcément un cap pour une institution. Certes, la loi d'orientation de 2005 instaure un socle commun et, par ailleurs, de grands principes existent, comme la laïcité, mais si l'EPLÉ doit avoir un projet, celui du MEN reste, semble-t-il, à définir. Face à l'absence de consensus sur l'organisation et les missions de l'Education nationale, le chef d'établissement est en première ligne pour construire *la* politique éducative de l'EPLÉ, fédérant les énergies de chacun. S'il peut être souhaitable qu'une démocratie propose la même Ecole pour tous, l'hétérogénéité des élèves appelle des réponses diversifiées à leurs problèmes et aspirations ; il faut donc des déclinaisons sur le terrain. L'autonomie de l'établissement scolaire est alors légitime et son management stratégique nécessaire : sans le second, la première n'est qu'une coquille vide.

⁶⁸⁵ <http://www.education.gouv.fr/pid25/les-politiques-educatives.html> consulté le 4-09-09.

Officiellement encouragé, justifié par l'autonomie dont dispose l'établissement et la mission de son chef, le management stratégique des EPLE s'inscrit dans le projet du ministère, même si les règles imposées par ce dernier sont nombreuses. Mais, d'une part, il est nécessaire d'intégrer les établissements dans un cadre national et, d'autre part, nos exemples montrent que l'utilisation de méthodes pédagogiques innovantes est possible, au bénéfice des élèves et qu'un chef d'établissement peut construire un projet original dans le cadre imposé par le ministère. *A contrario*, une absence d'initiative peut conduire d'autres acteurs, en particulier le rectorat, à renforcer leur emprise ; le risque de perdre des prérogatives peut ainsi être un moteur de l'action du proviseur ou du principal. L'autonomie des lycées et collèges peut donc permettre de répondre à certaines difficultés des élèves. Mais elle risque aussi de mettre à mal l'égalité devant le service public et, finalement, de creuser les écarts entre les établissements ou les élèves. Il est donc nécessaire de réaliser un réglage fin entre différenciation et intégration des EPLE. Le management des lycées et collèges est la conséquence d'une politique éducative ; l'évaluation de celle-ci reste peut être à faire.

Dépassement de la bureaucratie professionnelle

Promouvoir le management de l'EPLE peut sembler paradoxal dans une organisation pouvant être assimilée à une bureaucratie professionnelle. Traitant de cette dernière, MINTZBERG (1979 [1982])⁶⁸⁶ évoque en effet universités, systèmes d'éducation et écoles ; il peut en découler l'impression qu'un EPLE est une bureaucratie professionnelle, au même titre que l'Education nationale, malgré la différence d'échelle. Cette forme organisationnelle est-elle toujours dominante dans un lycée ou un collège ?

Nos entretiens montrent comment l'EPLE, comme *bureaucratie professionnelle*, peut évoluer vers une forme hybride, avec des caractéristiques de l'*adhocratie*, basée sur l'ajustement mutuel si des opérateurs cherchent à innover ; nous avons vu ce cas avec les groupes d'acteurs constitués autour de projets ou d'actions. L'hybridation peut aussi se faire de manière diamétralement opposée, avec la *structure simple* : la supervision directe pouvant être efficace en cas d'urgence ou de crise. Par ailleurs, la logique *objectif / résultat*, basée sur une lettre de mission, établie par le recteur à destination du chef d'établissement, doit être prise en compte. On peut s'interroger sur ce que cache la confidentialité de cette procédure,

⁶⁸⁶ MINTZBERG Henri (1979 [1982]). Op. cité.

qui a limité nos propres possibilités d'investigation : l'engagement des parties prenantes nécessitant un sentiment de confiance, la dissimulation des objectifs du chef d'établissement est-elle la meilleure façon d'y parvenir ? Le cas présenté au début du *chapitre 7* illustre l'aspect potentiellement contre-productif de la mesure, les enseignants soupçonnant leur principal d'avoir pour mission d'organiser la fermeture du collège. D'autre part, il est prévu que les objectifs du chef d'établissement soient concrets, déclinés en plan d'actions pour trois à quatre ans, l'intéressé étant ensuite évalué. Si l'on considère qu'il s'agit d'une coordination basée sur la standardisation des résultats, sans instruction sur la méthode à suivre, mais avec une performance à atteindre, alors on peut faire référence à la structure *divisionnalisée*. Celle-ci coordonne des entités quasi autonomes, couplées par une structure administrative centrale. Enfin, il faut tenir compte de la réaction des usagers face aux résultats d'un EPLE dans le cadre de la désectorisation. Cette politique, tournée vers la demande, s'insère dans le domaine d'une régulation par les résultats.

Les deux derniers paramètres mènent à évoquer l'obligation de résultats en éducation. Pour DEMAILLY (2005)⁶⁸⁷, elle nécessite de distinguer ce qui relève de la norme impérative, dont le non-respect déclenche une sanction, ou de la norme incitative, dont la transgression n'a pas d'effet autre que symbolique. L'auteur fait état d'opérations dans le cadre de l'éducation prioritaire, où le rectorat glisse progressivement d'une évaluation *sanction* à l'évaluation *écoute et accompagnement* des EPLE. Le discours officiel se pare donc d'une certaine ambiguïté quant à la nature de la norme et tend vers la forme habituelle d'obligation de moyens, appuyée sur de bonnes manières de faire. En effet, peut-on imposer l'obligation de résultats sans tenir compte de la liberté de chaque élève d'apprendre ou pas ? Inversement, avec l'obligation de moyens, ne risque-t-on pas de tendre vers l'absence de remise en cause ? Pour l'auteur, la combinaison des deux contraintes serait une solution. L'introduction de l'obligation de résultats passant par la diffusion de l'évaluation dans la culture professionnelle des enseignants, par la formation continue, l'auto-évaluation, la valorisation de la responsabilité collective, c'est-à-dire par des normes professionnelles.

En définitive, il apparaît que l'EPLE combine des aspects de la *bureaucratie professionnelle*, de l'*adhocratie* et de la *structure simple*. Le chef d'établissement peut aussi

⁶⁸⁷ DEMAILLY Lise (2005). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. In, LESSARD Claude, MEIRIEU Philippe. *L'obligation de résultats en éducation ; évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, De Boeck, 327 p., 105-122.

noyer avec le rectorat une relation présentant des caractéristiques de la *structure divisionnalisée*. Il est alors possible de compléter la lecture de l'effet chef d'établissement et de l'envisager comme la conséquence d'un *mix* habile de ces configurations structurelles. Ceci permet d'enrichir un modèle qui résumerait l'EPLÉ à une bureaucratie professionnelle, laissant le chef d'établissement démuni devant des *streets level bureaucrats*.

Paramètres identifiés

Quelle forme prend le management stratégique de l'EPLÉ ? Nos entretiens nous ont permis d'identifier des facteurs utilisables par le chef d'établissement ; ils sont présentés dans ce point. Le suivant permettra de montrer qu'il n'y a pas, *a priori*, de combinaison préférable à une autre. Parmi les outils disponibles, on trouve des dispositifs institutionnels, sur lesquels le chef d'établissement peut s'appuyer. Ils sont proposés dans le tableau ci-après, la colonne de droite donnant un repère sur le chapitre où le sujet est plus particulièrement évoqué.

T23. Dispositifs institutionnels

<i>Pilotage privilégié</i>		
<i>normes</i>	résultent des textes dont l'application est nationale et des habitudes issues de leur interprétation	<i>présentées au fil de la thèse</i>
<i>logique de type objectif / résultat</i>	inscrite dans le cadre de l'évaluation des chefs d'établissement et pilotée par le rectorat	<i>chapitre 7</i>
<i>initiatives locales, « actions »</i>	coordonnées ou pas autour du projet d'établissement ; que celui-ci soit flou ou précis, il peut exister une profusion d'initiatives, touchant un nombre variable d'élèves et de parties prenantes	<i>introduction et chapitres 2 et 5</i>

D'autre part, nous avons identifié trois approches du management public pouvant se rapporter aux lycées et collèges : l'évaluation des politiques et des organisations publiques, la participation des usagers et des personnels et, enfin, les réseaux d'organisations publiques et les partenariats public-privé. Ces approches donnent lieu à des déclinaisons dans les EPLÉ, présentées de manière synthétique dans le tableau ci-après, puis évoquées plus largement.

T24. Evaluation, participation, partenariat : des déclinaisons

<i>Méthodes de management</i>		
<i>évaluation</i>	avec ses déclinaisons possibles, externe, interne, auto-évaluation et dont le sens est partagé par les parties prenantes	<i>chapitre 7</i>
<i>direction volontariste</i>	seule ou en relation avec la participation interne	<i>chapitre 8</i>
<i>participation interne</i>	à des degrés divers de contrôle des décisions et faisant appel à des groupes homogènes ou hétérogènes	<i>chapitre 8</i>
<i>intrapreneuriat</i>	qu'il s'agisse du personnel de l'EPLÉ ou du chef d'établissement	<i>chapitre 6</i>
<i>relations interorganisationnelles</i>	réseaux d'organisations publiques, partenariats public-privé	<i>chapitre 9</i>
<i>appel à un tiers</i>	médiateur, conseiller, inspecteur, « <i>ami critique</i> »	<i>chapitre 6</i>

Au titre de l'évaluation, l'aspect dominant dans notre travail concerne l'EPLÉ et non les individus. Evaluation externe, interne, auto-évaluation, peuvent générer une interrogation favorable à l'apprentissage organisationnel. Si des difficultés techniques liées au système d'information existent, au sujet de l'organisation informatique et des statistiques, d'autres obstacles, plus profonds, doivent être considérés. Ainsi, par peur du *contrôle-sanction*, ou par refus du conflit, l'évaluation peut ne pas être menée, participant au blocage de toute évolution. A l'inverse, le partage d'une analyse par les parties prenantes peut leur permettre de construire une réponse adaptée à la situation, ou d'accepter celle proposée. Pour qu'émerge une signification partagée, il n'y a pas *a priori* d'instance particulière. Cependant, le chef d'établissement doit veiller à ce que le processus se fasse dans un climat de confiance et, comme la réflexion organisationnelle nécessite l'engagement des acteurs, il peut être nécessaire de prendre le temps d'expliquer la démarche. Celle-ci peut être initiée de manière collective ou par le chef d'établissement seul, qui communique ensuite, de manière plus ou moins diplomatique, son analyse. Pour susciter la réflexion organisationnelle, il est aussi possible de faire appel à un tiers, apportant aide et regard externe. Mais c'est un sujet sensible, l'idée étant parfois rejetée lors des entretiens, à l'opposé des préconisations théoriques.

La mobilisation de la communauté éducative de l'EPLÉ trouve une traduction concrète dans la participation des usagers, élèves et parents, comme des personnels. Facteur d'innovation et d'appropriation du changement, la participation se situe sur un continuum allant d'un management essentiellement directif, jusqu'au contrôle complet des décisions par

les parties prenantes, réunies en groupes plus ou moins hétérogènes. L'intérêt de la participation pour susciter l'engagement des acteurs n'exclut pas un management directif, pour agir rapidement, sans attendre le résultat d'une concertation. La participation dépend du comportement du chef d'établissement et des enseignants, plus que de l'utilisation d'une instance particulière ; il faut donc s'assurer que l'expression de chacun est possible. Cette approche collégiale peut, en effet, aller à l'encontre de l'identité professionnelle des enseignants, souvent basée sur la transmission du savoir et reléguant au second plan l'établissement scolaire et les questions collectives. S'il souhaite développer la participation, le chef d'établissement peut la rendre attractive, en montrant comment le traitement collectif de difficultés partagées par des enseignants peut leur permettre de progresser. Autre forme de participation, l'intrapreneuriat émerge au moment où un acteur propose, de façon autonome, de nouvelles manières de faire au sein de l'organisation. Ce comportement va cependant à l'encontre d'une tradition bureaucratique. En conséquence, si l'on s'engage sur le chemin de la participation, ses différentes facettes peuvent obliger à imaginer la *gouvernance de l'EPL*, un concept encore flou, mais dont l'usage peut être justifié par la complexité de l'enseignement. A ce titre, comme les objectifs des parties prenantes peuvent être variés, si ce n'est opposés, le chef d'établissement peut devoir tenir un rôle de médiateur.

Outre des relations croisées avec rectorat et collectivités territoriales, l'EPL peut participer à la mise en réseau d'organisations publiques et mener des actions avec des partenaires privés. Groupes de travail composés de chefs d'établissement, politiques locales interministérielles, partenariats avec le secteur associatif ou des entreprises, ces relations génèrent des synergies entre les individus et entre les organisations. Favorisant l'innovation au service des élèves, elles participent au passage d'un modèle bureaucratique vers un modèle alternatif, conjuguant le décloisonnement et les initiatives locales. La collaboration avec des tiers peut ainsi être le levier de changements internes. Quelle que soit la relation, les chefs d'établissement rencontrés veulent en garder le contrôle, afin de s'assurer de sa qualité et pour éviter de perdre du pouvoir au profit d'un acteur extérieur.

Diversité de mise en œuvre

Dispositifs institutionnels et méthodes de management des tableaux T23 et T24 peuvent se conjuguer et produire de nombreuses combinaisons. Existe-t-il alors un modèle préférable aux autres ? Il convient ici de préciser notre état d'esprit à la suite des entretiens

exploratoires et de la littérature abordée : nous avons essentiellement envisagé un chef d'établissement construisant un projet avec la participation de la communauté éducative. Nous avons testé cette proposition lors d'entretiens de validation, qui montrent l'aspect incomplet de cette première interprétation du rôle du chef d'établissement. Face à l'accent mis sur la participation, l'intérêt d'un management volontariste est apparu, afin d'orienter rapidement le fonctionnement de l'EPL et d'améliorer le service aux élèves, sans attendre les résultats d'une concertation. Les entretiens dévoilent aussi des contrastes dans les pratiques des chefs d'établissement. Pour cerner similitudes et différences dans l'exercice du management par nos interlocuteurs, nous avons mené une étude spécifique des entretiens de validation ; sa construction et son contenu sont en *Annexe 5*. Des éléments peuvent être mis en évidence :

- la diversité de construction et d'exploitation des diagnostics,
- la coexistence des managements directifs et participatifs, le passage de l'un à l'autre selon le contexte,
- un débat sur l'opportunité de faire appel à des tiers, consultants ou médiateurs.

Ceci exclut l'idée d'un modèle de management *a priori* préférable à un autre dans les EPLE. Cette interprétation rejoint les propos de l'interlocuteur V6 :

R : (...) *il n'y a pas un modèle, il y a plusieurs modèles de réussite chez les chefs d'établissement (...) il y a une vraie complexité, il y a une vraie diversité, parce qu'il y a une vraie autonomie des chefs d'établissement dans leur travail. C'est un métier où il y a de grandes marges de manœuvre*⁶⁸⁸.

L'absence de modèle *a priori* est conforme à une logique contingente, où la conception d'une organisation doit être en adéquation avec différents paramètres : âge, taille de l'organisation, système technique, environnement et pouvoir. Mais, comme l'indique FRIEDBERG (1958 [1991])⁶⁸⁹, il faut tenir compte d'autres facteurs, l'école de la contingence structurelle favorisant une conception *technico-économique* des organisations, au détriment des aspects humains. Or, la rationalité d'une organisation n'existe pas en dehors de celle de ses membres. En conséquence, raisonnements utilitaires et aspects affectifs ou moraux s'entremêlent toujours. CROZIER et FRIEDBERG (1977 [1992])⁶⁹⁰ évoquent ainsi le

⁶⁸⁸ 12665

⁶⁸⁹ FRIEDBERG Erhard (1958 [1991]). Postface. In, MARCH James, SIMON Herbert. *Organizations. Les organisations ; problèmes psychosociologiques*. Paris, Dunod, 254 p.

⁶⁹⁰ CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard (1977 [1992]). Op. cité.

concept de *jeu* pour concilier libertés et contraintes d'un individu, dans une organisation, qui « doit accepter pour l'avancement de ses intérêts les contraintes qui lui sont imposées » (p. 113). Deux approches permettent alors d'étudier les comportements : l'analyse stratégique, d'une part et systémique, d'autre part. La première est tournée vers l'acteur, la seconde vers les contraintes imposées par l'organisation. Nous avons plutôt évoqué ces dernières ; il resterait donc à traiter d'éléments personnels influençant les décisions des chefs d'établissement. Mais avant d'envisager de tels prolongements, nos résultats doivent faire l'objet d'un examen portant sur leur portée et la méthodologie employée.

Validité et fiabilité de la recherche

Un travail de recherche en management stratégique, comme dans l'ensemble des sciences de gestion, est confronté à deux exigences : l'une concerne la validité scientifique, l'autre touche à l'apport pour les praticiens. Pour BRECHET et DESREUMAUX (2002)⁶⁹¹, ces considérations épistémologiques sont problématiques. En effet, comment affirmer qu'une connaissance est scientifiquement valide, alors qu'il n'y a pas de consensus sur cette question ? Comment reconnaître ce qui est utile sur le terrain, alors que cela peut dépendre du destinataire ou du moment ? Discipline au carrefour d'autres sciences, le management stratégique peut pourtant acquérir sa légitimité en dépassant la seule visée pratique. Celle-ci mène à s'intéresser aux régulations de l'action collective, en faisant éventuellement appel à différentes disciplines et en fournissant des indications aux acteurs de terrain. Mais, il faut également rendre compte des pratiques observées, sous forme de théories ou de prescriptions. Enfin, il est nécessaire d'avoir un regard sur les conséquences des préconisations réalisées. Ainsi, avons nous montré des avantages du management stratégique d'un EPLE, mais aussi des risques liés à la remise en cause du principe d'égalité. Nous abordons maintenant la coexistence des sciences de l'éducation et de gestion dans notre travail. Nous verrons ensuite certains critères permettant d'évaluer le caractère scientifique de celui-ci.

Nous avons fait usage de références issues des sciences de l'éducation. Selon ROBERT-DEMONTROND (2004)⁶⁹², la pluridisciplinarité associe des domaines

⁶⁹¹ BRECHET Jean-Pierre, DESREUMAUX Alain (2002). Sciences de gestion et pratiques de management ; le cas du management stratégique. In, Réseaux des IAE. *Sciences de gestion et pratiques managériales*. Paris, Economica, 517 p., 8-22.

⁶⁹² ROBERT-DEMONTROND Philippe (2004). « Pré-ambule ». In, ROBERT-DEMONTROND Philippe. *L'analyse de concepts*. Rennes, Editions Apogée, 223 p., 5-12.

scientifiques en vue d'une même préoccupation théorique, chacun restant toutefois cantonné dans son champ épistémologique. L'interdisciplinarité va au-delà, en permettant les transferts méthodologiques ou la création de concepts communs. L'usage d'éléments issus des sciences de l'éducation nous a permis de mieux appréhender les aspects liés au terrain de notre travail et de constater comment les débats sur *l'effet dirigeant* ou *l'effet chef d'établissement*, malgré des noms différents selon les disciplines, portent sur des objets identiques : la capacité du chef à construire une stratégie, le lien entre son action et la performance de l'organisation qu'il dirige. Notre approche pluridisciplinaire peut participer à un rapprochement plus marqué, pouvant mener à l'un ou l'autre versant de l'interdisciplinarité.

D'un point de vue scientifique, un travail de recherche peut être évalué en fonction de sa validité et de sa fiabilité. Pour DRUCKER-GODARD et al. (2007)⁶⁹³, la **validité** porte sur le mode de construction de la recherche, ses outils, la cohérence interne des résultats et leur niveau de généralisation, alors que la **fiabilité** concerne la possibilité qu'un autre chercheur, répétant le processus, obtienne les mêmes résultats. Au titre de la **validité de construction** et de la signification des concepts, nous avons utilisé plusieurs approches. Nous avons proposé des définitions et signalé les controverses pouvant exister. Nous avons aussi veillé à poser une question de recherche aussi précise que possible au début de notre travail, même si notre vision du sujet s'est progressivement modifiée. Nous sommes, en effet, passé d'une approche normative de la direction d'un EPLE, avec des comportements semblant souhaitables, à l'absence de norme associée à une ouverture du cadre de recherche au-delà des seuls paramètres systémiques. L'intégration de facteurs liés à la personnalité des chefs d'établissement et la possibilité de combiner les paramètres identifiés entre eux donnent une image plus complexe, mais sans doute plus fidèle, de la direction d'un EPLE. Enfin, l'origine variée de nos sources, tant dans les fonctions exercées par nos interlocuteurs que dans l'origine des supports bibliographiques, augmente la validité de construction.

Au sujet de la **validité des outils** utilisés, tous nos entretiens, sauf deux, ont fait l'objet de transcriptions. L'étape clé concerne leur interprétation, soit à l'occasion de l'utilisation de la grille de saisie de Sphinx Lexica, soit lors de leur utilisation de manière traditionnelle. Sur ce dernier point, nous avons cité les extraits d'entretiens ou indiqué le numéro de ligne

⁶⁹³ DRUCKER-GODARD Carole, EHLINGER Sylvie, GRENIER Corinne (2007). Validité et fiabilité de la recherche. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management* ; 3^e éd. Paris, Dunod, 586 p., 263-293.

servant de référence dans le volume 2 de la thèse. En abordant la gestion des établissements scolaires tout en y enseignant, nous pouvions croire être en terrain connu. Il n'en fut rien. Nous avons à trouver des repères nouveaux, sans rapport, ou si peu, avec le travail habituel en classe. **La direction d'un établissement scolaire n'est pas le prolongement du métier d'enseignant, c'est une autre profession.** La mise au jour de ce qui nous semblait utile à un chef d'établissement a donc été progressive, en particulier au fil des entretiens.

La **validité interne** de la recherche vise la pertinence et la cohérence des résultats générés ; ceux-ci peuvent être altérés lors de la construction de l'échantillon ou par le mode de recueil des données. L'intérêt de la *validité de communication* a, d'autre part, été noté lors du chapitre méthodologique. Afin de répondre à ces exigences, nous avons expliqué le choix des interlocuteurs, responsables expérimentés, aux fonctions variées. Les transcriptions permettent le recoupement des données primaires entre elles. Leur association aux documents produits par l'Education nationale et aux publications de chercheurs permet de recouper données primaires et données secondaires. Par ailleurs, pour faciliter la communication avec les personnes rencontrées, nous nous sommes efforcés de connaître leur contexte institutionnel et professionnel : textes officiels, langage professionnel, cadre historique ou socio-politique. Pour MILES et HUBERMAN (2003)⁶⁹⁴, les études qualitatives peuvent présenter des limites lors de l'interprétation des faits et des concepts. La triangulation des méthodes et des sources est un moyen de réagir, ce que nous nous sommes efforcés de faire. Il faut également envisager les explications rivales au phénomène étudié. Nous avons en particulier tenu compte des remarques de l'interlocuteur V6 qui, par sa connaissance du terrain, fait état d'autres perceptions possibles du sujet que nous évoquions, nous conduisant à réviser une perception incomplète du rôle du chef d'établissement.

Veillant à assurer la **fiabilité de la recherche**, nous avons présenté notre démarche dans le chapitre consacré à la méthodologie et, au fil du texte, nous avons exposé les éléments issus des entretiens qui ont particulièrement retenu notre attention. De plus, on trouve en annexe le mode de construction de la grille d'analyse des entretiens utilisée avec Sphinx Lexica ; une formation complémentaire nous permettrait cependant de mieux exploiter cette technologie. Enfin, la réalisation des entretiens nous est apparue comme aussi déterminante que complexe à réaliser : chacun nécessite de s'adapter à l'interlocuteur et, lors des premières

⁶⁹⁴ MILES Matthew, HUBERMAN Michael (2003). Op. cité.

minutes, il faut réussir à *briser la glace*, à mettre la personne en confiance pour qu'elle livre sa pensée. Conduire l'entretien est délicat, par la nécessité d'interpréter sur-le-champ ce qui est dit par l'interlocuteur, de placer ses propos dans le cadre de la recherche et de nos connaissances à ce moment et de les utiliser pour relancer l'entretien.

La **validité externe** de la recherche concerne la possibilité de généraliser les résultats. Pour MILES et HUBERMAN (2003)⁶⁹⁵, ceci suppose, en particulier, un échantillon diversifié et la possibilité de tester les conclusions au-delà de celui-ci. Travailler sur différents sites est aussi un moyen d'augmenter la généralisation des résultats ; le risque est cependant de générer un lissage, une moyenne, des observations qui finalement ne correspondent pas à la réalité. L'approche permet toutefois d'approfondir la compréhension d'un phénomène, par étude des similitudes ou différences entre les cas. Ce dernier aspect est présent dans notre travail, où l'entretien V6 nous a conduit à reconsidérer notre perception du rôle du chef d'établissement. Par ailleurs, nos interlocuteurs sont dans l'ensemble expérimentés, ayant exercé dans plusieurs établissements, comme le recteur rencontré a travaillé dans différentes académies. Enfin, en rencontrant lors des entretiens de validation deux inspecteurs généraux, choisis pour leurs travaux et un médiateur, nous avons exposé nos idées à des personnes spécialisées dans l'organisation des établissements scolaires, disposant d'une perspective nationale. C'est un point d'appui pour extrapoler nos conclusions au-delà de l'échantillon des chefs d'établissement rencontrés, comme la diversité des établissements dirigés par ces derniers est un facteur favorisant la validité externe du travail.

Par ailleurs, l'importance donnée en management public aux questions d'évaluation, de participation, de réseaux et de partenariats se trouvent ici corroborée. De plus, nos travaux concourent à la recherche sur *l'effet dirigeant* en sciences de gestion, en présentant des méthodes de management et certaines de leurs conséquences sur les performances d'organisations. Enfin, il est concevable de confirmer ou de réfuter nos conclusions par un dispositif conduisant à un processus de réplique, consistant ici à mener des entretiens de même nature dans d'autres académies ou avec d'autres spécialistes du sujet.

⁶⁹⁵ MILES Matthew, HUBERMAN Michael (2003). Op. cité.

Stratégies personnelles des chefs d'établissement

Issu des entretiens de validation et apparaissant au terme de notre travail, ce point est une invitation à d'autres recherches. Pour étudier le comportement des chefs d'établissement, il est possible de se tourner vers les fondements de la décentralisation en éducation et de l'autonomie des lycées et collèges. L'application du principe de subsidiarité nécessite en effet que les individus œuvrent dans l'intérêt général, guidés par une éthique. OBIN (2006)⁶⁹⁶ distingue plusieurs acceptions pour ce dernier terme. Il est possible d'unir *éthique* et *morale* pour former un ensemble de principes dont le respect s'impose. Mais, si l'on considère que coexistent diverses morales, individuelles et collectives, l'éthique peut en être l'étude. Enfin, la morale peut s'envisager comme un ensemble de conduites ne se discutant pas ; l'éthique est alors le terrain de ce qui peut être discuté, où l'on confronte principes et circonstances. Or, pour l'auteur, les situations professionnelles du chef d'établissement peuvent présenter divers choix possibles. Par exemple, quels arbitrages sur le nombre d'élèves par classes afin de conserver des ressources, ou pas, pour d'autres niveaux ? Ainsi, pour 120 élèves en sixième, des classes de 30 ou de 24 collégiens mènent à 4 ou 5 divisions, consommant plus ou moins de ressources, au profit ou au détriment d'autres éléments. De même, quelle sera l'hétérogénéité des élèves d'une classe, avec quels enseignants ? L'action du chef d'établissement combine donc l'obéissance aux normes, la recherche d'efficacité et l'éthique. Mais, pour cette dernière l'institution peine à fixer un cadre opérationnel ; l'interlocuteur V6 tient ainsi les propos suivants :

R : *Un chef d'établissement qui dérive, il faut qu'il aille loin pour être sanctionné. On voit le pire et le meilleur dans la direction des établissements scolaires. L'institution réagit peu, donne peu de consignes sur la manière de diriger les établissements scolaires. Dans une conférence, je m'amuse à regarder le référentiel des personnels de direction⁶⁹⁷(...) : le chef d'établissement met en œuvre les objectifs définis par le ministre... Je pose la question à mon auditoire : « que se passe-t-il s'il ne les met pas en œuvre ? » (...) La réponse est : il ne se passe rien. Et même, si le chef est habile, il peut être récompensé pour cela ! C'est la carte scolaire, c'est le chef d'établissement qui pique les meilleurs élèves des établissements moins cotés et qui déstabilise ses collègues⁶⁹⁸.*

⁶⁹⁶ OBIN Jean-Pierre (2006). Ethique des chefs d'établissement et pilotage du système éducatif. In, FORT Marc, REVERCHON-BILLOT Michel. *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*. Dijon, CRDP de Bourgogne, ESEN, 320 p., 187-199.

⁶⁹⁷ En référence à : MEN (2002, a). Protocole cité.

⁶⁹⁸ 12676

Pour le philosophe Roger-Pol DROIT (2009), l'éthique c'est avoir « *le souci des autres* »⁶⁹⁹. De qui alors le chef d'établissement va-t-il se soucier ? Va-t-il privilégier les procédures ou chercher à développer des pédagogies adaptées ? C'est l'enjeu de l'extrait du rapport IGEN, IGAENR (2008)⁷⁰⁰ présenté dans l'introduction, montrant comment une démarche bureaucratique peut être respectée sans gain pour les élèves. Dans cette perspective, le recrutement, la formation et l'affectation des chefs d'établissement peuvent être des temps forts, influençant leurs décisions futures ; ce sont aussi des sujets de débats au-delà des EPLE. Ainsi, MINTZBERG (1973 [1984])⁷⁰¹ s'interroge sur la sélection des managers, estimant que les résultats à des examens ne sont pas les meilleurs indicateurs, la réussite dans une activité antérieure de nature proche semblant plus pertinente. Par la suite, MINTZBERG (2004 [2005])⁷⁰² ajoute d'autres paramètres concernant, d'une part, le moment opportun pour suivre une formation en management, c'est-à-dire en milieu de carrière, d'autre part, la motivation de celui qui s'engage sur cette voie et, enfin, une pédagogie combinant études de cas, aspects conceptuels et expérience des intéressés. Qu'en est-il des chefs d'établissement ?

Pour la DEPP (2008)⁷⁰³, la promotion 2004 des nouveaux personnels de direction est composée à 78 % d'anciens enseignants, un tiers ayant eu une expérience professionnelle en entreprise. Leur motivation est analysée sur une base déclarative ; il s'agit souvent de *travailler à la réussite des élèves*, moins politiquement correct *échapper à la lassitude des précédentes fonctions* est aussi moins évoqué. Par ailleurs, OBIN (2007)⁷⁰⁴ met en avant les disparités entre académies dans les formations initiales et continues des chefs d'établissement et THAUREL-RICHARD (2007)⁷⁰⁵ trouve des différences dans l'affectation des personnels de direction en fonction du genre, du corps d'origine et du type d'établissement où la personne exerçait précédemment : les femmes sont plus souvent nommées en collège et les hommes agrégés ont une plus forte probabilité que d'autres candidats d'être nommés dans les établissements les plus rémunérateurs. Or, considérant que les personnels ne sont pas interchangeables, en raison de *l'effet chef d'établissement*, il nous semble que ni le genre, ni le corps d'origine ou ce type de facteurs ne devraient prévaloir lors de l'affectation, au risque

⁶⁹⁹ DROIT Roger-Pol (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*. Paris, Seuil, 111 p. Citation p. 42.

⁷⁰⁰ IGEN, IGAENR (2008). *Rapport cité*. Cf. [Introduction](#) ; Illustration du management stratégique d'un EPLE

⁷⁰¹ MINTZBERG Henry (1973 [1984]). Op. cité.

⁷⁰² MINTZBERG Henry (2004 [2005]). *Managers not MBAs. Des managers, des vrais ! Pas des MBA*. Paris, Edition d'organisation, 522 p.

⁷⁰³ DEPP (2008). *Portrait des nouveaux personnels de direction du second degré*. Paris, MEN, 253 p.

⁷⁰⁴ OBIN Jean-Pierre (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Paris, OCDE, 72 p.

⁷⁰⁵ THAUREL-RICHARD Michèle (2007). Art. cité.

d'exacerber le *jeu* du chef d'établissement. Plus il dispose d'une latitude managériale, plus les paramètres personnels peuvent avoir du poids dans ses décisions, filtrant ses priorités. En conséquence, formation, expérience, éthique devraient être les déterminants des affectations.

Adéquation entre un EPLE et son responsable

Par rapport aux tableaux T23 et T24, quelle est la situation actuelle d'un lycée ou d'un collège ? Quel est son état souhaitable ? Quelles sont, dans ces conditions, les caractéristiques attendues, en termes *d'expérience, de formation et d'éthique*, du chef d'établissement qui doit y être nommé ? Nous proposons ci-après une matrice, basée sur les tableaux T23 et T24, permettant d'évoquer, d'une part, les combinaisons utilisées dans un EPLE, à un moment donné et, d'autre part, celles qui peuvent être souhaitées pour l'avenir.

T25. Evolution du profil d'un EPLE ; exemple

<i>Pilotage privilégié :</i>	- normes nationales et les habitudes résultant des textes	- rectorat, dans une logique objectif / résultat	- dynamique interne, associée, ou pas, au projet d'établissement
<i>Style de management :</i>			
- direction volontariste	+++ ⊖		
- participation			+ ⊖⊖⊖
- intrapreneuriat		+	⊖⊖⊖

Légende :

+++ ou ⊖⊖⊖ Présence forte	+ Situation constatée dans l'EPL	→ Sens du changement
++ ou ⊖⊖ Présence notable	⊖ Etat souhaité de l'EPL	
+ ou ⊖ Présence faible		

Le style de management peut être envisagé comme une combinaison de méthodes où domine le style directif ou participatif, aux extrémités d'un continuum. Dans l'exemple, on imagine une situation où il est souhaitable de développer la dynamique interne. A l'inverse, il peut être nécessaire de revenir à un plus grand respect des règles nationales⁷⁰⁶. Nous ajoutons l'intrapreneuriat, associé à la construction d'actions, comme la mise en place d'une démarche pédagogique, alors que la participation ne l'implique pas nécessairement. Dans l'exemple ci-dessus, on envisage un projet académique suggérant des actions pédagogiques, mais avec un faible impact dans l'EPL. On peut alors souhaiter que certains enseignants s'engagent plus

⁷⁰⁶ Le début de l'entretien V3 illustre cette situation ; 10155 à 10185 en particulier.

et développent des projets innovants⁷⁰⁷. Par ailleurs, l'évaluation, les relations interorganisationnelles et l'appel à un tiers ne sont pas dans ce tableau car il est possible de les utiliser dans le cadre de l'une des trois méthodes de management retenues.

Une fois le diagnostic de l'EPL dressé, puis après analyse, son état souhaité par le rectorat et la hiérarchie fixé, il est possible d'envisager un profil de poste pour son futur chef et de rechercher la personne la plus en adéquation, en termes de leadership, de communication, d'autorité, de participation, d'innovation, etc. Le processus est contingent, un lycée de centre ville, obtenant de bons résultats avec ses classes préparatoires ne générant pas les mêmes attentes qu'un collège en ZEP en proie à des débordements. Il est donc possible de mettre en relation le contexte extérieur de l'EPL, sa situation interne et des objectifs avec l'expérience, la formation et l'éthique du chef d'établissement. C'est aussi une réponse aux critiques évoquées au point précédent, au sujet de la nomination des proviseurs et principaux.

Enfin, la mission accomplie et l'établissement apaisé ou dynamisé du point de vue pédagogique, le chef d'établissement, dans le cadre de la rotation des personnels de direction, mais aussi à l'occasion d'une première prise de fonction, peut s'appuyer sur cette démarche pour faire des vœux d'affectation en fonction de ses compétences ; l'un pouvant être plutôt tenté par un poste de « *recadreur* », mettant l'accent sur le respect des normes, l'autre étant plutôt un « *défricheur* », attiré par l'expérimentation pédagogique. Cette idée émergeant au terme de notre travail apparaît ici sous une forme embryonnaire. Elle pourrait faire l'objet d'un approfondissement, voire d'une expérimentation, lors de travaux ultérieurs destinés à une meilleure maîtrise des paramètres de *l'effet chef d'établissement*.

La gouvernance : une réponse au morcellement

L'Education nationale doit faire face à la massification de l'enseignement, d'où des débats sur sa performance, son financement, son pilotage. Ceux-ci s'inscrivent dans une perspective plus vaste, celle du changement des organisations publiques face aux évolutions sociales, culturelles, économiques, technologiques. Sur ce thème, BARTOLI (2005)⁷⁰⁸, identifiant des mécanismes relevant du management stratégique, propose une typologie de

⁷⁰⁷ C'est le cas des classes « environnement » de l'entretien E4, 2645 à 2770, des classes à projet artistique et culturel « musique » de l'entretien V2, des expérimentations exposées lors de l'entretien V3.

⁷⁰⁸ BARTOLI Annie (2005). Op. cité.

facteurs liés au comportement des acteurs et susceptibles de freiner ou de favoriser le changement. A ce titre, FERNANDEZ et RAINEY (2006)⁷⁰⁹ soulignent le rôle crucial des dirigeants des organisations publiques, par leur capacité à communiquer leur vision, leur projet, à fournir des ressources adaptées à leurs équipes et à soutenir leurs initiatives.

Prolongeant ces travaux, nous avons identifié des facteurs favorables ou défavorables au changement dans des organisations publiques et nous avons mis l'accent sur le rôle déterminant de dirigeants proches du terrain, encadrant des personnels en contact avec les usagers. Pour être efficaces, les réformes reposent sur l'engagement des acteurs ; celui-ci est tributaire des identités professionnelles et de la confiance dans les relations interpersonnelles. Mais, nos entretiens montrent que cette dernière n'est pas toujours au rendez-vous⁷¹⁰. D'ailleurs, CEDELLE (2009)⁷¹¹ évoque, à propos de la rentrée 2009, des enseignants semblant ne plus avoir confiance ni dans leur hiérarchie, ni dans la capacité des syndicats à influencer sur celle-ci, au risque d'une dégradation du climat social, d'une radicalisation des actions locales et d'une aggravation du morcellement entre les acteurs. Ces enjeux, identitaires et relationnels, nous semblent ainsi déterminants pour l'efficacité des EPLE.

Au titre des facteurs modifiant le fonctionnement des administrations, BOUCKAERT (2003)⁷¹² évoque des aspects structurels : création d'entités disposant d'une part d'autonomie, spécialisées, mises en réseaux et sous pression de la hiérarchie ou du marché. VERHOEST et al. (2007)⁷¹³ y ajoutent la recherche de légitimité, mais constatent que l'ensemble ne conduit pas spontanément à l'innovation, montrant là les limites d'un modèle à base *d'autonomie et de pressions*. Nous avons vu comment les établissements scolaires ont été dotés d'une autonomie relative, doublée d'un contrôle hiérarchique et d'une situation de concurrence avec d'autres établissements publics ou privés, qu'il s'agisse du recrutement des élèves ou de l'obtention de certains financements ; l'ensemble devant inciter les EPLE à répondre aux mieux aux difficultés de ses élèves. La réalité est plus contrastée.

⁷⁰⁹ FERNANDEZ Sergio, RAINEY Hal (2006). Managing successful organizational change in the public sector. *Public administration review*, v. 66, n° 2, 168-176.

⁷¹⁰ La *confiance* est évoquée, en particulier, aux points 3112, 7312, 834, 931 et en ouverture du chapitre 7.

⁷¹¹ CEDELLE Luc (2009). Des enseignants en quête de nouveaux modes d'action. *Le Monde*, édition du 03.09.09.

⁷¹² BOUCKAERT Geert (2003). Art. cité.

⁷¹³ VERHOEST Koen, VERSCHUERE Bram, BOUCKAERT Geert (2007). Art. cité.

Certes, nous avons observé des établissements engagés dans la voie d'une réflexion organisationnelle destinée à proposer un service plus adapté. Mais d'autres adoptent des comportements défensifs, s'appuyant sur une image passée valorisante, ou évitent toute remise en cause, privilégiant le *non-dit*. Le modèle *autonomie-pressure* appliqué aux EPLE peut donc être contre-productif. D'autres aspects du management public semblent cruciaux : l'évaluation, mais aussi les débats autour de la participation des employés et des usagers, les relations avec d'autres organisations publiques ou privées. Ces paramètres semblent être de puissants facteurs de changement, dans le cas d'acteurs ayant l'habitude de travailler de manière isolée, dans des organisations relativement fermées. Notre travail confirme aussi que la peur d'être considéré comme illégitime vis-à-vis d'acteurs extérieurs susceptibles d'apporter des ressources, ou de perdre des prérogatives, peut être un facteur de changement.

Malgré les difficultés des élèves et les contraintes organisationnelles, les acteurs des EPLE peuvent ne pas modifier leur comportement. Pour CROZIER et FRIEDBERG (1977 [1992])⁷¹⁴, le changement est un problème sociologique : ce sont les acteurs qui changent, comme les relations qu'ils entretiennent avec les autres. Envisager une évolution sous l'angle du déterminisme et / ou du volontarisme peut conduire à ne pas percevoir les aspects liés au *système d'action*, somme des *jeux* des individus. Dans ce cas, on risque de butter sur la *résistance au changement* ; un thème renvoyant au *jeu* des acteurs. Si ceux-ci trouvent un intérêt dans la modification envisagée, ils y adhéreront ; mais ils s'opposeront à toute menace sur leur autonomie. De plus, une modification du *système d'action* n'amène pas nécessairement le développement de capacités nouvelles ; il peut s'agir simplement d'un renversement d'élites. En fait, le résultat du changement est imprévisible.

Cette analyse s'applique aux EPLE et nous avons évoqué, entre autres, l'échec relatif du projet d'établissement, les difficultés de l'évaluation ou la multiplication d'instances dont le fonctionnement n'est pas satisfaisant. Plutôt que, pour reprendre WATZLAWICK et al. (1975 [1981])⁷¹⁵, de faire *plus de la même chose* et d'ajouter des dispositifs à d'autres plus anciens ne donnant pas satisfaction, renforçant ainsi ce qui fonctionne mal, ne peut-on s'interroger sur le *jeu* des acteurs ? L'injonction paradoxale touchant les chefs d'établissements mêle leur autonomie et leur subordination ; si cela peut servir sa carrière, un responsable peut rationnellement éviter de prendre des risques, maintenant le *statu quo* au lieu

⁷¹⁴ CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard (1977 [1992]). Op. cité.

⁷¹⁵ WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard (1975 [1981]). Op. cité, p. 49 et s.

d'initier un processus de changement aux effets imprévisibles. De même, si les enseignants ne voient pas ce que le changement peut leur apporter, ils ne s'y engageront pas nécessairement, comme les autres parties prenantes. Pourtant, on ne peut imaginer une organisation publique bâtie uniquement sur l'intérêt individuel ; l'Etat, garant de l'intérêt général, a un rôle déterminant. Mais la complexité des enjeux liés à l'enseignement limitant la portée d'une réforme autoritaire, une réflexion sur la relation entre les acteurs et le rôle que chacun est prêt à tenir ne serait-elle pas opportune ? Peut-être faut-il pour cela s'appuyer plus qu'actuellement sur les représentants des parties prenantes, au niveau national comme à celui des bassins d'enseignement et des EPLE ? La gouvernance de ces derniers, combinant rôle de l'Etat et décisions des acteurs de terrain, est peut-être l'un des enjeux majeurs à venir pour l'Ecole.

Finalement, le constat de BLAIS et al. (2008)⁷¹⁶, évoqué dans l'introduction, par lequel l'Ecole semble coupée de la société, conduit à envisager la mobilisation de toutes les parties prenantes. Localement, le chef d'un établissement scolaire peut être à leur jonction, dans ce que LAUFER (2008)⁷¹⁷ appelle *une organisation complexe* : aux frontières floues, aux buts multiples, aux effets inattendus et dont il convient d'envisager la *gouvernabilité*, c'est-à-dire la possibilité de la diriger. Nous avons constaté combien certaines réformes de l'Education nationale trouvent difficilement une traduction sur le terrain. La *gouvernabilité* des lycées et collèges ne peut donc s'appuyer uniquement sur le droit ; leur autonomie permet d'avoir recours au management. Mais, en s'écartant de la domination légale, telle que l'envisage WEBER (1921 [2006])⁷¹⁸, l'Etat fait appel aux caractéristiques des individus, à leurs croyances, à leur charisme. Ainsi, dans un système complexe, la personnalité des acteurs est un paramètre essentiel à la compréhension de leur comportement. La prégnance de *l'effet chef d'établissement* dans les travaux de recherche sur l'Ecole et dans le nôtre en est une preuve indirecte supplémentaire. En définitive et à l'instar de MARCH, nous considérons que, s'il ne faut pas céder au mythe d'un leader héroïque⁷¹⁹, il ne faut pas minimiser pour autant son rôle, en particulier par sa capacité à donner du sens aux événements et à engager les membres de l'organisation dans l'action⁷²⁰.

⁷¹⁶ BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique (2008). Op. cité.

⁷¹⁷ LAUFER Romain (2008). Art. cité.

⁷¹⁸ WEBER Max (1921 [2006]). *Economie et société*. Op. cité.

⁷¹⁹ MARCH James (1999). Les mythes du management. *Gérer et comprendre*, n° 57, 4-12.

⁷²⁰ MARCH James (1987 [1991]). Système d'information et prise de décision : des liens ambigus. In, MARCH James. *Décisions et organisations*. Paris, Editions d'organisation, 275 p., 231-254.

ANNEXES

Les transcriptions des entretiens font l'objet d'un volume séparé, appelé *2 / 2*, dont il est fait référence dans le texte du présent volume *1 / 2* par les numéros des lignes.

<i>Annexe 1. Repères chiffrés sur les élèves et les établissements</i>	339
<i>Annexe 1.A. Etablissements et élèves : quelques ordres de grandeur</i>	339
<i>Annexe 1.B. L'évolution des effectifs</i>	340
<i>Annexe 2. Préparation de la grille de saisie pour Sphinx Lexica</i>	341
<i>Annexe 3. Lexiques utilisés avec Sphinx</i>	347
<i>Annexe 4. Document transmis lors de la seconde série d'entretiens</i>	349
<i>Annexe 5. Une analyse des entretiens de validation</i>	352
Entretien V1, collègue et lycée dans la même structure	354
Entretien V2, collègue	355
Entretien V3, collègue	356
Entretien V4, lycée	357
Entretien V5, médiateur	358
Entretien V6, inspecteur général	359
Commentaires sur les matrices	360
<i>Annexe 6. Dix catégories d'instances au sein de l'EPL</i>	361
<i>Annexe 7. De la planification à la décentralisation de la réflexion stratégique</i>	364
<i>Annexe 8. Glossaire</i>	367
<i>Annexe 9. Contenu du diagnostic de l'EPL lié à l'évaluation du chef d'établissement</i>	368
<i>Annexe 10. Diagnostic stratégique : des modèles pour les EPL</i>	369
<i>Annexe 11. Liste des tableaux et graphiques</i>	370

Annexe 1. Repères chiffrés sur les élèves et les établissements

L'annexe 1.A concerne les établissements et les élèves en 2007 ; l'annexe 1.B. présente l'évolution des effectifs depuis 1980.

Annexe 1.A. Etablissements et élèves : quelques ordres de grandeur

Les données sur les établissements et les effectifs sont issues des travaux de la DEPP et concernent France et DOM pour l'année 2006/2007.

Ecoles⁷²¹ : 50 290 écoles publiques et 5 377 privées, qui scolarisent respectivement 5 744 496 et 899 612 élèves à la rentrée 2006.

Collèges⁷²² : 5 238 collèges publics et 1 773 privés, qui accueillent respectivement 2 519 441 et 642 488 élèves.

Lycées⁷²³ : le tableau suivant tient compte des élèves de STS et de CPGE.

T26. Nombre de lycées et leurs effectifs, métropole et DOM

Source : DEPP (2007, a)

2006/2007	nombre d'établissements		nombre d'élèves	
	<i>public</i>	<i>privé</i>	<i>public</i>	<i>privé</i>
<i>lycées généraux et technologiques</i>	1 554	1 069	1 536 371	422 179
<i>lycées professionnels</i>	1 043	653	447 238	115 793

D'après la DEP (2005)⁷²⁴, si le secteur public scolarise un plus grand nombre d'élèves, il accueille également des élèves différents de ceux du privé.

« De l'ordre de 14 % dans le premier degré, de 20 % dans le second degré, la part du secteur privé dépasse 30 % dans les sections de techniciens supérieurs. Elle est beaucoup plus faible dans l'enseignement adapté (8 % dans les classes d'adaptation et d'intégration scolaire du premier degré et 4 % dans les SEGPA du second degré). (...) En moyenne, les élèves qui fréquentent les établissements privés sous contrat sont d'un milieu plus favorisé que ceux qui fréquentent les établissements publics. La différence de recrutement est particulièrement forte dans le Nord et dans le pourtour du bassin parisien » (p. 30).

⁷²¹ DEPP (2007, a). RERS cité, p. 37 ; 71.

⁷²² DEPP (2007, a). RERS cité, p. 40-41 ; 44-45.

⁷²³ DEPP (2007, a). RERS cité, p. 40-41 ; 44-45.

⁷²⁴ DEP (2005). *Géographie de l'école*. Paris, MEN, 112 p.

Annexe 1.B. L'évolution des effectifs

La décennie 1985/1995 a été marquée par la hausse du nombre de bacheliers. Or, le graphe de la Cour de Comptes présenté au point *3.1.1.1. Croissance de la DIE et du rôle des collectivités locales* ne semble pas traduire cette situation entre 1990 et 1995. Ceci est lié au fait qu'il intègre les élèves du premier degré, dont les effectifs ont baissé. Ainsi, l'augmentation de la durée de la scolarité est compensée par des entrées moins nombreuses. Le tableau suivant permet de mesurer le phénomène.

T27. Evolution de la population scolaire, métropole et DOM, public et privé (en milliers)

Source : DEPP (2007. a). p. 19

	1980	1990	2000	2004	2005	2006
	1981	1991	2001	2005	2006	2007
Premier degré (1)						
Préélémentaire	2 456,5	2 644,2	2 540,3	2 609,5	2 612,0	2 578,4
CP-CM2	4 810,0	4 218,0	3 953,0	3 924,6	3 962,0	4 016,9
AIS	129,8	91,2	58,7	51,4	50,5	48,7
Total premier degré	7 396,3	6 953,4	6 552,0	6 585,5	6 624,6	6 644,1
Second degré (2)						
Premier cycle	3 261,9	3 253,5	3 290,9	3 194,3	3 139,0	3 100,6
Second cycle professionnel (3)	807,9	750,0	705,4	719,3	724,0	719,7
Second cycle général et technologique	1 124,4	1 607,6	1 501,5	1 515,5	1 512,9	1 491,2
Enseignement adapté du second degré (SEGPA)	114,9	114,6	116,6	111,2	109,5	106,6
Total second degré Éducation nationale	5 309,2	5 725,8	5 614,4	5 540,3	5 485,4	5 418,0

(1) À partir de 2000 : estimations pour l'ensemble du premier degré.

(2) Les effectifs des EREA sont répartis selon la formation suivie par les élèves.

(3) Y compris préparations diverses et formations complémentaires de niveaux V et IV.

Nb. AIS : pour l'enseignement relevant de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire.

Entre 1980 et 1990, le premier degré passe, en milliers, de 7 396 à 6 953, puis tombe à 6552 en 2000. Le second degré progresse de 5 309 à 5 725 en 1990, avant de revenir à 5 614 en 2000. Si l'allongement de la durée des études peut faire progresser les effectifs, la baisse démographique dans le premier degré a une action en sens inverse.

Annexe 2. Préparation de la grille de saisie pour Sphinx Lexica

Nous présentons ici des éléments concernant la préparation à l'utilisation de Sphinx Lexica.

Outre les éléments présentés au point 1.4, nous ajoutons quelques précisions sur les méthodes utilisées pour compter les expressions remarquables dans un document. Si l'unité d'analyse est un mot, il est possible de calculer sa fréquence dans le texte. Pour simplifier le comptage, on peut réduire les mots à leur racine ; ainsi *chanter*, *chanteur* et *chanteuse* sont ramenés à une même forme, par exemple *chant*. Il est possible de négliger les mots fonctionnels à haute fréquence, mais peu significatifs : des termes comme *un*, *le*, *la*, *dans*, sont qualifiés de *mots outils* et éliminés. Avec Sphinx Lexica, l'expression *lemmatisation* désigne le fait de ramener des termes à une racine ; la règle utilisée par le logiciel est basée sur le masculin singulier des noms ou l'infinitif des verbes. Les mots outils peuvent également être supprimés par le programme.

En pratique, le texte brut de la transcription des entretiens exploratoires a été divisé en 821 observations, obtenues par balisage des questions et des réponses. L'exploitation des réponses se fait au travers d'une grille d'analyse. Celle-ci est construite à partir d'éléments issus de la littérature abordée courant 2006 et fait l'objet d'une capture d'écran présentée ci-après ; sa construction est expliquée dans cette annexe.

G20. Grille de saisie pour l'analyse de contenu⁷²⁵

Source : notre analyse sur Sphinx Lexica

...										
<input type="checkbox"/> Vu <input type="checkbox"/> Hors sujet										
Problèmes scolaires					Problèmes sociaux					
<input type="checkbox"/> échec scolaire	<input type="checkbox"/> lien emploi formation	<input type="checkbox"/> orientation	<input type="checkbox"/> mixité H F	<input type="checkbox"/> absentéisme	<input type="checkbox"/> inégalité sociale	<input type="checkbox"/> santé	<input type="checkbox"/> violence	<input type="checkbox"/> intégration handicapé	<input type="checkbox"/> intégration sociale	<input type="checkbox"/> équité
Acteurs évoqués					Solutions					
<input type="checkbox"/> Moi (responsable)	<input type="checkbox"/> Parents	<input type="checkbox"/> Coll locales	<input type="checkbox"/> Rectorat	<input type="checkbox"/> Syndicats	<input type="checkbox"/> autonomie	<input type="checkbox"/> évaluation	<input type="checkbox"/> individualisation	<input type="checkbox"/> projet	<input type="checkbox"/> initiative, expérience, innovation	
<input type="checkbox"/> Chef étab (en général)	<input type="checkbox"/> Profs	<input type="checkbox"/> Entreprises	<input type="checkbox"/> Ministère	<input type="checkbox"/> Associations	<input type="checkbox"/> pédagogie	<input type="checkbox"/> moyens financiers	<input type="checkbox"/> contrat	<input type="checkbox"/> participation act. com. éduc		
<input type="checkbox"/> Eleves	<input type="checkbox"/> Pers admin tech	<input type="checkbox"/> Inspection	<input type="checkbox"/> Autres étabts	<input type="checkbox"/> Autres Administrations						
GROUPE N°1					Chef établissement					
	Pilotage	Maintenance	Interface	Sens	<input type="checkbox"/> mobiliser	<input type="checkbox"/> collaborer	<input type="checkbox"/> communiquer			
Techniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> négocier	<input type="checkbox"/> contrôler	<input type="checkbox"/> animer			
Relationnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> coordonner	<input type="checkbox"/> piloter				
Culturelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Symboliques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Tonalité					Attitude					
<input type="checkbox"/> 1 Je ne peux pas	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 J'essaie	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Je fais	<input type="checkbox"/> 1 Je regrette	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 C'est bien	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Il faudrait	
Recopier l'expression remarquable					Commentaire					
<input type="text"/>					<input type="text"/>					

En haut de la grille de saisie se trouve un cadre, ici vide et blanc. En pratique, il accueille chaque observation, c'est-à-dire l'une des 821 réponses relevées dans la transcription. Pour chaque observation, on coche une ou des cases en fonction des éléments relevés. Chaque partie, comme « *problèmes scolaires* », peut faire l'objet de plusieurs choix, sauf les échelles « *tonalité* » et « *attitude* », où une seule possibilité peut être retenue pour chacune. Au bas de l'écran, les cadres « *recopier l'expression remarquable* » et « *commentaire* » permettent de saisir du texte. Dans la partie sur les acteurs évoqués, la case « *moi* » est utilisée si notre interlocuteur parle de sa propre action, la case « *chef étab.* » l'est s'il fait référence aux fonctions de chef d'établissement en général. La grille de saisie a été construite *a priori* sur la base d'éléments présentés dans le tableau suivant.

⁷²⁵ Dans la partie « *solutions* », l'élément « *participation act. com. éduc* » est employé pour signifier « participation des acteurs de la communauté éducative ».

T28. Grille de saisie pour l'analyse de contenu : origine des éléments

<i>Cadres de la grille :</i>	<i>Mode de construction, objet, source :</i>
- problèmes scolaires et sociaux (1)	les problèmes relevés, en particulier, au fil du rapport HARDOUIN et al. (2003) ⁷²⁶ et présentés au <i>chapitre 3</i>
- solutions (2)	les solutions mises en avant dans le rapport THELOT (2004) ⁷²⁷
- chef d'établissement (3)	son rôle, exprimé au travers de termes relevés dans le référentiel de la profession ⁷²⁸
- acteurs évoqués	ceux de la communauté éducative
- tableau « groupe n°1 »	<i>verticalement</i> : les dimensions de la gestion d'un établissement scolaire, au sens de GARANT (1996) ⁷²⁹ , présentées ci-après <i>horizontalement</i> : les compétences mobilisées, au sens de PELLETIER (1996) ⁷³⁰ , présentées ci-après
- tonalité et attitude	objectif : exprimer le contexte associé aux propos des interlocuteurs

Les points *1*, *2* et *3* du tableau ci-dessus, colonne de gauche, renvoient respectivement aux trois parties du *guide d'entretien* : difficultés de l'Ecole, solutions, rôle du chef d'établissement. Nous présenterons les différents traitements réalisés, fréquences d'apparition des éléments, étude d'interdépendances, au fil des chapitres. La préparation de l'analyse lexicale est présentée au *chapitre 5*. Enfin, pour YIN (2003)⁷³¹, il est nécessaire d'assurer la fiabilité de la recherche, c'est-à-dire de faire en sorte que la répétition de celle-ci dans les mêmes conditions, avec les mêmes cas, conduise aux mêmes résultats. Dans ce but, nous précisons ci-après les termes liés à l'action du chef d'établissement et figurant dans la grille de saisie (mobiliser, négocier, collaborer...), pour expliciter sur quelle base l'item a pu être retenu et éviter les ambiguïtés.

⁷²⁶ HARDOUIN Jean-Claude, HUSSENET André, SEPTOURS Georges, BOTTANI Noberto (2003). Rap. cité.

⁷²⁷ THELOT Claude (2004). Rap. cité.

⁷²⁸ MEN (2002, a). Protocole cité.

⁷²⁹ GARANT Michèle (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In, BONAMI Michel, GARANT Michèle. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles, De Boeck, 243 p., 57-85.

⁷³⁰ PELLETIER Guy (1996). Art. cité.

⁷³¹ YIN Robert (2003). Op. cité.

T29. Précisions sur quelques termes de la grille de saisie pour Sphinx

termes	signification (les expressions en italique proviennent du protocole d'accord de 2000 ⁷³² sur la profession)
animer	« assurer une gestion prévisionnelle des personnels ; accompagner les nouveaux personnels, ainsi que des personnels en difficulté ; participer à l'élaboration et à l'évaluation du plan de formation des personnels (besoins du service et besoins de l'agent) ; valoriser les initiatives et les réussites des personnels, détecter les potentialités ; faire de la notation annuelle une occasion d'échanges, d'aide et de valorisation ; définir les principes d'organisation des services des personnels »
collaborer	avec les corps d'inspection par exemple ou inscrire « l'établissement dans un réseau local d'établissements et développer tous les partenariats nécessaires »
communiquer	à l'externe comme à l'interne : « organiser la concertation et les échanges d'information ; expliciter des politiques ; valoriser les actions, les réussites et les résultats d'équipes et d'individus ; communiquer en cas de crise »
contrôler	« contrôle de l'effectivité des enseignements dispensés »
coordonner	ce terme ne semble pas figurer dans le protocole ; nous avons jugé opportun de le rajouter
mobiliser	« pour mobiliser des individus et travailler en équipe, savoir : analyser, synthétiser, formaliser les éléments d'une politique, d'un projet ; créer les conditions d'existence d'équipes, notamment de l'équipe de direction, s'y impliquer ; écouter, prendre en compte les avis ; déléguer ; décider » ; le chapitre 6 apporte d'autres précisions sur la mobilisation, carrefour de la motivation vis-à-vis d'une tâche et de l'implication vis-à-vis de l'organisation
négociier	« négocie avec les collectivités territoriales compétentes »
piloter	« pour piloter un dispositif, savoir : fixer des objectifs ; analyser une situation, mesurer et formaliser les écarts ; élaborer et mettre en œuvre des stratégies ; évaluer »

Nous présentons ici les travaux ayant servi au cadre « groupe n° 1 » de la grille de saisie. Selon GARANT (1996)⁷³³ un établissement scolaire doit :

- atteindre des objectifs spécifiques ; c'est la dimension du **pilotage**,
- se maintenir en état de fonctionner ; c'est la dimension de **maintenance**,
- s'adapter à l'environnement ; c'est la dimension d'**interface**,
- la quatrième dimension touche au **symbolique**, qui permet de donner du sens.

⁷³² MEN (2002, a). Protocole cité.

⁷³³ GARANT Michèle (1996). Art cité.

« Le **pilotage** consiste à guider l'organisation de manière à ce qu'elle remplisse efficacement sa mission, servant les objectifs de ceux qui la contrôlent ou ont du pouvoir sur elle » (p. 62). Le pilotage vise la régulation, c'est-à-dire le traitement des perturbations, les contrôles et les réajustements. Il permet également de fixer buts et priorités et de chercher des moyens pour remplir la mission ; d'où la conception de la structure, la planification des tâches, la détermination des responsabilités et la coordination des activités. Dans ce cadre, le chef d'établissement prend ou entérine des initiatives, motive l'équipe, contrôle et coordonne l'action, recherche des informations et gère les transactions avec les décideurs externes.

La **maintenance** préserve la continuité de l'organisation. Elle concerne les technologies, le matériel et la mobilisation des ressources humaines. Elle privilégie les procédures programmables, mais sans rigidité. Le chef d'établissement, responsable du fonctionnement quotidien de l'EPL, dans ses aspects techniques, matériels, psychologiques et sociaux, est concerné directement. Si des ressources dépendent de l'extérieur, il existe une certaine flexibilité dans leur répartition interne ; elles sont d'autant plus recherchées qu'elles sont rares et des stratégies d'acteurs vont apparaître pour obtenir davantage de moyens. Cette dimension est donc source de pouvoir, comme le pilotage.

Dans un système ouvert, **les interfaces** entre, d'une part, l'établissement et son environnement et, d'autre part, les sous-systèmes internes, conditionnent le fonctionnement de l'organisation. Chaque groupe s'engage dans des relations avec les autres. La dimension d'interface est complémentaire du pilotage, puisque dans un système ouvert le processus de structuration consiste à dessiner des canaux de communication. Le chef d'établissement exerce un rôle important ici : il peut se déplacer dans et hors de l'établissement et l'information officielle transitant par lui, il peut en gérer le flux alimentant les sous-systèmes.

La dimension **symbolique** est relative à la construction du sens et aux valeurs liées aux actions réalisées. Elle irrigue les autres dimensions et se traduit par des éléments explicites et des représentations mentales. L'ensemble renvoie à la culture, illustrée par une expression comme *l'esprit maison*. Cette dimension participe à la formulation collective de projets. Mais, un acteur peut manipuler valeurs et représentations pour protéger son statut ou légitimer a posteriori des décisions. Enregistrer une décision, la rendre visible, la garantir vis-à-vis de l'intérieur et de l'extérieur sont des fonctions exercées par le chef d'établissement. Mais, il lui est aussi facile de s'approprier une innovation interne vis à vis de l'extérieur.

Nous avons associé ces quatre dimensions aux compétences d'un chef d'établissement présentées par PELLETIER (1996)⁷³⁴. Il s'agit des « *habiletés, des savoir-faire, susceptibles d'être mobilisés par l'acteur pour l'intervention* » (p. 99). L'auteur identifie des compétences techniques, relationnelles, culturelles et symboliques, des plus courantes aux plus rares. **Les compétences techniques** concernent les bases du métier : maîtriser les règles et procédures. **Les compétences relationnelles** permettent au chef d'établissement d'entrer en relation avec autrui. Il explique ses convictions, est à l'écoute des autres, anime son équipe. Le développement de cette compétence vient après le constat que la seule maîtrise technique ne suffit pas pour mobiliser une équipe. Les **compétences culturelles** sont portées par les compétences relationnelles et permettent la découverte des différences, leur mise en perspective et leur interprétation. On se réfère ici à la *culture de l'établissement*, mais l'ouverture peut aller au-delà et, par exemple, des chefs d'établissement vont rencontrer des responsables locaux de différentes religions pour mieux comprendre croyances et pratiques. Enfin, grâce aux **compétences symboliques**, le chef d'établissement ne se contente pas de réaliser une lecture culturelle de son établissement, mais devient lui-même producteur de sens, utilisant un pouvoir symbolique et exprimant une vision.

⁷³⁴ PELLETIER Guy (1996). Art cité.

Annexe 3. Lexiques utilisés avec Sphinx

Il est fait référence aux lexiques au point 5.2.3. *Analyse lexicale*.

T30. Lexiques spécifiques, par ordre alphabétique (1 : acteurs, 2 : thèmes).

Action collective (2).	Administration (2).	Autres acteurs extérieurs (1).
collectif collectivité commission concertation dialogue discussion équipe groupe implication motivation partenaire partenariat participation réseau réunion	administratif administration ancienneté carrière circulaire commission_paritaire décret directive droit_public échelon fonctionnaire loi mutation nomination notation Palme_Académiques règle règlement réglementation service_public statut	association commissaire police préfecture préfet
Autres personnels de l'établissement (1).	Collectivités locales (1).	Elèves (1).
agent_comptable assistante_sociale documentaliste éducateur pion surveillant	commune conseil_général conseil_régional décentralisation département maire mairie municipalité région ville	collégien élève enfant étudiant fille garçon jeune lycéen
Encadrement EN (1).	Enseignants (1).	Entreprises (1).
académie inspecteur inspection ministère ministre recteur rectorat	agrégé certifié enseignant prof professeur	artisan emploi employeur entreprise industrie marché_du_travail pmi stage stagiaire

Finalités (2).	Finance (2).	Management (2).
amélioration citoyen citoyenneté confiance démocratie développement efficacité égalité proposition république respect réussite satisfaction solution valeur	argent budget crédit dotation finance financement finances_publicques paye subvention	gestion management organisation plan planning réorganisation stratégie structure
Parents (1).	Pédagogie (2).	Pilotage (2).
famille frère mère parent père	conseil_de_classe cours cursus effectif enseignement expérience expérimentation individualisation initiative innovation orientation pédagogie scolarité soutien	autonomie bassin contractualisation contrat contrôle diagnostic évaluation indicateur objectif pilotage prévision projet qualité responsable résultat vision
Pouvoir (2).	Problèmes (2).	Syndicats (1).
autorité décision direction droit politique pouvoir responsabilité tutelle	angoisse conseil_de_discipline contradiction contrainte crainte dégradation difficulté exclusion illettré illettrisme incivilité irrespect mixité peur problème risque santé souci violence	délégué_syndical grève manif manifestation syndicaliste syndicat

PROPOS D'ORIENTATION

Mode d'emploi :

Dans le cadre de l'autonomie de l'EPLE, quelle peut être l'action du chef d'établissement en matière d'organisation et de stratégie ? Regroupées au sein de trois thèmes et précédées d'éléments contextuels, neuf **orientations** sont envisagées. **Pouvez-vous réagir globalement et/ou commenter celles qui vous semblent les plus importantes ?**

Thème n° 1. L'interrogation organisationnelle

Les politiques d'offre et de demande d'éducation menées actuellement en France conduisent à une plus grande liberté des acteurs, qui n'est pas toujours synonyme d'une plus forte efficacité pour les élèves. Lutter contre l'échec scolaire, améliorer l'orientation, favoriser l'insertion, faire face aux inégalités sociales sont des objectifs composites, combinant pédagogie et contexte social.

Orientation 1.1. Les progrès des élèves peuvent être favorisés par une réflexion sur les pratiques en vigueur dans l'EPLE. Ce processus doit être participatif, basé sur des groupes hétérogènes, n'excédant pas une quinzaine de personnes, associant des membres de toute la communauté éducative.

Plutôt que de rendre la participation au processus d'interrogation sur l'organisation obligatoire, il est préférable d'amener les acteurs à réaliser un acte engageant. Parmi les structures permettant la participation, le conseil de classe présente plusieurs qualités : structure formelle, légitime, hétérogène, de taille réduite et proche des élèves.

O. 1.2. La fin d'un conseil de classe où des problèmes ont été évoqués est un moment à privilégier pour amorcer la réflexion sur les pratiques des parties prenantes, de préférence en présence des élèves. Ceci peut également irriguer les débats d'autres instances de décisions.

Thème n° 2. La participation interne

Il est nécessaire de faire émerger des enjeux collectifs, par exemple le respect des autres et du règlement, l'image de l'établissement, les inscriptions, les progrès des élèves, afin de dépasser les individualismes et la focalisation sur la seule transmission du savoir.

O. 2.1. Au-delà des effets de la participation sur la richesse et l'acceptation de la stratégie, son rôle est essentiel pour la cohésion sociale dans l'établissement et sur son territoire de recrutement.

La participation enrichit la démarche stratégique et la prise de parole améliore les relations entre les acteurs.

O. 2.2. Plutôt que d'accepter le non-dit, il faut admettre l'existence de relations conflictuelles afin de mettre à jour, dans un cadre institué, les problèmes et construire des solutions.

La participation a un impact sur la construction et l'exploitation du système d'information de l'EPLE. Disposer d'informations, dont le sens partagé permet l'action commune, est d'autant plus important que la régulation bureaucratique se réduit et que l'évaluation des EPLE se développe.

O. 2.3. La participation des parties prenantes à l'élaboration et l'exploitation du système d'information améliore l'adéquation des indicateurs avec les besoins et favorise l'émergence d'un sens partagé.

Dans ce contexte participatif, le chef d'établissement est le garant du bon fonctionnement des instances collectives.

O. 2.4. La participation suppose que les parties prenantes aient une parole libre et encouragée, donnant lieu à débat, afin qu'une convergence soit possible, conférant le sentiment d'agir sur la vie de l'établissement.

Thème n° 3. Le partenariat externe

Le partenariat avec des organisations publiques ou privées peut être un facteur de changement interne, au profit des élèves.

O. 3.1. Le partenariat doit être préparé et suivi par une réflexion collective, du niveau de la classe à celui de l'établissement selon les cas, sur ses conditions et apports réciproques, chaque partenaire évaluant l'autre.

La réflexion sur l'organisation peut être accompagnée par un tiers extérieur à l'EPLE, consultant, chercheur, avec une expérience de conduite du changement. Son rôle est d'éviter que les acteurs ne construisent une image trop complaisante d'eux-mêmes, tout en les soutenant et en les aidant à identifier les enjeux importants.

O. 3.2. La présence d'un tiers, observateur neutre ou médiateur actif, lors des réunions importantes touchant la vie de l'établissement devrait être systématiquement envisagée.

Un partenariat durable suppose une gouvernance qui, fondée sur la confiance et la négociation, contribue à assouplir les frontières relationnelles entre les parties prenantes.

O. 3.3. Le partenariat nécessite un engagement personnel du principal ou du proviseur, ce qui contribue à renforcer l'effet chef d'établissement.

Je vous remercie de votre attention.

Annexe 5. Une analyse des entretiens de validation

Certains interlocuteurs insistant sur l'importance à la *bonne volonté*⁷³⁵ des acteurs et semblant rejoindre des aspects de la littérature étudiée, nous avons orienté les propositions destinées aux entretiens de validation vers le management participatif. Mais, l'entretien V6 a été l'occasion de remettre en cause cette vision et d'aborder de manière explicite la diversité des modes de management des EPLE. En particulier, des aspects participatifs et directifs peuvent exister en même temps, se combiner et l'un peut dominer à un moment. Par ailleurs, dès l'introduction nous avons abordé un thème fondamental de l'organisation des systèmes en général et des établissements scolaires en particulier : le couple différenciation / intégration. La réflexion engagée ici est au croisement de ces perspectives.

L'action du chef d'établissement peut s'appuyer sur trois supports : des normes nationales, des directives du rectorat et la dynamique interne au lycée ou au collège. Les normes, comme des textes au BO, peuvent être assimilées à des facteurs d'intégration, en raison de leur application dans tous les EPLE. Mais, paradoxalement, ces textes peuvent aussi favoriser la différenciation des établissements, en instaurant le projet d'établissement, ou des actions pédagogiques favorisant l'individualisation. Elles peuvent aussi privilégier le pilotage par les objectifs et les résultats plutôt que par les procédures et les moyens⁷³⁶. Plus proche du terrain, le rectorat peut orienter l'action des chefs d'établissement par une lettre de mission, en particulier dans une logique objectif / résultat et ici encore, il est possible d'inciter à la différenciation ou à l'intégration. Enfin, les initiatives locales coordonnées ou pas par le projet d'établissement, tendent vers la différenciation, même si comme l'indique l'interlocuteur V3, il faut veiller à rester dans le cadre de l'Education nationale⁷³⁷. Parallèlement, les *chapitres 6 à 9* mettent en avant six méthodes de management à la disposition des chefs d'établissement. L'ensemble est présenté dans les tableaux T25 et T26 de la conclusion.

Les matrices sont un mode de présentation des données utilisé par MILES et HUBERMAN (2003)⁷³⁸, permettant d'étudier les interactions entre des variables. Pour faire se rencontrer les tableaux T25 et T26, nous envisageons une matrice à deux dimensions croisant, dans un but descriptif, ce que nous avons appelé les *supports institutionnels* et les six

⁷³⁵ 1081 ; 3675 ; 7881

⁷³⁶ MEN (1999). Circulaire n° 98-263 citée.

⁷³⁷ 10864

⁷³⁸ MILES Matthew, HUBERMAN Michael (2003). Op. cité.

méthodes de management identifiées. Une matrice est envisagée pour chaque entretien de validation, afin d'identifier les couples auxquels les interlocuteurs font référence. La conclusion de l'étude vise à relever dans quelle mesure les comportements managériaux des chefs d'établissement rencontrés peuvent se distinguer les uns des autres, en comparant les documents obtenus. Le tableau suivant présente la matrice issue du croisement des deux catégories d'entrées évoquées.

T31. Supports de l'action du chef d'établissement

<i>Pilotage privilégié :</i>	<i>- normes nationales et les habitudes résultant des textes</i>	<i>- rectorat, dans une logique objectif / résultat</i>	<i>- dynamique interne, associée, ou pas, au projet d'établissement</i>
Méthodes de management :			
<i>- évaluation</i>			
<i>- direction volontariste</i>			
<i>- participation</i>			
<i>- intrapreneuriat</i>	non significatif		
<i>- relations interorganisationnelles</i>			
<i>- tiers, médiateur</i>			

Appliqué à chaque entretien de validation, cette matrice permet de mettre en évidence, dans un contexte donné, la présence ou pas d'une méthode de management associée à des normes, des directives du rectorat, ou à la dynamique de l'EPL. La lecture de la transcription peut aussi faire émerger un aspect dynamique dans l'utilisation d'un couple de paramètres, à un moment donné, menant, ou pas, au fil des circonstances à la mise en œuvre d'autres facteurs. Les deux cases grisées et désignées comme *non significatives* évoquent qu'il serait paradoxal d'ordonner d'être créatif.

Il convient de préciser que l'idée de cette matrice est apparue après la réalisation des entretiens. Ceux-ci n'ont donc pas été réalisés dans l'objectif d'une telle exploitation. Le résultat est présenté ci-après.

Entretien V1, collège et lycée dans la même structure

Discours dominant : le changement et son acceptation : un processus à long terme

T32. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V1

<i>Pilotage privilégié :</i>	<i>- normes nationales et habitudes internes résultant des textes</i>	<i>- rectorat : logique objectif / résultat - services académiques</i>	<i>- dynamique interne et coordonnées ou pas par le projet d'établissement</i>
<i>Méthodes de management</i>			
<i>Evaluation</i>		- non diffusion d'informations sensibles sur les résultats des élèves aux enseignants - le SI comme moyen de contrôle hiérarchique du rectorat sur le chef d'établissement - le chef estime ne pas suffisamment exploiter les données statistiques	- interrogation collective sur les résultats au bac ; en conséquence, actions sur l'absentéisme, le travail personnel, l'orientation
<i>Direction volontariste</i>	- renforcer le rôle du professeur principal - veiller à la composition des classes		- journée d'intégration des élèves
<i>Participation interne</i>	- favoriser la participation des parents, malgré un temps de contestation par certains enseignants	- rappel par l'IA de l'obligation d'informer les familles	- gestion des débordements en fin d'année
<i>Intrapreneuriat</i>			
<i>Relations interorganisationnelles</i>			
<i>Tiers : médiateur, conseiller, inspecteur</i>	- quel financement de l'intervention ?		- psychologue face à la maladie d'élèves - des enseignants reprochent une ingérence externe lors d'une formation

Entretien V2, collège

Le principal est là depuis un an ; pas de projet d'établissement depuis quatre ans⁷³⁹ ; démission collective des représentants des parents d'élèves au moment de sa prise de fonction⁷⁴⁰ ; discours dominant : favoriser la mixité sociale.

T33. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V2

<i>Pilotage privilégié :</i>	<i>- normes nationales et habitudes internes résultant des textes</i>	<i>- rectorat : logique objectif / résultat - services académiques</i>	<i>- dynamique interne et coordonnées ou pas par le projet d'établissement</i>
<i>Méthodes de management</i>			
<i>Evaluation</i>		- contrôler les résultats au Diplôme national du brevet	- informer les enseignants, de manière collective, sur les résultats
<i>Direction volontariste</i>	- faire face à l'indiscipline des élèves - sécurité intérieure - reprendre le lien avec les parents - relancer le projet d'établissement		- favoriser la mixité sociale - aménager une heure dans les emplois du temps pour la concertation
<i>Participation interne</i>	- accompagnement éducatif		- faire face à l'indiscipline des élèves - créer des groupes de pilotage du projet d'établissement
<i>Intrapreneuriat</i>			- expérimenter la validation des compétences et supprimer les notes
<i>Relations interorganisationnelles</i>			- conservatoire de musique ; élitisme et valorisation d'élèves en difficulté
<i>Tiers : médiateur, conseiller, inspecteur</i>		- IPR : validation des compétences	
			- formateur sur la gestion de la violence
		- projet d'intervention d'un IPR sur l'individualisation	

⁷³⁹ 9256

⁷⁴⁰ 9365

Entretien V3, collège

Mise en place d'un projet innovant : cours coordonnés, annualisation des heures enseignants, évaluation des compétences des élèves au-delà des seules notes. Discours dominant : **différencier le collège par l'expérimentation**

T34. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V3

<i>Pilotage privilégié :</i>	<i>- normes nationales et habitudes internes résultant des textes</i>	<i>- rectorat : logique objectif / résultat - services académiques</i>	<i>- dynamique interne et coordonnées ou pas par le projet d'établissement</i>
<i>Méthodes de management</i>			
<i>Evaluation</i>		- informer les services du rectorat sur le projet et les objectifs de l'EPL	- information collective sur les moins values ⁷⁴¹ de l'EPL - fixer un indicateur pour chaque axe du projet d'établissement
<i>Direction volontariste</i>	- associer les parents au projet, dès le début	- développer un processus d'auto-évaluation de l'EPL	- proposer les bases du projet du collège - fixer l'emploi du temps des professeurs avec une heure de concertation - contrôler la cohérence des actions avec le projet d'établissement
<i>Participation interne</i>		- suivre des indicateurs de performance au sein du processus d'auto évaluation de l'EPL	- constituer des groupes de travail sur le projet du collège avec enseignants et parents - méfiance vis-à-vis du chef d'établissement
<i>Intrapreneuriat</i>			- créer un site Internet interactif favorisant l'innovation pédagogique
<i>Relations interorganisationnelles</i>			- milieux scientifiques et associatifs
<i>Tiers : médiateur, conseiller, inspecteur</i>		- des conseillers pour l'auto-évaluation - audit pédagogique de l'EPL	- responsable d'IUFM pour la mise en place d'un projet avec les enseignants - enseignant extérieur pour un groupe de parole sur l'innovation - réserves sur la présence d'un tiers évaluateur

⁷⁴¹ Il y a moins value si les résultats réels des élèves aux examens sont inférieurs aux résultats espérés.

Entretien V4, lycée

Chef présent depuis six ans, peu d'actions particulières à son arrivée. Discours dominant : **inciter les acteurs à agir, avec droit à l'erreur, mais agir avant tout.**

T35. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V4

<i>Pilotage privilégié :</i>	<i>- normes nationales et habitudes internes résultant des textes</i>	<i>- rectorat : logique objectif / résultat - services académiques</i>	<i>- dynamique interne et coordonnées ou pas par le projet d'établissement</i>
<i>Méthodes de management</i>			
<i>Evaluation</i>		- signaler le fort taux de redoublement, le lien entre orientation et segmentation sociale	- diffuser progressivement l'évaluation
<i>Direction volontariste</i>	- réaliser une notation des professeurs qui valorise les actions menées	- maintenir une section contre l'avis du rectorat	- demander à tous de proposer des actions - questionnaire aux professeurs - créer un journal interne, un bureau des élèves - soutenir et valoriser les actions - contrôler de la cohérence des actions avec le projet d'établissement
	- organiser des journées de réflexion pour professeurs et parents sous prétexte du Débat sur l'Ecole		- suggérer plus qu'imposer - faire participer progressivement les professeurs au journal interne - affronter la contestation des professeurs face aux premières mesures
<i>Participation interne</i>			
<i>Intrapreneuriat</i>			- développer des actions basées sur les compétences des professeurs
<i>Relations interorganisationnelles</i>			- entreprises, universités, associations, milieux culturels : « pour une ouverture, toujours avoir le spécialiste » ⁷⁴²
<i>Tiers : médiateur, conseiller, inspecteur</i>			

⁷⁴² 11496

Entretien V5, médiateur

Discours dominant : **mettre les acteurs en relation pour faciliter l'action.**

T36. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V5

<i>Pilotage privilégié :</i>	<i>- normes nationales et habitudes internes résultant des textes</i>	<i>- rectorat : logique objectif / résultat - services académiques</i>	<i>-dynamique interne et coordonnées ou pas par le projet d'établissement</i>
<i>Méthodes de management</i>			
<i>Evaluation</i>		- réaliser un diagnostic	
<i>Direction volontariste</i>	- faire travailler en équipe - affronter l'acceptation variable du rôle pédagogique du chef d'établissement par les enseignants	- informer le personnel sur les performances de l'EPLÉ, de manière plus ou moins progressive, selon le contexte	- orienter le projet d'établissement et constituer des groupes de travail sur les réponses aux problèmes identifiés
	- permettre à chacun de s'exprimer librement et d'être écouté dans au moins une structure collective		- pour stimuler la participation, valoriser les réussites
<i>Participation interne</i>			
<i>Intrapreneuriat</i>			
<i>Relations interorganisationnelles</i>	- s'appuyer sur les textes favorisant l'ouverture de l'EPLÉ	- relier écoles et collèges, collèges et lycées, faire se rencontrer les enseignants	
<i>Tiers : médiateur, conseiller, inspecteur</i>		- IPR pour soutenir le chef d'établissement	
			- suspicion des enseignants, qui craignent une perte de pouvoir - pour communication, formation, résolution de conflit

Discours dominant : **variété des formes de management, du directif au participatif, selon une éthique sous jacente**

T37. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V6

<i>Pilotage privilégié :</i>	<i>- normes nationales et habitudes internes résultant des textes</i>	<i>- rectorat : logique objectif / résultat - services académiques</i>	<i>-dynamique interne et coordonnées ou pas par le projet d'établissement</i>
<i>Méthodes de management</i>			
<i>Evaluation</i>		- réaliser un diagnostic	
<i>Direction volontariste</i>	- présider les réunions et favoriser la parole des élèves et parents	- développer la contractualisation basée sur la définition d'objectifs et la mesure de résultats ; approche technocratique alternative à la bureaucratie, qui suppose des normes identiques pour tous	- faire état de son analyse de la situation et des processus à suivre pour l'améliorer : c'est l'inverse d'une démarche collective de projet - nécessite un profil de chef d'établissement prêt à s'investir et expérimenté
<i>Participation interne</i>			
<i>Intrapreneuriat</i>			- veiller à la cohérence des actions entre-elles
<i>Relations interorganisationnelles</i>			
<i>Tiers : médiateur, conseiller, inspecteur</i>			- l'intervention d'un tiers pour régler des problèmes au sein de l'EPLÉ peut apparaître comme un aveu d'insuffisance de la part du chef d'établissement

Commentaires sur les matrices

La colonne « *normes nationales* » renvoie à des thèmes généraux : rôle du professeur principal, participation, discipline, sécurité, projet. Ils trouvent des applications concrètes dans la dernière colonne, qui concerne les actions générées par la « *dynamique interne* ». L'intrapreneuriat y est le support de nombreuses actions, en particulier parmi les plus innovantes. Le fait que cette colonne soit la mieux renseignée peut s'expliquer par l'objet des entretiens. De plus, la lettre de mission fixée par le rectorat étant confidentielle, il est plus difficile de remplir la colonne centrale. On remarque que celle-ci est souvent liée au système d'information : résultats aux examens, indicateurs de performance.

Au sujet du débat *management directif ou participatif*, il apparaît que le management volontariste est présent dans tous les entretiens de validation. Ses motivations varient mais, paradoxalement, la participation des élèves et parents est récurrente. Le chef d'établissement peut s'appuyer sur les textes nationaux pour dépasser la résistance des enseignants. Puis, dans un second temps, ces derniers trouvant des avantages à ce dialogue, ils favorisent eux-mêmes cette participation. On se déplace alors dans le tableau du croisement « *normes/direction volontariste* » à l'intersection « *dynamique interne/participation* ». Nous ajoutons que, même si la directivité du chef d'établissement peut faire débat, elle est sans doute préférable à l'inaction. Par ailleurs la participation peut exister parallèlement, pour des opérations qui sortent de l'ordinaire, comme la gestion des débordements de fin d'année dans un lycée, ou dans le cadre de la construction du projet d'établissement. Enfin, l'intervention d'un tiers extérieur à l'EPLE, est une mesure très diversement appréciée.

Annexe 6. Dix catégories d'instances au sein de l'EPL

T38. Instances des EPLE

<i>Nom de l'instance</i>	<i>Composition et mission</i>
Conseil de classe	<p>Composition : chef d'établissement, professeurs de la classe, conseiller principal ou conseiller d'éducation, conseiller d'orientation, deux délégués des élèves, deux délégués de parents d'élèves et, éventuellement le médecin scolaire, l'assistant social, l'infirmier.</p> <p>Mission : présidé par le chef d'établissement ou son représentant, il se réunit au moins trois fois par an pour examiner les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe, notamment les modalités d'organisation du travail personnel des élèves.</p>
<p>Conseil d'administration <i>au titre du rapport annuel, cf. la remarque faisant suite au tableau</i></p>	<p>Composition : chef d'établissement (président), son adjoint, le gestionnaire de l'établissement, le conseiller principal d'éducation, le directeur adjoint chargé de la section d'éducation spécialisée dans les collèges, le chef de travaux dans les lycées, un représentant de la collectivité de rattachement, trois représentants de la commune, une ou deux personnalités qualifiées, des représentants élus des personnels, des représentants élus des parents d'élèves et des élèves.</p> <p>Mission : en qualité d'organe délibératif de l'établissement, le conseil d'administration :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fixe les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements, - adopte le projet d'établissement, le règlement intérieur, le budget, - établit chaque année un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement et ses conditions matérielles de fonctionnement.
Commission permanente	<p>Composition : le chef d'établissement, son adjoint, le gestionnaire de l'établissement, un représentant de la collectivité de rattachement, des représentants élus des personnels, des parents d'élèves et des élèves.</p> <p>Mission : prépare les décisions du conseil d'administration.</p>
Conseil de discipline	<p>Composition : le chef d'établissement, son adjoint, le gestionnaire de l'établissement, des représentants élus des personnels, des parents d'élèves et des élèves et le conseiller principal d'éducation.</p> <p>Mission : le conseil de discipline est compétent pour prononcer à l'encontre des élèves les sanctions suivantes : avertissement, blâme, exclusion temporaire ou définitive.</p>
<p>Commission d'hygiène et de sécurité (uniquement dans les lycées techniques et professionnels)</p>	<p>Composition : le chef d'établissement (président), des représentants des personnels, des élèves, des parents, de l'équipe de direction et d'un représentant de la collectivité de rattachement.</p> <p>Mission : faire toutes propositions utiles au conseil d'administration en vue de promouvoir la formation à la sécurité et de contribuer à l'amélioration des conditions d'hygiène et de sécurité dans l'établissement.</p>
Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté	<p>Composition : le chef d'établissement (président), les personnels d'éducation, sociaux et de santé de l'établissement, des représentants des personnels enseignants, des parents et des élèves, des représentants de la commune et de la collectivité de rattachement.</p> <p>Mission : dans le cadre du projet d'établissement, organiser la prévention des dépendances, des conduites à risque et de la violence, concevoir, mettre en œuvre, évaluer un projet éducatif en matière d'éducation à la citoyenneté. Le comité peut faire appel à du personnel spécialisé, tel que les médecins, infirmiers, assistants sociaux, ou à des relais extérieurs.</p>

Conseil d'enseignement	Regroupe les professeurs d'une même discipline et fait des propositions pour l'enseignement sur le plan matériel et pédagogique. Peuvent également se réunir des conseils d'équipes pluridisciplinaires travaillant sur des sujets communs.
Conseil pédagogique	<p>Composition : chef d'établissement (président), au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Il appartient à chaque établissement de déterminer sur cette base la composition précise du conseil pédagogique et les conditions de désignation de ses membres.</p> <p>Mission : favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement. Dans ce cadre, le choix des sujets traités et du fonctionnement interne est laissé à l'appréciation du conseil pédagogique, dans le respect de la liberté pédagogique des enseignants et du champ de compétence des personnels de direction. Pour la préparation du volet pédagogique du projet, le conseil travaille avec les équipes pédagogiques. Pour chacun des domaines abordés, le conseil peut mener une réflexion, établir un diagnostic, évaluer les actions mises en place et formuler des propositions</p>
Conseil de la vie lycéenne	<p>Composition : chef d'établissement (président), 10 lycéens et 10 adultes : 5 enseignants ou personnels d'éducation, 3 personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service (ATOS), 2 représentants des parents d'élèves. Les adultes assistent aux réunions à titre consultatif. Des personnes extérieures, dont la présence est jugée utile, peuvent participer à une séance du C.V.L. sur l'initiative du chef d'établissement ou à la demande de la moitié des représentants lycéens.</p> <p>Mission : rôle de consultation et force de proposition. Il est consulté sur les principes généraux de l'organisation des études et l'organisation du temps scolaire, l'élaboration et la modification du projet d'établissement et du règlement intérieur, les modalités générales de l'organisation du travail personnel et du soutien des élèves, l'information liée à l'orientation, la santé, l'hygiène et la sécurité, l'aménagement des espaces destinés à la vie lycéenne, l'organisation des activités sportives, culturelles et périscolaires. Il formule des propositions sur la formation des représentants des élèves, les conditions d'utilisation des fonds lycéens.</p>
Conférence des délégués	<p>Composition : chef d'établissement (président), l'ensemble des délégués des élèves, le ou les adjoints du chef d'établissement, les conseillers principaux d'éducation.</p> <p>Mission : réunie au moins une fois par trimestre, la conférence est un lieu d'échange d'informations et de recueil des doléances des élèves</p>

Sources : <http://www.education.gouv.fr>
<http://eduscol.education.fr>

Remarque.

Au sujet du système d'information de l'EPLÉ, on peut ajouter à la description réalisée lors du *chapitre 7* que le conseil d'administration doit établir chaque année un rapport portant sur l'activité pédagogique de l'établissement et les conditions matérielles de fonctionnement. Cependant, l'IGEN et l'IGAENR (2006, d)⁷⁴³ constatent que :

« les chefs d'établissement omettent encore fréquemment d'établir le rapport sur le fonctionnement - notamment pédagogique - de l'EPLÉ qui doit pourtant être présenté, chaque année, au conseil d'administration » (p. 32).

Ceci s'inscrit dans le prolongement des difficultés de fonctionnement des instances collectives signalées dans la thèse. Nos travaux se sont concentrés sur les autres supports de diagnostic, lors de l'évaluation du chef d'établissement ou de la construction du projet de l'EPLÉ. Toutefois, il pourrait être intéressant de mieux saisir l'origine du manque de diligence de la part des chefs d'établissement au sujet du rapport destiné au conseil d'administration.

⁷⁴³ IGEN, IGAENR (2006, d). Rapport cité.

Annexe 7. De la planification à la décentralisation de la réflexion stratégique

Nous présentons des éléments concernant les travaux d'Ansoff et de Mintzberg, sur la planification et l'émergence de la stratégie, avant de faire état d'éléments liés à la décentralisation de la réflexion stratégique. Ces études servent en effet de supports à d'autres réflexions sur le management.

Le *management stratégique* est, pour ANSOFF (1965 [1989])⁷⁴⁴, la combinaison de trois éléments. Pour commencer, il s'agit de *formuler une stratégie*, processus pour lequel il propose une approche planificatrice en plusieurs étapes. Sur la base d'objectifs à long terme, d'analyses de la concurrence et du portefeuille d'activité, une stratégie est accordée à un budget, ce qui correspond à un plan stratégique. Puis, celui-ci est associé à d'autres plans, liés au développement des compétences, à la mise en œuvre de projets ou à l'exploitation courante. La seconde composante du management stratégique est constituée par la *mise en adéquation de la culture organisationnelle et des compétences des managers avec les caractéristiques de l'environnement*. La troisième composante concerne la *gestion du changement* et des phénomènes de résistance lors du passage d'une stratégie à une autre.

La limite de la planification réside, pour MINTZBERG (1994 [1994])⁷⁴⁵, dans le fait qu'elle doit *opérationnaliser* (p. 39) et créer la stratégie. Or, pour l'auteur, il faut distinguer la stratégie *intentionnelle*, voulue et celle considérée comme *émergente*, qui n'a pas été expressément décidée et qui pourtant apparaît. La stratégie voulue, puis mise en œuvre, est qualifiée de délibérée et s'oppose à celle non réalisée. Au final, la stratégie réalisée combine aspects délibérés et émergents. Le plan a alors une double fonction. Par ses programmes, plannings et budgets, il est un *moyen de communication* et permet d'informer les acteurs de la stratégie intentionnelle. C'est aussi un *mécanisme de contrôle*, car il permet de mettre en place des comparaisons entre les attentes et les performances réelles.

⁷⁴⁴ ANSOFF Igor (1965 [1989]). Op. cité.

⁷⁴⁵ MINTZBERG Henry (1994 [1994]). The rise and fall of strategic planning. *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Paris, Dunod, 456 p.

Une approche conceptuelle cherche à réunir planification et émergence. Pour TORSET (2005)⁷⁴⁶, la *réflexion stratégique* consiste à générer des idées stratégiques en combinant :

« à la fois l'analyse cognitive proprement dite, les processus de décision et l'action stratégique. La réflexion stratégique peut alors être individuelle ou collective, organisée ou émergente. Elle inclut la planification comme l'action, peut être de nature exploratoire ou favoriser l'exploitation d'orientations existantes » (p. 26).

Pour l'auteur, l'analyse des décisions distingue traditionnellement trois phases : réflexion, puis décision et, enfin, action. Mais ce lien séquentiel doit être remis en cause. En effet, si la réflexion stratégique est constituée par l'analyse de l'environnement et des ressources, la décision et l'action, il ne faut pas considérer que ces processus se succèdent. Par l'intégration des événements, la réflexion stratégique produit ses effets sans distinguer de phases formelles. Par ailleurs, le processus peut être individuel et collectif. Dans ce second cas, il est constitué, pour TORSET (2002)⁷⁴⁷, de la somme des réflexions individuelles, menant à la réflexion stratégique organisationnelle. Se gardant de tout anthropomorphisme, l'auteur considère que le niveau organisationnel ne se réfère pas à une organisation pensante, mais à ce que la réflexion stratégique finale apparaît dans un contexte particulier, celui de l'organisation. Pour permettre la participation à ces processus :

- les individus doivent être volontaires, or c'est un comportement lié à la personnalité et à la perception du contexte organisationnel,
- pour participer, les individus doivent avoir une connaissance du contexte stratégique, c'est-à-dire de la position de l'organisation dans l'environnement et de ses ressources,
- enfin, les individus doivent pouvoir présenter leurs idées, donc l'organisation doit être à l'écoute des propositions, elle doit être flexible pour les tester ; la création d'une atmosphère favorable à l'initiative individuelle renvoie au comportement des niveaux hiérarchiques supérieurs et aux systèmes de contrôle et de sanction/récompense.

La participation aux processus de décision stratégique peut concerner des acteurs qui ne sont pas dirigeants, des cadres opérationnels ou intermédiaires. Pour TORSET (2003)⁷⁴⁸,

⁷⁴⁶ TORSET Christophe (2005). La réflexion stratégique : objet et outil de recherche pour le management stratégique ? *Actes de la 14^{ème} conférence de l'AIMS*, Angers, 29 p.

⁷⁴⁷ TORSET Christophe (2002). La notion de réflexion stratégique : une approche par les contextes. *Actes de la 11^{ème} conférence de l'AIMS*. Paris, 28 p.

⁷⁴⁸ TORSET Christophe (2003). La décentralisation des processus stratégiques : proposition d'un cadre d'analyse. *Actes de la 12^{ème} conférence de l'AIMS*, Tunis, 31 p.

cette *décentralisation des processus stratégiques* permet de gagner en réactivité et en créativité. Cependant, la décentralisation de la réflexion stratégique peut mener à des problèmes de confidentialité et la recherche du consensus peut paralyser l'organisation.

Annexe 8. Glossaire⁷⁴⁹

B2i : brevet informatique Internet
BOEN, BO : bulletin officiel de l'éducation nationale
CITE : classification internationale type de l'éducation
CESC : comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
Commission européenne : soumet des propositions au Parlement et au Conseil ; gère et applique le budget de l'UE ; applique le droit européen, avec la Cour de justice ; représente l'UE sur la scène internationale. http://europa.eu/institutions/inst/comm/index_fr.htm
CPE : conseiller principal d'éducation
CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles
DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Ex. **DEP** : Direction de l'évaluation et de la prospective)
DNB : diplôme national du brevet
ECJS : éducation civique, juridique et sociale
EP : éducation prioritaire
EREA : établissement régional d'enseignement adapté
HSE : heures supplémentaires effectives (heures supplémentaires occasionnelles)
IDD : itinéraires de découverte
MGI : mission générale d'insertion (s'adresse aux élèves de plus de 16 ans exposés au risque de sortie sans qualification et propose des formations)
OCDE : organisation de coopération et de développement économique, regroupe les gouvernements de 30 pays et partage des liens avec plus de 100 autres. <http://www.oecd.org>
PAC (classe à) : classe à projet artistique et culturel
PEF : plan d'évolution des formations
PPCP : projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (modalité pédagogique innovante qui consiste à faire acquérir des savoirs à partir d'une réalisation concrète)
PPRE : programmes personnalisés de réussite éducative
REP : réseaux d'éducation prioritaire, transformés en réseaux « ambition réussite » et réseaux « de réussite scolaire »
SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté
SNES : syndicat des enseignements du second degré. <http://www.snes.fr/>
SVT : sciences de la vie et de la terre
TIC : technologies de l'information et de la communication
TPE : travaux personnels encadrés
UNESCO : (trad.) organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
ZEP : zone d'éducation prioritaire

Quelques séries des lycées :

<i>Séries générales</i>	<i>Séries technologiques</i>
ES : sciences économiques et sociales	STG : sciences et technologies de la gestion ; ex-STT, ex-G
L : littéraire	ST2S : sciences et technologies de la santé et du social ; ex SMS : Sciences et techniques Médico-Sociales
S : scientifique	STI : sciences et technologies industrielles

⁷⁴⁹ Sources : <http://eduscol.education.fr> et <http://www.education.gouv.fr/>

Annexe 9. Contenu du diagnostic de l'EPLE lié à l'évaluation du chef d'établissement

L'extrait suivant provient d'une circulaire, MEN (2002, a)⁷⁵⁰, traitant de l'évaluation des personnels de direction. L'objet abordé ici est le mode de construction du diagnostic de l'EPLE.

*« Le diagnostic suppose non seulement une phase d'analyse contextuelle des situations et des relations, mais également une **réflexion stratégique et prospective**.*

(...)

***Le champ** : ce diagnostic doit permettre une vue globale de l'établissement (...) il ne s'agit pas de couvrir tous les champs de l'établissement de façon exhaustive, mais au contraire, lors de la phase d'analyse, de privilégier judicieusement certaines problématiques(...). Les informations utiles (...) appartiennent principalement aux champs suivants :*

*- **les élèves** : (...) cursus antérieur, résultats aux évaluations initiales(...) conditions de vie scolaire, performances scolaires, accueil pendant et en dehors des heures scolaires, parcours, orientation, santé (...) résultats aux examens, suite du parcours, insertion ;*

*- **les personnels titulaires et non titulaires** : stabilité dans le poste ; gestion des carrières individuelles (...) organisation des services ; état des relations sociales (...)*

*- **l'établissement** : histoire et culture de l'établissement ; le projet d'établissement ; la gestion (situation financière, choix budgétaires, crédits pédagogiques...) ; la situation matérielle ;*

*- **les modes de communication** : en direction des personnels, des élèves, des parents d'élèves ; en direction des partenaires extérieurs ;*

*- **l'environnement de l'établissement** : implication dans le projet académique ; relations entre établissements du GRETA, d'une même zone, d'un même bassin ; environnement sociologique, économique... ;*

*- **les relations avec les collectivités territoriales** ;*

*- **les modalités de travail avec la collectivité territoriale de rattachement** ;*

*- **les interactions entre tous ces éléments et les tendances d'évolution.***

(...)

***La forme** : (...)Chaque fois qu'ils le jugeront utile, les chefs d'établissement pourront solliciter l'aide des corps d'inspection et plus particulièrement des IA-IPR-EVS.*

***Place et usage des indicateurs** : Les indicateurs se distinguent de simples "données" ou "informations", dans la mesure où ils **donnent sens à une évolution** et où ils permettent de distinguer les leviers sur lesquels les chefs d'établissement et leurs équipes peuvent agir. En nombre forcément limité, ils relèvent nécessairement d'un choix, effectué par le chef d'établissement et son équipe parmi les indicateurs déjà disponibles, et notamment ceux d'**IPES** ».*

⁷⁵⁰ MEN (2002, a). Protocole cité. Circulaire n° 2001-263 du 27-12-2001.

Annexe 10. Diagnostic stratégique : des modèles pour les EPLE

La littérature de gestion, par exemple GERVAIS (2003)⁷⁵¹ ou ATAMER et CALORI (2003)⁷⁵², propose des supports au diagnostic stratégique. Certains outils font l'objet d'applications aux établissements scolaires :

- le modèle SWOT, de CHRISTENSEN et al. (1982)⁷⁵³, peut être rapproché des propositions du MEN pour construire les diagnostics liés à l'évaluation du chef d'établissement et à la préparation du projet d'établissement,
- la chaîne de valeur de PORTER (1985 [1999])⁷⁵⁴ fait l'objet d'une réflexion par ORANGE (1992)⁷⁵⁵ au sujet de son utilisation en éducation,
- des exemples d'adaptation du tableau de bord prospectif, ou *balanced scorecard*, dans le secteur public sont proposés par KAPLAN et NORTON (2001)⁷⁵⁶.

Des diagnostics appliqués aux EPLE sont également disponibles dans la littérature consacrée à l'enseignement. Par exemple :

- LANGANAY et REBAUD (2002)⁷⁵⁷ proposent des indicateurs de pilotage, en précisant que leur principale source est le programme IPES,
- FOUQUE (2004)⁷⁵⁸ propose une approche à base d'entretiens,
- un calcul de coûts cachés lié à la violence dans les EPLE est mis en œuvre par CHAPON (2006)⁷⁵⁹
- des textes officiels, certains présentés lors du [chapitre 7](#), exposent des méthodes à suivre pour faire un diagnostic,

⁷⁵¹ GERVAIS Michel (2003). *Stratégie de l'entreprise*. Paris, Economica, 464 p.

⁷⁵² ATAMER Tugrul, CALORI Roland (2003). *Diagnostic et décisions stratégiques ; 2^e éd.* Paris, Dunod, 509 p.

⁷⁵³ CHRISTENSEN Roland, ANDREWS Kenneth, BOWER Joseph, HAMERMESH Richard, PORTER Michael (1982). *Business policy ; text and cases ; 5th ed.* Homewood, Ill., Irwin Inc, 838 p.

⁷⁵⁴ PORTER Michael (1985 [1999]). Op. cité.

⁷⁵⁵ ORANGE Gérald (1992). *Les stratégies non budgétaires des villes*. Thèse pour l'obtention du titre de docteur en sciences de gestion. Université de Caen, v. 1, 328 p.

⁷⁵⁶ KAPLAN Robert, NORTON David (2001). *Comment utiliser le tableau de bord prospectif*. Paris, Editions d'Organisation, 424 p.

⁷⁵⁷ LANGANAY Jean-yves, REBAUD Claude (2002). *L'établissement scolaire : un jeu collectif*. Paris, Hachette, 125 p.

⁷⁵⁸ FOUQUE José (2004). Op. cité.

⁷⁵⁹ CHAPON Evelyne (2006). Thèse citée.

Annexe 11. Liste des tableaux et graphiques

G : graphique

T : tableau

G1. Structure générale de la thèse	49
T1. Thèses portant sur les chefs d'établissement ou la gestion des EPLE	59
T2. Revues de recherche sur l'enseignement	61
T3. Autres sources sur l'enseignement et la profession de chef d'établissement	66
T4. Composition de l'échantillon ; entretiens exploratoires	68
T5. Composition de l'échantillon : entretiens de validation	69
T6. Répartition des compétences pour certaines fonctions éducatives dans l'enseignement obligatoire en 2003	93
G2. Evolution de la DIE et de sa part dans le PIB entre 1980 et 2005	101
T7. Structure du financement initial (en %)	102
T8. Evolution comparée en base 100 des effectifs scolaires (public et privé) et du budget de l'enseignement scolaire hors charges de pension (au prix 2000)	103
G3. Dépense d'éducation (formation initiale) par rapport au PIB (2003)	104
G4. Dépense moyenne pour un élève du secondaire ;	105
G5. Classement des pays sur les domaines évalués par PISA 2003	107
T9. Proportion de bacheliers dans une génération par type de baccalauréat (%)	109
T10. Répartition en 2004 des étudiants français selon la PCS de la personne responsable de l'étudiant ; métropole et DOM (extrait)	118
T11. Problèmes, solutions, acteurs : fréquences des thèmes	124
T12. Solutions croisées avec les problèmes sociaux et scolaires	125
G6. Graphe de la relation entre solutions et problèmes	126
T13. Acteurs évoqués croisés avec les solutions	127
G7. Graphe de la relation entre acteurs et solutions	127
G8. Modèle classique de l'entreprise et modèle des parties prenantes	135
G9. Des parties prenantes de l'EPLE	136
T14. Instances de l'EPLE	146
T15. Tableaux des effectifs	167
T16. Chef d'établissement croisé avec les acteurs évoqués	168
G10. Graphe de la relation entre chef d'établissement et acteurs	168
T17. Acteurs évoqués croisés avec attitude et tonalité	169
G11. Graphe de la relation entre acteur et attitudes et tonalités	170
T18. Lexique selon les parties des entretiens	171
G12. Graphe de la relation entre le lexique et les parties des entretiens	172
T19. 18 lexiques croisés avec les 3 axes des entretiens	173
G13. Graphe de la relation entre les lexiques spécifiques et les parties des entretiens	174
T20. Lexiques d'acteurs croisés avec les lexiques de thèmes	175
G14. Graphe de la relation entre les lexiques d'acteurs et les lexiques de thèmes	175
G15. Fonctionnement des grandes organisations	181
T21. Solutions croisées avec attitude et tonalité	199
G16. Graphe de la relation entre les solutions et les attitudes et tonalités	199
G17. Enquêtes régulières pour le pilotage	231
G18. Modèle de fonctionnement des IPES	243
G19. Carte des BAPE de l'académie de Rennes	299
T22. Polarisation des phénomènes organisationnels et culturels	312
T23. Dispositifs institutionnels	323

T24. Evaluation, participation, partenariat : des déclinaisons.....	324
T25. Evolution du profil d'un EPLE ; exemple	333
T26. Nombre de lycées et leurs effectifs, métropole et DOM	339
T27. Evolution de la population scolaire, métropole et DOM, public et privé (en milliers) .	340
G20. Grille de saisie pour l'analyse de contenu	342
T28. Grille de saisie pour l'analyse de contenu : origine des éléments	343
T29. Précisions sur quelques termes de la grille de saisie pour Sphinx.....	344
T30. Lexiques spécifiques, par ordre alphabétique.....	347
T31. Supports de l'action du chef d'établissement	353
T32. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V1	354
T33. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V2	355
T34. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V3	356
T35. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V4	357
T36. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V5	358
T37. Supports de l'action du chef d'établissement, entretien V6	359
T38. Instances des EPLE.....	361

BIBLIOGRAPHIE

Le numéro avant le nom, par exemple [359](#), indique la première note de bas de page où le texte est référencé.

359 ABADIE Alain (2006). *Statut de l'autorité et autorité du statut : le personnel de direction dans les établissements secondaires français*. Thèse, sciences de l'éducation, université Montpellier III, 521 p.

102 ALLARD-POESI Florence, MARECHAL Garance (2007). Construction de l'objet de la recherche. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p., 34-57.

432 ALTER Norbert (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*. Paris, PUF, 241 p.

419 ALTER Norbert (1999). *La gestion du désordre en entreprise*. Paris, L'harmattan, 207 p.

390 ALTER Norbert (2005). *L'innovation ordinaire ; 2^e éd.* Paris, PUF, 284 p.

415 AMABILE Teresa (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, v. 10, 123-167.

33 ANDREWS Rhys, BOYNE George, WALKER Richard (2006). Strategy content and organizational performance : an empirical analysis. *Public administration review*, v. 66, n° 1, 52-63.

93 ANSOFF Igor (1965 [1989]). *Stratégie du développement de l'entreprise*. Paris, Les éditions d'organisation, 287 p.

441 ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald (1996 [2002]). Organizational learning II. *Apprentissage organisationnel*. Paris, De Boeck, 380 p.

275 ARREGLE Jean-Luc, QUELIN Bertrand (2001). L'approche fondée sur les ressources. In, MARTINET Alain Charles, THIETART Raymond-Alain. *Stratégies, actualités et futurs de la recherche*. Paris, Vuibert, 440 p, 273-288.

752 ATAMER Tugrul, CALORI Roland (2003). *Diagnostic et décisions stratégiques ; 2^e éd.* Paris, Dunod, 509 p.

394 AUDOIN Marie-Claude, NADOT Suzanne (2006). *Motiver, remotiver ; des pratiques innovantes de l'école au lycée*. Versailles, CRDP académie de Versailles, 143 p.

42 AUREGAN Pascal, JOFFRE Patrick, LOILIER Thomas, TELLIER Albéric (2007). L'approche projet du management stratégique : quelles contributions pour quel positionnement ? *Finance contrôle stratégie*, v. 10, n° 4, 217-250.

55 BALLION Robert (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris, Hachette, 239 p.

592 BANCEL Daniel (1999). *Les conditions de travail et de vie des enseignants de lycée*. Paris, MEN, 29 p.

146 BARDIN Laurence (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF, 291 p.

453 BARRAUD-DIDIER Valérie, GUERRERO Sylvie, IGALENS Jacques (2003). L'effet des pratiques de GRH sur la performance des entreprises : le cas des pratiques de mobilisation. *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 47, 2-13.

587 BARRERE Anne (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, v. 44, n° 4, 481-497.

590 BARRERE Anne (2006, a). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, n° 156, 89-99.

57 BARRERE Anne (2006, b). *Sociologie des chefs d'établissement ; les managers de la République*. Paris, PUF, 194 p.

28 BARTOLI Annie (2005). *Le management dans les organisation publiques ; 2^e éd.* Paris, Dunod, 419 p.

48 BARTOLI Annie (2008). Les outils du management public : fausses pistes et vrais défis. In, HURON David, SPINDLER Jacques. *Le management public en mutation*. Paris, L'Harmattan, 382 p, 73-93.

426 BASSO Olivier (2006). Peut-on manager les intrapreneurs ? *Revue française de gestion*, v. 32, n° 168/169, 225-242.

- 36 BATHILDE Sandrine, TRAMIER Jean-Marie (2007). *Histoire de l'Education nationale de 1789 à nos jours ; de la vocation à la fonctionnarisation*. Paris, Ellipses, 269 p.
- 407 BEAUTE Jean (2004). *Courants de la pédagogie ; 5^e éd.* Lyon, Chronique sociale, 184 p.
- 368 BELLINI Stéphane (2007). *L'encadrement des organisations publiques : l'impossible mutation ?* 14^{ème} journée d'étude du GDR Cadres, 16 p.
- 124 BERGER Emanuele, BOTTANI Noberto, SOUSSI Anne, OSTINELLI Giorgio, GAUVREAU Catherine, RHYN Heinz (2004). De l'émergence du courant school improvement et exemples d'applications. *Revue française de pédagogie*, n° 148, 119-133.
- 50 BERTRAND Marianne, SCHOAR Antoinette (2003). Managing with style : the effects of managers on firm policies. *Quarterly journal of economics*, v. 118, n° 4, 1169-1208
- 408 BISSONNETTE Steve, RICHARD Mario, GAUTHIER Clermont (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, n° 150, 87-141.
- 6 BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris, Stock, Les Essais, 268 p.
- 137 BLANCHET Alain, GOTMAN Anne (1993). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan, 125 p.
- 335 BLANCHET René, WIENER Céline, ISAMBERT Jean Pol (1999). *La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*. Paris, La documentation française, 73 p.
- 629 BOISCLAIR Michel, DALLAIRE Louis (2008). Introduction. In, BOISCLAIR Michel, DALLAIRE Louis. *Les défis du partenariat dans les administrations publiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 368 p., 3-14.
- 339 BOISSINOT Marie-Martine (2005, a). Chefs d'établissement en France : une situation paradoxale au centre de tensions multiples. *Politiques d'éducation et de formation*, v. 13, n°1, 53-64.

295 BOISSINOT Marie-Martine (2005, b). *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires ; 2^e éd.* Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, 177 p.

340 BOLLORE Pascal, DUBOIS Annie, MACHURE Nora, MILLINIER Jos (2005). Chef d'établissement : regards croisés sur un métier. *Administration et éducation*, n°105, 21-32.

76 BOUCKAERT Geert (2003). La réforme de la gestion publique change-t-elle les systèmes administratifs ? *Revue française d'administration publique*, n° 105/106, 39-54.

443 BOUVIER Alain (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris, Hachette, 223 p.

332 BOUVIER Alain (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris, PUF, 352 p.

367 BOYNE George (2002). Public and private management : what's the difference ? *Journal of management studies*, v. 39, n° 1, 97-122.

305 BRANCHET Bernard (2007). Conséquences du transfert des TOS sur l'organisation des services. In, ALLEMAND Roselyne, GRY Yves. *Le transfert des personnels TOS de l'Education nationale*. Paris, L'harmattan, 115 p., 47-55.

691 BRECHET Jean-Pierre, DESREUMAUX Alain (2002). Sciences de gestion et pratiques de management ; le cas du management stratégique. In, Réseaux des IAE. *Sciences de gestion et pratiques managériales*. Paris, Economica, 517 p., 8-22.

636 BREGEON Jacques, FAUCHEUX Sylvie, ROCHET Claude (2008). *Éducation au développement durable : groupe de travail interministériel*. Paris, MEN, 28 p.

71 BREUILLARD Michèle, COLE Alistair (2003). *L'école entre l'Etat et les collectivités locales ; en Angleterre et en France*. Paris, L'Harmattan, 110 p.

409 BRU Marc (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris, PUF, 127 p.

34 BRYSON John, ACKERMANN Fran, EDEN Colin (2007). Putting the resource-based view of strategy and distinctive competencies to work in public organizations. *Public administration review*, v. 67, n° 4, 702-717.

423 BURGELMAN Robert (1983). A model of the interaction of strategic behavior, corporate context and the concept of strategy. *Academy of management review*, v. 8, n° 1, 61-70.

422 BURGELMAN Robert, SAYLES Leonard (1987). *Les intrapreneurs ; stratégie, structure et gestion de l'innovation dans l'entreprise*. Paris, McGraw-Hill, 172 p.

158 CAILLOSSE Jacques (2003). Les figures croisées du juriste et du manager dans la politique française de réforme de l'Etat. *Revue française d'administration publique*, v. 1-2, n° 105-106, p. 121-134.

360 CALVO-RYBA Judith (2004). *La dynamique du dirigeant au quotidien ; une analyse en termes de rôles*. Thèse pour l'obtention du titre de docteur ès sciences de gestion. Université Paris IX Dauphine, 340 p.

554 CATTONAR Branka (2006). Comment les enseignants du secondaire conçoivent-ils et vivent-ils leur métier ? In, CHAPELLE Gaëtane, MEURET Denis. *Améliorer l'école*. Paris, PUF, 268 p., 153-163.

342 CEDELLE Luc (2006). Les proviseurs manifestent pour une meilleure reconnaissance. *Le Monde*, 26 novembre, p. 8.

711 CEDELLE Luc (2009). Des enseignants en quête de nouveaux modes d'action. *Le Monde*, édition du 03.09.09.

303 CHAMPAGNE Pierre, COTTEREAU Yves (2006) Encadrement, priorités des pouvoirs publics, objectifs des collectivités territoriales et des établissements. In, FORT Marc, REVERCHON-BILLOT Michel. *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*. Dijon, CRDP de Bourgogne, ESEN, 320 p., 247-255.

328 CHAPON Evelyne (2006). *La violence dans les établissements scolaires secondaires : quels changements organisationnels nécessaires ? Cas de recherche-intervention dans des lycées professionnels publics et privés*. Thèse pour l'obtention du titre de docteur en sciences de gestion. Université Jean Moulin, Lyon 3, T. 1, 362 p.

53 CHARREAUX Gérard (2008). A la recherche du lien perdu entre caractéristiques des dirigeants et performance de la firme : gouvernance et latitude managériale. *Economies et sociétés*, n° 19, 1831-1867.

116 CHARREIRE PETIT Sandra, DURIEUX Florence (2007). Explorer et tester : les deux voies de la recherche. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p, 58-83.

753 CHRISTENSEN Roland, ANDREWS Kenneth, BOWER Joseph, HAMERMESH Richard, PORTER Michael (1982). *Business policy ; text and cases ; 5th ed.* Homewood, Ill., Irwin Inc, 838 p.

68 CLAVERANNE Jean-Pierre (2003). L'hôpital en chantier : du ménagement au management. *Revue française de gestion*, v. 29, n° 146, 125-129.

128 Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans.* Paris, UNESCO, 288 p.

673 CONNOLLY Michael, JAMES Chris (2006). Collaboration for school improvement. *Educational management administration and leadership*, v. 34, n°1, 69-87.

156 CONSEIL D'ETAT (1997). *Rapport public 1996 ; sur le principe d'égalité.* Paris, La Documentation française, 509 p., 43 et s., 89 et s.

157 CONSEIL D'ETAT (1999). *Rapport public 1999 ; l'intérêt général.* Paris, La Documentation française, 449 p., 319 et s.

575 COTTON John, VOLLRATH David, FROGGATT Kirk, LENGNICK-HALL Mark, JENNINGS Kenneth (1988). Employee participation : diverse forms and different outcomes. *Academy of management journal*, v. 13, n°1, 8-22.

199 COUR DES COMPTES (2003). *La gestion du système éducatif ; rapport au Président de la République.* Paris, Direction des journaux officiels, 410 p.

579 COX Annette, ZAGELMEYER Stefan, MARCHINGTON Mick (2006). Embedding employee involvement and participation at work. *Human resource management journal*, v. 16, n° 3, 250-267.

410 CRAHAY Marcel (2006). Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ? In, CHAPELLE Gaëtane, MEURET Denis. *Améliorer l'école.* Paris, PUF, 268 p., 243-254.

31 CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard (1977 [1992]). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil, 506 p.

504 CYTERMANN Jean-Richard (2005). La contribution des outils statistiques et d'évaluation à la modernisation de l'Education nationale. *Politiques et management public*, v. 23, n° 1, 91-103.

117 DAVID Albert (2001) Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées. In, DAVID Albert, HATCHUEL Armand, LAUFER Romain. *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*. Paris, Vuibert, 216 p, 83-109.

184 DAVID Jane (1989). Synthesis of research on school-based management. *Educational leadership*, v. 46, n° 8, 45-53.

444 DECI Edward, CONNELL James, RYAN Richard (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of applied psychology*, v. 74, n°4, 580-590.

608 DELERUE Hélène, BERARD Céline (2007). La dynamique de la confiance dans les relations interorganisationnelles. *Revue française de gestion*, v. 33, n°175, 125-138.

215 DEP (2004). Les élèves de 15 ans ; premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2003. *Note d'évaluation*, n° 04.12, 6 p.

724 DEP (2005). *Géographie de l'école*. Paris, MEN, 112 p.

236 DEPP (2006, a). *L'état de l'Ecole*. Paris, MEN, 77 p.

263 DEPP (2006, b). Les actes de violence recensés dans SIGNA. *Note d'information*, n° 06-30, 6 p.

198 DEPP (2006, c). Le coût de l'éducation en 2005. *Note d'information*, n° 06.28, novembre, 6 p.

44 DEPP (2007, a). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris, MEN, 400 p.

512 DEPP (2007, b). *Trois indicateurs de résultats des lycées*. Paris, MEN, 17 p.
<http://indicateurs.education.gouv.fr/brochure.pdf>

- 197 DEPP (2007, c). *L'état de l'Ecole*. Paris, MEN, 77 p
- 703 DEPP (2008). *Portrait des nouveaux personnels de direction du second degré*. Paris, MEN, 253 p.
- 549 DEMAILLY Lise (1991). *Pour changer le collège ; une gestion participative*. Lille, CRDP, 239 p.
- 516 DEMAILLY Lise (2003) L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, n°142, 115-129.
- 687 DEMAILLY Lise (2005). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. In, LESSARD Claude, MEIRIEU Philippe. *L'obligation de résultats en éducation ; évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, De Boeck, 327 p., 105-122.
- 17 DERY Richard (1996). La structuration socio-historique du champ de la stratégie. In, NOEL Alain. *Perspectives en management stratégique ; tome IV, 1995/96*. Paris, Economica, 478 p., 15-63.
- 18 DERY Richard (2001). La structuration socio-épistémologique du champ de la stratégie. In, MARTINET Alain Charles, THIETART Raymond-Alain. *Stratégies ; actualité et futurs de la recherche*. Paris, Vuibert, 436 p., 7-25.
- 348 DE SAINT-DO Yves, HENRY Marie-Ange, POINTEREAU Donatelle (2006). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement ; 4^e éd.* Paris, Berger-Levrault, 222 p.
- 288 DESLANDES Rollande, RICHARD Bertrand (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés ; rapport de recherche*. CRIRES, Université Laval, 40 p.
- 145 DESMARAIS Céline, MOSCAROLA Jean (2002). *Analyse de contenu et analyse lexicale, le cas d'une étude en management public*. Québec, Congrès ACFAS, 20 p.
- 181 DIRECTION DES AFFAIRES JURIDIQUES DU MEN (2005). Bilan de l'activité contentieuse de l'enseignement scolaire en 2004. *Lettre d'information juridique*, n° 100, décembre, 15-25.

- 24 DJELIC Marie-Laure (2004). L'arrivée du management en France ; un retour historique sur les liens entre managérialisme et Etat. *Politiques et management public*, v. 22, n° 2, 1-17.
- 597 DOBLER Philippe, SAULPIC Olivier (2009). *L'échec de l'évaluation des ministres, ou les limites de la culture du résultat*. Le Monde, édition du 18.08.09.
- 281 DONALDSON Thomas, PRESTON Lee (1995). The stakeholder theory of the corporation : concepts, evidence and implications. *Academy of management review*, v. 20, n° 1, 65-91.
- 194 DUHAMEL Olivier, MENY Yves (1992). *Dictionnaire constitutionnel*. Paris, Puf, 1112 p.
- 88 DUPUIS Marc (2006). Et le Nord créa le lycée de toutes les chances. *Le Monde de l'éducation*, n° 348, 37-39.
- 118 DURAND Daniel (2006). *La systémique*. Paris, PUF, 126 p.
- 424 DURIEUX Florence (2000). *Management de l'innovation*. Paris, Vuibert, 174 p.
- 271 DURU-BELLAT Marie (2006). *L'inflation scolaire ; les désillusions de la méritocratie*. Paris, Editions du Seuil, 109 p.
- 72 DURU-BELLAT Marie, MEURET Denis (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n°135, 173-221.
- 568 DUTERCQ Yves (2001). Les parents d'élèves : entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, n°134, 111-121.
- 341 DUTERCQ Yves (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. *Politiques et management public*, v. 23, n°1, 125-134.
- 699 DROIT Roger-Pol (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*. Paris, Seuil, 111 p.

693 DRUCKER-GODARD Carole, EHLINGER Sylvie, GRENIER Corinne (2007). Validité et fiabilité de la recherche. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p., 263-293.

428 EDWARDS Charles, JONES Geoff, LAWTON Alan, LLEWELLYN Nick (2002). Public entrepreneurship : rhetoric, reality and context. *International journal of public administration*, v. 25, n° 12, 1539-1554.

476 EURYDICE (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles, Eurydice, 135 p.

70 EURYDICE (2007). *L'autonomie scolaire en Europe ; politiques et mécanismes de mise en œuvre*. Bruxelles, Eurydice, 64 p.

27 FAVOREU Christophe (2001). Légitimité, contenu et nature du management stratégique public : le cas des démarches stratégiques urbaines. *Actes de la 10^{ème} conférence de l'AIMS*, Québec, 30 p.

35 FAVOREU Christophe (2008). L'application d'outils de gestion stratégique aux organisations publiques : le cas du CNES. *Politiques et management public*, v. 26, n°1, 2-30.

362 FAYOL Henri (1916 [1999]). *Administration industrielle et générale*. Paris, Dunod, 133 p.

510 FELOUZIS Georges (2004). Les indicateurs de performances des lycées, une analyse critique. *Education et formations*, n° 70, 83-95.

511 FELOUZIS Georges (2005). Performance et valeur ajoutée des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, v. 46, n°1, 3-36.

709 FERNANDEZ Sergio, RAINEY Hal (2006). Managing successful organizational change in the public sector. *Public administration review*, v. 66, n° 2, 168-176.

3 FLOC'H Benoît (2008). Le film qui divise les profs. *Le Monde de l'éducation*, n° 372, p. 26.

169 FRANCOIS Jean-Christophe, POUPEAU Franck (2007). Carte scolaire, les enjeux d'un débat mal posé. *Le Monde diplomatique*, mars, 4-5.

90 FREEMAN Edward (1984). *Strategic management : a stakeholder approach*. Marshfield, Pitman Publishing, 276 p.

689 FRIEDBERG Erhard (1958 [1991]). Postface. In, MARCH James, SIMON Herbert. Organizations. *Les organisations ; problèmes psychosociologiques*. Paris, Dunod, 254 p.

60 FORESTIER Christian (2007). L'effet chef d'établissement. *Cahiers pédagogiques*, n° 458, 16-17.

641 FORGUES Bernard, FRECHET Marc, JOSSERAND Emmanuel (2006). Relations interorganisationnelles : conceptualisation, résultats et voies de recherche. *Revue française de gestion*, v. 32, n° 164, 17-31.

588 FOUQUE José (2004). *Diriger un établissement scolaire ; l'exigence du possible*. Paris, Hachette, 254 p.

185 FULLAN Michael, WATSON Nancy (2000). School-based management : reconceptualizing to improve learning outcomes. *School effectiveness and school improvement*, v. 11, n° 4, 453-473.

450 GAGNE Marylène, DECI Edward (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational behavior*, n° 26, 331-362.

642 GALASKIEWICZ Joseph (1985). Interorganizational relations. *Annual review of sociology*, v. 11, 281-304.

729 GARANT Michèle (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In, BONAMI Michel, GARANT Michèle. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles, De Boeck, 243 p., 57-85.

331 GATHER THURLER Monica (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris, ESF, 235 p.

- 479 GATHER THURLER Monica (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur de changement. In, BOIS Michel (dir.). *Les systèmes scolaires et leurs régulations*. Lyon, CRDP, 154 p., 31-49.
- 551 GAULEJAC Vincent de (2006). Identité. In, BARUS-MICHEL Jacqueline, ENRIQUEZ Eugène, LEVY André. *Vocabulaire de psychosociologie ; positions et références*. Ramonville Saint-Agne, Erès, 590 p., 174-180.
- 751 GERVAIS Michel (2003). *Stratégie de l'entreprise*. Paris, Economica, 464 p
- 14 GHERTMAN Michel (2004). *Le management stratégique de l'entreprise*. Paris, PUF, 125 p.
- 501 GIBERT Patrick (2009). *Tableaux de bord pour les organisations publiques*. Paris, Dunod, 295 p.
- 23 GOLSORKHI Damon (2006). La fabrique de la stratégie ; vers une compréhension pratique de la pratique stratégique. In, GOLSORKHI Damon. *La fabrique de la stratégie ; une perspective multidimensionnelle*. Paris, Vuibert, 243p, 9-26.
- 296 GOUSSEAU Jean-Louis (2006). *Les collectivités territoriales et l'éducation*. Paris, Le moniteur, 332 p.
- 45 GRELLIER Yves (1996). *Les chefs d'établissement scolaire à la recherche d'une professionnalité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Paris 8, 424 p.
- 134 GRENIER Corinne, JOSSERAND Emmanuel (2007). Recherches sur le contenu et recherches sur le processus. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p., 107- 139.
- 609 GUILLAUME-HOFNUNG Michèle (1995). *La médiation*. Paris, PUF, 127 p.
- 447 GURTNER Jean-Luc, GULFI Alida, MONNARD Isabelle, SCHUMACHER Jérôme (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, n° 155, 21-33.

667 HAFELI Kurt (2001). « Career academies » : high schools et entreprises unissent leurs efforts. *Panorama*, n° 6/2001, 48-49.

431 HAFSI Taïeb, BERNIER Luc (2005). Innovation et entrepreneurship dans la réforme du secteur public au Canada. *Politiques et management public*, v. 23, n° 1, 1-23.

669 HAMON Hervé (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris, Editions du Seuil, 359 p.

66 HAMON Hervé (2006). Carte scolaire. Propos recueillis par CORRE Yvon. *Le Télégramme*, édition du 9 septembre, p. 4.

224 HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION (2007). Bilan des résultats de l'Ecole ; l'école primaire. Paris, MEN, 39 p.

230 HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE (2003). *Eléments de diagnostic sur le système scolaire français*. Avis n°9, 8 p.

104 HARDOUIN Jean-Claude, HUSSENET André, SEPTOURS Georges, BOTTANI Noberto (2003). *Eléments pour un diagnostic sur l'école*. Paris; Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole, 148 p.

126 HARRAP'S SHORTER (2007). Edinburgh, Harrap, 2256 p

15 HERMEL Philippe (1988). *Le management participatif ; sens, réalités, actions*. Paris. Editions d'organisation, 254 p.

329 HIRSCHMAN Albert (1970 [1995]). Exit, voice and loyalty. *Défection et prise de parole ; théorie et applications*. Paris, Fayard, 213 p.

222_HUSSENET André (2005). L'école, aujourd'hui en France. *Regards sur l'actualité*, n°310, 5-19.

389 IGAENR (2003). *Synthèse des visites d'EPLÉ effectuées par les membres de l'IGAENR durant l'année scolaire 2002-2003 : une analyse des conditions d'une plus grande autonomie des établissements scolaires*. Paris, MEN, 91 p.

95 IGAENR (2005). *Synthèse nationale des visites d'EPLÉ effectuées en 2004-2005 ; une analyse des facteurs de la performance scolaire*. Paris, MEN, 57 p.

- 299 IGEN (2000). *Décentralisation et projet d'établissement*. Paris, MEN, 42 p.
- 97 IGEN (2001). *L'autonomie de l'EPLE en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire*. Paris, MEN, 36 p.
- 484 IGEN (2002). *Suivi du dispositif d'évaluation des personnels de direction*. Paris, MEN, 49 p.
- 646 IGEN (2003). *Les bassins d'éducation et de formation. Quelles plus-value pour le service public ?* Paris, MEN, 24 p.
- 266 IGEN (2004). *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*. Paris, MEN, 37 p.
- 654 IGEN, IGAENR (2003, a). *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel*. Paris, MEN, 98 p.
- 655 IGEN, IGAENR (2003, b). *Dispositifs-relais et école ouverte*. Paris, MEN, 159 p.
- 191 IGEN, IGAENR (2004, a). *Rapport annuel des inspections générales*. Paris, La Documentation française, 256 p.
- 477 IGEN, IGAENR (2004, b). *L'évaluation des collèges et des lycées en France ; bilan critique et perspectives en 2004*. Paris, MEN, 91 p.
- 239 IGEN, IGAENR (2005, a). *Les sorties sans qualification*. Paris, MEN, 65 p.
- 324 IGEN, IGAENR (2005, b). *L'expérimentation de la loi organique relative aux lois de finance dans les académies de Bordeaux et de Rennes*. Paris, MEN, 63 p.
- 47 IGEN, IGAENR (2005, c). *Rapport annuel des inspections générales*. Paris, La Documentation française, 232 p.
- 253 IGEN, IGAENR (2006, a). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Paris, MEN, 173 p.
- 571 IGEN IGAENR (2006, b). *La place et le rôle des parents dans l'école*. Paris, MEN, 87 p.

327 IGEN, IGAENR (2006, c). *Mise en œuvre de la LOLF : la construction des budgets opérationnels de programmes académiques*. Paris, MEN, 30 p.

39 IGEN, IGAENR (2006, d). *L'EPLÉ et ses missions*. Paris, MEN, 55 p.

87 IGEN, IGAENR (2008). *Rapport annuel des inspections générales ; 2007*. Paris, La Documentation française, 248 p.

508 IGF, IGAENR, IGEN (2006). *Mission d'audit de modernisation ; rapport sur la grille horaire des enseignements en collège*. Paris, MEN, 155 p.

7 ILLICH Ivan (1971). *Une société sans école*. Paris, Editions du Seuil, 221p.

472 JACOB Steve, VARONE Frédéric (2004). Cheminement institutionnel de l'évaluation des politiques publiques en France, en Suisse et aux Pays-Bas (1970-2003). *Politiques et management public*, v. 22, n°2, 135-152.

21 JARZABKOWSKI Paula (2003). Strategic practices : an activity theory perspective on continuity and change. *Journal of management studies*, v. 40, n°1, 23-55

20 JOHNSON Gerry, MELIN Leif, WHITTINGTON Richard (2003). Micro strategy and strategizing : towards an activity-based view. *Journal of management studies*, v. 40, n°1, 3-22.

322 JOFFRE Patrick, KËNIG Gérard (1992). *Gestion stratégique*. Paris, Litec, 201 p.

675 JOSSERAND Emmanuel (2007). Le pilotage des réseaux ; fondements des capacités dynamiques de l'entreprise. *Revue française de gestion*, v. 33, n°170, 95-102.

456 JOULE Robert-Vincent, BEAUVOIS Jean-Léon (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, 286 p.

611 JUTANT Jean-Marie (2008). *Rapport du médiateur de l'Education nationale - année 2007*. Paris, La Documentation française, 107 p.

756 KAPLAN Robert, NORTON David (2001). *Comment utiliser le tableau de bord prospectif*. Paris, Editions d'Organisation, 424 p.

378 KENIG Gérard (2003). L'organisation dans une perspective interactionniste. In, VIDAILLET Bénédicte. *Le sens de l'action ; Karl Weick, sociopsychologie de l'organisation*. Paris, Vuibert, 185 p., 15-34.

13 KENIG Gérard (2004). *Management stratégique ; projets, interactions et contextes*. Paris, Dunod, 534 p.

154 LABIE François (2000). Droit public et management public. In, AMANN Bruno. *Gestion et droit ; Instituts d'administration des entreprises, 15^{ème} journées nationales*. Paris, Dalloz, 223 p., 93-105.

264 LA LETTRE DE L'EDUCATION (2007, a). *Violence scolaire : les contours du nouveau logiciel Sivils dévoilés*. Société Editrice du Monde, n° 557.

318 LA LETTRE DE L'EDUCATION (2007, b). *Le conseil pédagogique s'installe « en douceur » dans les établissements*. Société Editrice du Monde, n° 548.

757 LANGANAY Jean-Yves, REBAUD Claude (2002). *L'établissement scolaire : un jeu collectif*. Paris, Hachette, 125 p.

138 LANGLOIS Annie (2001). L'entretien dans une recherche impliquée, procédures et processus. In, MARMOZ Louis. *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines ; la place du secret*. Paris, L'Harmattan, 254 p., 133-168.

677 LARROUY Jacques (1995). Un modèle anthropologique du partenariat : un cadre pour l'analyse, un guide pour l'action. In, ZAY Danielle, GONNIN-BOLO Annette. *Etablissements et partenariats ; actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris, INRP, 464 p., 229-244.

577 LATHAM Gary, WINTERS Dawn, LOCKE Edwin (1994). Cognitive and motivational effects of participation : a mediator study. *Journal of organizational behavior*, v. 15, n°1, 49-63.

100 LAUFER Romain (2008) Gouvernabilité et management des systèmes administratifs complexes. In, HURON David, SPINDLER Jacques. *Le management public en mutation*. Paris, L'Harmattan, 382 p., 43-71.

25 LAUFER Romain, BURLAUD Alain (1980). *Management public ; gestion et légitimité*. Paris, Dalloz, 337 p.

49 LAVAL Christian (2003). *L'école n'est pas une entreprise ; le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris, La Découverte, 336 p.

89 La Voix du Nord (2006). *À Roubaix, le lycée Turgot est devenu un exemple !* Edition du 25 janvier 2006. <http://www.lavoixdunord.fr/dossiers/education/violences/0601252.phtml>

32 LAWRENCE Paul, LORSCH Jay (1968 [1989]). *Organization and environment. Adapter les structures de l'entreprise*. Paris, Editions d'organisation, 237 p.

131 LEADBEATER Charles (2006). *L'apprentissage personnalisé : l'avenir des services publics*. In, CERI. *Personnaliser l'enseignement*. Paris, Editions de l'OCDE, 142 p., 113-128.

488 LECOINTE Michel (2006) *Evaluer le projet, évaluer le chef d'établissement*. In FORT Marc, REVERCHON-BILLOT Michel. *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*. Dijon, CRDP de Bourgogne, ESEN, 320 p, 97-113.

4 LEDOUX Sébastien (2008). *Palme des malentendus*. *Le Monde*, édition du 25 septembre, p. 22.

109 LEE Allen (1991). *Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research*. *Organization science*, v. 2, n° 4, 342-365.

632 LEGRAIN Amaury, VERHOEST Koen (2004). *Le secteur public en France et en Belgique : de la coordination hiérarchique à la coordination par réseaux*. *Politiques et management public*, v. 22, n° 3, 163-191.

120 LE MOIGNE Jean-Louis (2006). *La théorie du système général ; théorie de la modélisation ; 4^e éd.* E-book, *Classiques du réseau intelligence de la complexité*, 320 p. <http://www.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf>

110 LE MOIGNE Jean-Louis (2007, a). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, PUF, 127 p.

121 LE MOIGNE Jean-Louis (2007, b). Transformer l'expérience humaine en science avec conscience. In, MARTINET Alain Charles. *Sciences du management ; épistémique, pragmatique et éthique*. Paris, Vuibert, 310 p., 31-49.

343 LE MONDE (2006, a). *Chefs d'établissement : Gilles de Robien se dit « conscient des difficultés »*. Edition du 28 novembre, p. 13.

63 LE MONDE (2006, b). *Comment les parents d'élèves contournent la carte scolaire*. Edition du 13 septembre, p. 9.

559 LE MONDE (2008, a). *Le site Internet note2be devra retirer les noms des enseignants qu'il note*. Edition du 5 mars.

560 LE MONDE (2008, b). *Quand les parents comparent les écoles de leurs enfants*. Edition du 25 mai.

285 LEPINEUX François (2006). Théorie normative des parties prenantes et cohésion sociale. In, BONNAFOUS-BOUCHER Maria, PESQUEUX Yves. *Décider avec les parties prenantes*. Paris, La découverte, 268 p, 77-88.

638 LESELBAUM Nelly (1995). Les définitions du partenariat. In, ZAY Danielle, GONNIN-BOLO Annette. *Etablissements et partenariats ; actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris, INRP, 464 p., 342-343.

380 LEVY André (2006). Organisation. In, BARUS-MICHEL Jacqueline, ENRIQUEZ Eugène, LEVY André. *Vocabulaire de psychosociologie ; positions et références*. Ramonville Saint-Agne, Erès, 590 p., 203-211.

573 LEVY-LEBOYER Claude (2006). *La motivation au travail ; modèles et stratégies, 3^e éd.* Paris, Editions d'Organisation, 245 p.

440 LEWIN Kurt (1947 [1965]). Group decision and social change. In SWANSON E., NEWCOM T., HARTLEY L (Eds). *Readings in social psychology*. New York, Holt Rinehart and Wintson. Décision de groupe et changement social. In LEVY André. *Psychologie sociale ; textes fondamentaux anglais et américains*. Paris, Dunod, 498-565.

446 LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien (2001). *Motivation et réussite scolaire*. Paris. Dunod.

668 LINNEHAN Frank, DE CAROLIS Donna (2005). Strategic frameworks for understanding employer participation in school-to-work programs. *Strategic management journal*, v. 26, n°6, 523-539.

297 Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983, relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. JO du 23 juillet 1983.

40 Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, d'orientation sur l'éducation. JO du 14 juillet 1989.

301 Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993, relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. JO du 21 décembre 1993.

298 Loi n°2004-809 du 13 août 2004, relative aux libertés et responsabilités locales. JO du 17 août 2004.

164 Loi n° 2005-380 du 23-4-2005, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole. JO du 24 avril 2005.

67 MAILHOT Chantale, SCHAEFFER Véronique (2009). Les universités sur le chemin du management stratégique. *Revue française de gestion*, v. 35, n° 191, 33-48.

720 MARCH James (1987 [1991]). Système d'information et prise de décision : des liens ambigus. In, MARCH James. *Décisions et organisations*. Paris, Editions d'organisation, 275 p., 231-254.

719 MARCH James (1999). Les mythes du management. *Gérer et comprendre*, n° 57, 4-12

220 MARGELIDON Marie-Hélène (2004). Le système éducatif finlandais. *Revue internationale d'éducation*, n° 36, 175-181.

518 MARMUSE Christian (1999). Le diagnostic stratégique : une démarche de construction de sens. *Finance contrôle stratégie*, v. 2, n° 4, 77-104

139 MARMOZ Louis (2001). L'outil, l'objet et le sujet : les entretiens de recherche, entre le secret et la connaissance. In, MARMOZ Louis. *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines ; la place du secret*. Paris, L'Harmattan, 254 p., 11-68.

321 MARTINET Alain Charles (1984). *Management stratégique : organisation et politique*. Paris, McGraw-Hill, 118 p.

91 MARTINET Alain-Charles (2006). Parties prenantes, management stratégique et politique. In, BONNAFOUS-BOUCHER Maria, PESQUEUX Yves. *Décider avec les parties prenantes*. Paris, La découverte, 268 p., 9-17.

163 MEN (1990). *Circulaire n° 90-108*. BO n°21 du 24 mai.

162 MEN (1999). *Enseignement élémentaire et secondaire ; rentrée 1999. Circulaire n° 98-263 du 29 décembre 1998*. BO n°1 du 7 janvier.

644 MEN (2001). *Circulaire n° 2001-114*. BO n° 26, du 28 juin.

10 MEN (2002, a). *Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16-11-2000*. BO spécial n°1 du 3 janvier.

338 MEN (2002, b). *Statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'Education nationale. Décret n° 2001-1174 du 11-12-2001*. BO spécial n°1 du 3 janvier.

495 MEN (2002, c). *S3IT 2002-2004*. Paris, MEN, 112 p.

492 MEN, équipe projet SI des EPLE (2002, d). *Etude du système d'information de l'EPL*. Paris, MEN, 65 p.

317 MEN (2006, a). *Circulaire n° 2006-051 du 27-3-2006*. BO n° 13, du 31 mars.

496 MEN (2006, b). *S3IT 2008 : schéma stratégique des systèmes d'information et des télécommunications*. Paris, Secrétariat général, cellule de pilotage des systèmes d'information, 35 p.

170 MEN (2007). JO Sénat du 25/10, page 1933

344 MEN (2007). *Relevé de conclusions sur la situation des personnels de direction*. BO n°8, du 22 février.

61 MEN (2008). *Points de convergence sur les objectifs et les principes directeurs de la réforme du lycée*. Paris, Délégation à la communication, 6 p.

282 MERCIER Samuel (2001). L'apport de la théorie des parties prenantes au management stratégique : une synthèse de la littérature. *Actes de la 10^{ème} conférence de l'AIMS*, Québec, 24 p.

59 MEURET Denis (2003). Efficacité et équité des collèges ; l'effet établissement. In, DEROUET Jean-Louis. *Le collège unique en question*. Paris, PUF, 409 p., 49-65.

188 MEURET Denis, DURU-BELLAT Marie (2002). Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales. *Politiques et management public*, v. 20, n°2, 61-79.

449 MEYER John, ALLEN Natalie (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, v. 1, n° 1, 61-89.

365 MICHAUD Claude, THOENIG Jean-Claude (2001). *Stratégie et sociologie de l'entreprise*. Paris, Village mondial, 239 p

101 MILES Matthew, HUBERMAN Michael (2003). Qualitative data analysis. *Analyse des données qualitatives ; 3^e éd.* Bruxelles, De Boeck, 626 p.

420 MILGRAM Stanley (1974 [1993]). Obedience to authority. *Soumission à l'autorité*. Paris, Calmann-Lévy, 270 p.

151 MILLON-DELSOL Chantal (1993). *Le principe de subsidiarité*. Paris, PUF, 127 p.

132 MINTZBERG Henry (1973 [1984]). The nature of managerial work. *Le manager au quotidien ; les dix rôles du cadre*. Paris, Editions d'organisation, 220 p.

80 MINTZBERG Henri (1979 [1982]). The structuring of organizations : a synthesis of the research. *Structure et dynamique des organisations*. Paris, Editions d'organisation, 434 p.

745 MINTZBERG Henry (1994 [1994]). The rise and fall of strategic planning. *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Paris, Dunod, 456 p.

702 MINTZBERG Henry (2004 [2005]). Managers not MBAs. *Des managers, des vrais ! Pas de MBA*. Paris, Edition d'organisation, 522 p.

635 MISSION E-ÉDUC (2008). *Pour le développement du numérique à l'École*. Paris, MEN, 91 p.

148 MONS Nathalie (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, n°146, 41-52.

333 MOREAU DEFARGES Philippe (2008). *La gouvernance*. Paris, Presses universitaires de France, 127 p.

119 MORIN Edgar (1990 [2005]). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Editions du Seuil, 158 p.

8 MORIN Edgar (2007). Repenser le savoir pour réformer l'école. *Le Monde de l'éducation*, n° 360, 30-31.

11 NAG Rajiv, HAMBRICK Donald, CHEN Ming-Jer (2007). What is strategic management, really ? Inductive derivation of a consensus definition of the field. *Strategic management journal*, v. 28, n° 9, 935-955.

489 NOLAN Patrick, AYRES Deborah (1996). Developing a "good" information system for schools : the New Zealand experience. *International Journal of Educational Research*, v. 25, n°4, 307-321.

406 NOT Louis (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, Privat, 360 p.

64 OBERTI Marco (2007). *L'école dans la ville : ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris, Presses de Sciences Po, 302 p.

381 OBIN Jean-Pierre (2002). *Enseigner, un métier pour demain ; rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris, La Documentation française, 203 p.

265 OBIN Jean-Pierre (2005). Une nouvelle mission pour les chefs d'établissement : prévenir et gérer les situations de violence. *Administration et éducation*, n° 105, 79-97.

696 OBIN Jean-Pierre (2006). Ethique des chefs d'établissement et pilotage du système éducatif. In, FORT Marc, REVERCHON-BILLOT Michel. *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*. Dijon, CRDP de Bourgogne, ESEN, 320 p., 187-199.

704 OBIN Jean-Pierre (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Paris, OCDE, 72 p.

216 OCDE (2007). PISA 2006 ; les compétences en sciences : un atout pour la vie. *Note de présentation*. OCDE, 10 p.

218 OCDE (2008). *Regards sur l'éducation 2008 : les indicateurs*. OCDE, 9 p.

755 ORANGE Gérald (1992). *Les stratégies non budgétaires des villes*. Thèse pour l'obtention du titre de docteur en sciences de gestion. Université de Caen, v. 1, 328 p.

430 OSBORNE Stephen, BROWN Kerry (2005). *Managing change and innovation in public service organizations*. London, Routledge, 262 p.

9 PAIR Claude, GEBLER Jean-Marc, MOISAN Catherine, RICAUD-DUSSARGET Paul, SIMON Jacky (1998). *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie*. Paris, MEN, 87 p.

482 PAIR Claude (2005). L'évaluation dans le système éducatif : un instrument qui n'a pas porté tous ses fruits. *Politiques et management public*, v. 23, n° 1, 73-90.

54 PELLETIER Guy (1996). Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. In, BONAMI Michel, GARANT Michèle. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation ; émergence et implantation du changement*. Bruxelles, De Boeck, 243 p., 87-114.

678 PELLETIER Guy (1997). Le partenariat : du discours à l'action. *La revue des échanges de l'AFIDES*, v. 14, n°3, 2-8.

240 PERETTI Claudine (2004). *Dix-huit questions sur le système éducatif*. Paris, La Documentation française, 254 p.

330 PERRENOUD Philippe (2006). Du pilotage partagé au pilotage négocié. In, FORT Marc, REVERCHON-BILLOT Michel. *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*. Dijon, CRDP de Bourgogne, ESEN, 320 p., 57-74

106 PERRET Véronique, SEVILLE Martine (2007). Fondements épistémologiques de la recherche. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p, 13-33.

379 PETIT François, DUBOIS Michel (2003). *Introduction à la psychosociologie des organisations ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 288 p.

361 PETIT LAROUSSE (2006). Paris, Editions Larousse, 1917 p

56 PICQUENOT Alain (2001). Vers de nouveaux modèles et de nouvelles pratiques pour les chefs d'établissement. In, DUTERCQ Yves. *Comment peut-on administrer l'Ecole ?* Paris, PUF, 192 p., 167-177.

454 PLANE Jean-Michel (2006). *La gestion des ressources humaines ; 2^e éd.* Economica, Paris.

596 POCHARD Marcel (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris, La Documentation française, 230 p.

75 POLLITT Christopher (2002). Clarifying convergence ; striking similarities and durable differences in public management reform. *Public management review*, v. 4, n°1, 471-492.

94 PORTER Michael (1985 [1999]). Competitive advantage. *L'avantage concurrentiel*. Paris, Dunod, 647 p.

273 PRAHALAD C.K., HAMEL Gary (1990). The core competence of the corporation. *Harvard business review*, v. 68, n° 3, 79-91.

553 PROST Antoine (2006). Réformes possibles et impossibles. In, CHAPELLE Gaëtane, MEURET Denis. *Améliorer l'école*. Paris, PUF, 268 p., 89-102.

- 92 PUPION Pierre-Charles, LEROUX Eric, LATOUILLE Jean-Jacques, PAUMIER Agnès. (2006). Vers un nouveau mode de gestion de l'Education nationale inspiré des enseignements des théories de l'agence et des parties prenantes. *Politiques et management public*, v. 24, n° 2, 41-68.
- 293 Rectorat de Rennes (2004). *Le plan académique de pilotage partagé ; PA2P*. Service communication, 8 p.
- 468 REIX Robert (2004). *Systèmes d'information et management des organisations ; 5^e éd.* Paris, Vuibert, 487 p.
- 172 RAYNAL Marie (2006). Les ZEP en débat. *Diversité ; ville, école, intégration*, n° 144, 3-4.
- 692 ROBERT-DEMONTROND Philippe (2004). « Pré-ambule ». In, ROBERT-DEMONTROND Philippe. *L'analyse de concepts*. Rennes, Editions Apogée, 223 p., 5-12.
- 497 ROJOT Jacques (2003). *Théories des organisations*. Paris, Editions Eska, 534 p.
- 51 ROND Mark de, THIETARD Raymond-Alain (2007, a). Choice, chance and inevitability in strategy. *Strategic management journal*, v. 28, n° 5, 535-551
- 52 ROND Mark de, THIETARD Raymond-Alain (2007, b). Responsabilité stratégique des dirigeants ; entre hasard, choix et inévitabilité. *Revue française de gestion*, v. 33, n° 172, 63-77.
- 548 ROUILLARD Lucie, BOURGAULT Jacques, CHARIH Mohamed, MALTAIS Daniel (2004). Les ressources humaines : clé de voûte de la réforme du secteur public au Québec. *Politiques et management public*, v. 22, n° 3, 81-97.
- 304 ROUSSET Alain (2006). *Intervention d'ouverture*. Lille, Colloque ARF : les jeunes et leur région, 5 p.
- 143 ROYER Isabelle, ZARLOWSKI Philippe (2007, a). Echantillon(s). In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p, 192-227.

113 ROYER Isabelle, ZARLOWSKI Philippe (2007, b). Le design de la recherche. In, THIETART Raymond-Alain. *Méthodes de recherche en management ; 3^e éd.* Paris, Dunod, 586 p., 143-172.

478 RUDD Peter, DAVIES Deborah (2000). *Evaluating school self-evaluation*. British educational research association conference, Cardiff university, 7-10 septembre, 7 p.

603 RUDDUCK Jean, FIELDING Michael (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational review*, v. 58, n° 2, 219-231.

445 RYAN Richard, DECI Edward (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, n° 25, 54-67.

580 SAGIE Abraham, ZAIDMAN Nurit, AMICHAÏ-HAMBURGER Yair, TE'ENI Dov, SCHWARTZ David (2002). An empirical assessment of the loose-tight leadership model : quantitative and qualitative analyses. *Journal of organizational behavior*, v. 23, n° 3, 303-320.

114 SANDBERG Jörgen (2005). How do we justify knowledge produced within interpretive approaches ? *Organizational research methods*, v. 8, n° 1, 41-68.

58 SCHEERENS Jaap, MASLOWSKI Ralf (2008). Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ? *Revue française de pédagogie*, n° 164, 27-36.

411 SCHUMPETER Joseph (1999 [1935]). *Théorie de l'évolution économique*. Paris, Dalloz, 371 p.

22 SEIDL David, BALOGUN Julia, JARZABKOWSKI Paula (2006). Stratégie comme pratique : recentrage de la recherche en management stratégique ; remettre l'humain dans la recherche en stratégie. In, GOLSORKHI Damon. *La fabrique de la stratégie ; une perspective multidimensionnelle*. Paris, Vuibert, 243p., 1-7.

557 SELLIER Michèle (2005). La place de l'élève dans le management de l'école depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989. *Politiques et management public*, v. 23, n° 1, 135-141.

219 SIHVONEN Päivi (2005). L'école en Finlande ; les enquêtes PISA 2000 et 2003. *Les cahiers pédagogiques*, n° 432, p. 50.

256 SIMON Jacky (2004). *Rapport du médiateur de l'Education nationale : année 2003*. Paris, La Documentation française, 136 p.

610 SIMON Jacky (2006). Médiation institutionnelle et transformation des relations avec les usagers. *Politiques et management public*, v. 24, n° 4, 135-148.

664 SOBOCINSKI Aurélie (2005). Aide scolaire : les associations au bord du dépôt de bilan. *Le Monde de l'éducation*, n° 342, 22-23.

665 SOBOCINSKY Aurélie (2006). Des sciences en vacances. *Le Monde de l'éducation*, n° 348, 56-57.

605 SOBOCINSKI Aurélie (2009). A Narbonne, le collège « visite à domicile ». *Le Monde de l'éducation*, supplément du 28 janvier, p. 12.

584 SOMECH Anit (2005). Directive versus participative leadership : two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational administration quarterly*, v. 41, n° 5, 777-800.

581 SOMECH Anit (2006). The effects of leadership style and team process on performance and innovation in functionally heterogeneous teams. *Journal of management*, v. 32, n° 1, 132-157.

585 SOMECH Anit, WENDEROW Maayan (2006). The impact of participative and directive leadership on teachers' performance : the intervening effects of job structuring, decision domain, and leader-member exchange. *Educational administration quarterly*, v. 42, n° 5, 746-772.

26 SUCHMAN Mark (1995). Managing legitimacy : strategic and institutional approaches. *Academy of management review*, v. 20, n° 3, p. 571-610.

279 TANNERY Frank, METAIS Emmanuel (2001). La création de la stratégie : éléments de repérage et propositions théoriques. In MARTINET Alain Charles, THIETART Raymond-Alain. *Stratégies, actualités et futurs de la recherche*. Paris, Vuibert, 440 p, 115-138.

74 TAYLOR Ian (2007). Discretion and control in education : the teacher as street-level bureaucrat. *Educational management administration and leadership*, v. 35, n° 4, 555-572.

674 TEECE David, PISANO Gary, SHUEN Amy (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic management journal*, v. 18, n°7, 509-533.

46 THAUREL-RICHARD Michèle (2007). Les nouveaux personnels de direction lauréats des concours 2002 : origine, affectation et vision du métier en juin 2004 à l'issue des deux ans de stage. *Education et formation*, n° 74, 161-185.

316 THELOT Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves ; Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*. Paris, La Documentation Française, 160 p.

451 THEVENET Maurice (1992). *Impliquer les personnes dans l'entreprise*. Paris, Editions Liaisons, 205 p.

452 THEVENET Maurice (2002). Politiques de personnel et implication des personnes. In, NEVEU Jean-Pierre, THEVENET Maurice (coord.). *L'implication au travail*. Paris, Vuibert, 5-20, 230 p.

418 THEVENET Maurice (2003). *La culture d'entreprise*. Paris, PUF, 128 p.

83 THEVENET Maurice (2006). Tous professionnels ! *Revue française de gestion*, v. 32, n° 168-169, 15-34.

16 THIETART Raymond-Alain (2008). *Le management* ; 11^e éd. Paris, PUF, 127 p.

474 THOENIG Jean-Claude (2002). L'évaluation en actes : leçons et perspectives. *Politiques et management public*, v. 20, n° 4, 33-50.

747 TORSET Christophe (2002). La notion de réflexion stratégique : une approche par les contextes. *Actes de la 11^{ème} conférence de l'AIMS*, Paris, 28 p.

748 TORSET Christophe (2003). La décentralisation des processus stratégiques : proposition d'un cadre d'analyse. *Actes de la 12^{ème} conférence de l'AIMS*, Tunis, 31p.

746 TORSET Christophe (2005). La réflexion stratégique : objet et outil de recherche pour le management stratégique ? *Actes de la 14^{ème} conférence de l'AIMS*, Angers, 29 p.

160 TOULEMONDE Bernard (2006, a). Vers un pilotage partagé du système éducatif ? In, TOULEMONDE Bernard (sous la dir.). *Le système éducatif en France*. Paris, Les notices de la documentation Française, 41-46, 191 p.

177 TOULEMONDE Bernard (2006, b). Droit et responsabilité dans l'institution scolaire. In, TOULEMONDE Bernard (sous la dir.). *Le système éducatif en France*. Paris, Les notices de la documentation Française, 20-25, 191 p.

306 TOULEMONDE Bernard (2007). Les politiques des collectivités territoriales envers les établissements d'enseignement secondaire. In, Ministère de l'intérieur, Centre d'études et de prospective. *La décentralisation en mouvement*. Paris, La documentation française, 173-180.

393 TROUILLOUD David, SARRAZIN Philippe (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, n° 145, 89-119.

274 TYWONIAK Stéphane (1998). Le modèle des ressources et des compétences : un nouveau paradigme pour le management stratégique ? In, LAROCHE Hervé., NIOCHE Jean-Pierre. *Repenser la stratégie ; fondements et perspectives*. Paris, Vuibert, 378 p., 166-204.

129 UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Paris, UNESCO, 59 p.

152 UNION EUROPÉENNE (1992). *Traité sur l'Union Européenne*. Journal officiel de l'Union Européenne, n° C 191, 29 juillet, art. G-5.

438 VANDANGEON-DERUMEZ Isabelle (1988). La dynamique des processus de changement. *Revue française de gestion*, n° 120, 120-138.

412 VAN DE VEN Andrew (1986). Central problems in the management of innovation. *Management science*, v. 32, n° 5, 590-607.

159 VERHOEST Koen, PETERS Guy, BOUCKAERT Geert, VERSCHUERE Bram (2004). The study of organisational autonomy : a conceptual review. *Public administration and development*, v. 24, n° 2, 101-118.

- 77 VERHOEST Koen, VERSCHUERE Bram, BOUCKAERT Geert (2007). Pressure, legitimacy and innovative behavior by public organizations. *Governance*, v. 20, n° 3, 469-497
- 401 VIAUD Marie-Laure (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris, PUF, 260 p.
- 514 VINCIGUERRA Marie-Jean (1995). Du 'mi-dit' au 'médit'. *Education et management*, n° 15, 28-29.
- 490 VISSCHER Adrie, WILD Phil, SMITH Debbie, NEWTON Len (2003). Evaluation of the implementation, use and effects of a computerised management information system in English secondary schools. *British journal of educational technology*, v. 34, n° 3, 357-366.
- 366 VOGLER Eric, ROUZIES Audrey (2006). Les cadres intermédiaires fabriquent aussi la stratégie. In, GOLSORKHI Damon. *La fabrique de la stratégie ; une perspective multidimensionnelle*. Paris, Vuibert, 243p., 109-128.
- 320 WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard (1975 [1981]). *Changements*. Paris, Seuil, 191 p.
- 111 WATZLAWICK Paul (1988). Les prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes. In, WATZLAWICK Paul. *L'invention de la réalité*. Paris, Seuil, 374 p, 109-130.
- 30 WEBER Max (1921 [2006]). *Economie et société ; t. 1, les catégories de la sociologie*. Paris, Pocket, 411 p.
- 108 WEBER Max (1922 [1992]). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Presses Pocket, 478 p.
- 78 WEICK Karl (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, v. 21, n°1, 1-19.
- 375 WEICK Karl (1990). The vulnerable system : an analysis of the Tenerife air disaster. *Journal of management*, v. 16, n° 3, 571-593.
- 376 WEICK Karl (1993). The collapse of sensemaking in organizations ; the Mann Gulch disaster. *Administrative science quarterly*, v. 38, n° 4, 628-652

373 WEICK Karl, SUTCLIFFE Kathleen, OBSTFELD David (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, v. 16, n° 4, 409-421.

147 WELSH Thomas, McGINN Noel (1999). *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ?* Paris, UNESCO, 106 p.

272 WERNERFELT Birger (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic management journal*, v. 5, n° 2; 171-180.

413 WEST Michael, ALTINK Wieby (1996). Innovation at work : individual, group, organizational and socio-historical perspectives. *European journal of work and organizational psychology*, v. 5, n° 1, 3-11.

416 WEST Michael(2002). Sparkling fountains or stagnant ponds : an integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied psychology, international review*, v. 51, n°3, 355-424.

133 YIN Robert (2003). *Case study research*. Thousand Oaks, Sage, 181 p.

254 ZANTEN Agnès Van (1999). Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements. In, MEURET Denis. *La justice du système éducatif*. Bruxelles, De Boeck, 139-154, 256 p.

589 ZANTEN Agnès Van (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Education et francophonie*, v. 29, n°1, 13-35.

<http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=8>

82 ZANTEN Agnès van (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris, Puf, 126 p.

640 ZAY Danielle (1997). Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme ? *Education permanente*, v. 2, n°131, 13-28.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	7
<i>Conceptions du management stratégique</i>	10
<i>Légitimité du management dans le secteur public</i>	13
<i>Légitimité du management stratégique d'une unité administrative locale</i>	15
<i>Politique d'autonomie des établissements scolaires et « effet dirigeant »</i>	18
<i>« Effet établissement » et « effet chef d'établissement »</i>	22
<i>Par-delà les frontières : le cas des universités et des hôpitaux</i>	26
<i>Internationalisation de la réforme</i>	27
<i>Changement et innovation dans les organisations publiques</i>	30
<i>Bureaucratie professionnelle</i>	32
<i>Management des professionnels</i>	35
<i>Illustration du management stratégique d'un EPLE</i>	36
<i>Réunir les parties prenantes, développer les synergies</i>	39
<i>L'autonomie de l'EPLE, nouveau système d'autorité</i>	42
<i>L'objet de notre recherche</i>	45
<i>Choix du sujet, questions de recherche et plan</i>	46
1. METHODE D'OBSERVATION	50
1.1. EPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE : POSSIBILITES ET CHOIX	51
1.1.1. <i>Positionnement épistémologique de la recherche</i>	51
1.1.2. <i>Choix d'une méthode : l'abduction</i>	55
1.1.3. <i>Différenciation, intégration et analyse systémique</i>	56
1.2. RECHERCHES SUR L'ORGANISATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LEURS CHEFS	58
1.2.1. <i>Thèses sur les chefs d'établissement</i>	58
1.2.2. <i>Aspects internationaux des recherches</i>	60
1.3. RECUEIL DES DONNEES	63
1.3.1. <i>Notre démarche : cadre théorique, limites, perspectives</i>	63
1.3.2. <i>Sources des données</i>	66
1.3.2.1. <i>Documentation</i>	66
1.3.2.2. <i>Entretiens exploratoires</i>	67
1.3.2.3. <i>Entretiens de validation</i>	69
1.4. ANALYSE DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES A L'AIDE DE SPHINX LEXICA.....	70
1.5. METHODE, THEORIE ET EXPERIENCE	72
PARTIE 1. LA LÉGITIMITÉ, SYNTHÈSE D'ENJEUX PARTAGÉS PAR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT	73
2. AMBIGUITES DE L'AUTONOMIE	74
2.1. LA DECENTRALISATION EN EDUCATION : OBJECTIFS, RACINES, DEBATS.....	75
2.1.1. <i>Vers des systèmes éducatifs plus efficaces ?</i>	75
2.1.1.1. <i>La décentralisation en éducation : contexte et ambitions</i>	75
2.1.1.2. <i>Principe de subsidiarité et performance des organisations</i>	77
2.1.2. <i>Au croisement du droit et du management public</i>	79
2.2. L'EPLE, AU CŒUR D'UNE STRATEGIE DE CHANGEMENT	82
2.2.1. <i>L'autonomie de l'établissement scolaire : des domaines, un projet</i>	82
2.2.2. <i>Un projet d'autant plus nécessaire en cas d'assouplissement de la carte scolaire ?</i>	85
2.2.2.1. <i>Assouplissement et compétition</i>	86
2.2.2.2. <i>Réaction des EPLE : passivité ou dynamisme stratégique ?</i>	88
2.2.3. <i>Juridicisation et judiciarisation de l'Ecole</i>	90
2.3. BILAN DES POLITIQUES DE DECENTRALISATION EN EDUCATION	92
2.3.1. <i>Comparaisons internationales et résultats</i>	92
2.3.1.1. <i>Des formes multiples, des résultats discutés</i>	92
2.3.1.2. <i>Une constante : la nécessité d'un pilotage axé sur la pédagogie</i>	94
2.3.2. <i>En France, une politique d'autonomie aux effets, pour l'instant, limités</i>	95
2.4. SYNTHÈSE.....	98

3. DIFFICULTES DES ELEVES	99
3.1. OBJECTIFS ET FINANCEMENT DES POLITIQUES EDUCATIVES	100
3.1.1. <i>Les lois d'orientation sur l'éducation et leur financement</i>	100
3.1.1.1. Croissance de la DIE et du rôle des collectivités locales	101
3.1.1.2. Le sentiment de nos interlocuteurs face aux moyens alloués	103
3.1.2. <i>Financement et comparaisons internationales</i>	104
3.2. EFFETS DES POLITIQUES EDUCATIVES : COMPARAISONS INTERNATIONALES ET RESULTATS FRANÇAIS	105
3.2.1. <i>PISA : le financement n'est pas le seul facteur de performance</i>	105
3.2.2. <i>Le baccalauréat : une relance nécessaire</i>	108
3.2.3. <i>Diagnostic par niveaux</i>	110
3.3. DIFFICULTES DES ELEVES ET REPONSES DU CHEF D'ETABLISSEMENT	113
3.3.1. <i>Questions de pédagogie</i>	114
3.3.1.1. Echec scolaire, redoublement, aide aux élèves	114
3.3.1.2. Orientation, mixité, insertion	116
3.3.2. <i>Accroissement ou réduction des inégalités sociales ?</i>	117
3.3.2.1. Massification de l'éducation et inégalités	117
3.3.2.2. Politiques d'éducation prioritaire et actions locales	119
3.3.3. <i>Comportements et intégration</i>	120
3.3.3.1. Santé, handicap et violence : des réponses possibles dans l'établissement	120
3.3.3.2. Agir pour l'intégration	122
3.4. ENTRETIENS EXPLORATOIRES : PREMIERS ELEMENTS DE L'ANALYSE DE CONTENU	124
3.5. SYNTHESE	129
4. DEBATS SUR LA GOUVERNANCE.....	131
4.1. RESSOURCES, COMPETENCES ET PARTIES PRENANTES	132
4.1.1. <i>Ressources, compétences et effet chef d'établissement</i>	132
4.1.2. <i>Parties prenantes et cohésion sociale</i>	134
4.2. LES RELATIONS INSTITUTIONNELLES EN PRATIQUE	138
4.2.1. <i>Rectorat, collectivités territoriales : relations croisées</i>	139
4.2.1.1. Le pilotage partagé au sein de l'académie	139
4.2.1.2. Les collectivités territoriales : diversité des responsabilités et des pratiques	141
4.2.1.3. Vers de nouvelles relations tripartites ?	143
4.2.2. <i>Syndicats : un espace de négociation limité</i>	145
4.2.3. <i>Le paradoxe de la multiplication des instances</i>	146
4.4. DU PROJET A LA GOUVERNANCE DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE	148
4.4.1. <i>Stratégie de coopération</i>	149
4.4.2. <i>LOLF et projet d'établissement</i>	151
4.4.2.1. Mise en place de la LOLF à l'Education nationale	151
4.4.2.2. La LOLF, charnière d'un projet unissant management et parties prenantes	153
4.4.3. <i>Prise de parole</i>	154
4.4.4. <i>Une gouvernance de l'EPL à construire</i>	156
4.5. SYNTHESE	159
5. LEGITIMER LA PROFESSION	160
5.1. TENSIONS, FRACTIONNEMENT ET LEGITIMITE	161
5.1.1. <i>Malaise et tensions</i>	161
5.1.2. <i>Fractionnement du quotidien, recherche de légitimité</i>	163
5.2. ILLUSTRATION DU MORCELLEMENT AU SEIN DES EPLE	166
5.2.1. <i>Résultats bruts</i>	166
5.2.2. <i>Analyse de contenu</i>	167
5.2.3. <i>Analyse lexicale</i>	170
5.2.4. <i>Eléments de conclusion de l'analyse exploratoire</i>	176
5.3. CRISE DE LA LEGITIMITE ET SENSEMAKING	177
5.3.1. <i>Rôle d'un manager : différentes perspectives</i>	177
5.3.2. <i>Se légitimer en donnant du sens à l'action</i>	180
5.4. DES RESSOURCES COMPOSITES, UNE PERSPECTIVE UNIFICATRICE	183
5.4.1. <i>De la complexité des organisations à celle du management</i>	184
5.4.2. <i>Bricolage ou management stratégique ?</i>	185
5.5. SYNTHESE	187
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	189

**PARTIE 2. DIVERSITE DES PRATIQUES DE MANAGEMENT ET LEGITIMATION DES CHEFS
D'ETABLISSEMENT191**

6. L'INTRAPRENEUR ET LE BUREAUCRATE192

6.1. INCITATIONS ET HESITATIONS DE L'ADMINISTRATION.....	193
6.1.1. <i>Pluralité des actions, unité des incitations administratives</i>	194
6.1.2. <i>Etablissements différents, administration hésitante</i>	196
6.1.3. <i>Une question issue des entretiens : comment faire ?</i>	198
6.2. L'INNOVATION PEDAGOGIQUE, UNE INNOVATION COMME LES AUTRES ?.....	200
6.2.1. <i>Méthodes et débats en pédagogie</i>	200
6.2.2. <i>L'innovation et son contexte</i>	202
6.2.3. <i>Des facteurs d'innovation à l'Ecole</i>	204
6.3. INTRAPRENEURS ET ORGANISATIONS PUBLIQUES : CONTRADICTION OU CHANGEMENT ?.....	206
6.3.1. <i>Intrapreneuriat et EPLE</i>	206
6.3.2. <i>Service public et esprit d'entreprise</i>	208
6.3.3. <i>Paradoxe et changement du second type</i>	210
6.3.3.1. <i>Changement de type 1 et 2 dans l'EPLE</i>	210
6.3.3.2. <i>Changement directif ou non ?</i>	212
6.3.3.3. <i>Vers l'EPLE apprenant ?</i>	213
6.4. DE LA MOTIVATION A L'ENGAGEMENT.....	214
6.4.1. <i>La théorie de l'autodétermination et son application en enseignement</i>	214
6.4.2. <i>Autodétermination, implication et mobilisation</i>	216
6.4.3. <i>La théorie de l'engagement en management et en éducation</i>	219
6.5. SYNTHESE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	221

7. DU SYSTEME D'INFORMATION DU MINISTERE VERS CELUI DE L'EPLE.....226

7.1. ORGANISATION DE L'EVALUATION DE L'EPLE : AMBITIONS ET LIMITES	228
7.1.1. <i>Evaluation des EPLE : repères et enjeux</i>	229
7.1.1.1. <i>L'évaluation du secteur public</i>	230
7.1.1.2. <i>L'évaluation de l'EPLE : pluralité du concept</i>	231
7.1.1.3. <i>Ambitions et limites de l'auto-évaluation</i>	233
7.1.2. <i>Une réalité peu fédératrice et ambiguë</i>	234
7.1.2.1. <i>Une évaluation des politiques éducatives en demi-teinte</i>	234
7.1.2.2. <i>Des diagnostics peu fédérateurs</i>	235
7.1.2.3. <i>Coexistence ambiguë des deux diagnostics</i>	236
7.2. AU-DELA DE LA TECHNIQUE, POUVOIR ET STRATEGIE	237
7.2.1. <i>Passer du SI du ministère à celui de l'EPLE</i>	237
7.2.2. <i>Evaluation et stratégie de l'organisation</i>	240
7.2.3. <i>La pertinence des indicateurs en débat</i>	242
7.3. REPRESENTATIONS ET INTERACTIONS LIEES AU SI	246
7.3.1. <i>Résistance au changement</i>	246
7.3.1.1. <i>Changement et routines défensives</i>	246
7.3.1.2. <i>Du non-dit à la confiance</i>	247
7.3.2. <i>Signification du diagnostic et liens entre les individus</i>	249
7.4. SYNTHESE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	251

8. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE, LEVIER DE LA PARTICIPATION257

8.1. OBJECTIFS ET REALISATIONS.....	259
8.1.1. <i>Le changement dans les services publics par les personnels et les usagers</i>	259
8.1.2. <i>La participation des enseignants, fonction de leur identité professionnelle</i>	261
8.1.3. <i>Les élèves : des dispositifs nombreux, pour quelle efficacité ?</i>	264
8.1.4. <i>Les parents : une participation encadrée, au risque de la défection</i>	265
8.2. LA PARTICIPATION : FORMES ET DEBATS.....	268
8.2.1. <i>Participation aux décisions, performance et satisfaction</i>	268
8.2.2. <i>Style directif, groupe participatif homogène ou hétérogène ; l'embaras du choix</i>	271
8.2.3. <i>Etablissements scolaires et style de direction</i>	273
8.3. RAPPROCHER LES ACTEURS DE L'EPLE	275
8.3.1. <i>Développer le maillage de l'établissement scolaire</i>	275
8.3.1.1. <i>Relier les enseignants entre eux</i>	275
8.3.1.2. <i>Relier le chef d'établissement aux enseignants</i>	277
8.3.1.3. <i>Relier les enseignants à l'EPLE</i>	279

8.3.2. Participation des élèves : le personnel de l'EPLÉ comme support.....	282
8.3.3. Participation des parents : aider à débattre	283
8.3.4. Le chef d'établissement-médiateur.....	284
8.4. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	286
9. LE PARTENARIAT, CHEVAL DE TROIE DU CHANGEMENT.....	291
9.1. ACTION PUBLIQUE ET RELATIONS INTERORGANISATIONNELLES.....	294
9.1.1. Coordination de l'action publique : le partenariat, définition et enjeux.....	294
9.1.2. Les relations interorganisationnelles : approches fonctionnelle et dialectique.....	297
9.2. DIVERSITÉ DES PARTENARIATS EN ÉDUCATION	298
9.2.1. Réseaux d'établissements et force de conviction.....	299
9.2.2. Politiques interministérielles locales et projet éducatif.....	302
9.2.3. Associations, milieux culturels : prévention, solutions, ouvertures	304
9.2.4. Entreprises et création, partagée, de valeur	305
9.3. CONSÉQUENCES	308
9.3.1. Nos exemples à la lecture de théories des organisations	308
9.3.2. Mutations	311
9.3.2.1. Transformation de l'organisation sociale	311
9.3.2.2. Partenariat, identité professionnelle et gouvernance	313
9.4. SYNTHÈSE, PROPOSITIONS ET REACTIONS.....	314
CONCLUSION	319
Nécessité du management stratégique de l'EPLÉ.....	320
Dépassement de la bureaucratie professionnelle.....	321
Paramètres identifiés	323
Diversité de mise en œuvre	325
Validité et fiabilité de la recherche.....	327
Stratégies personnelles des chefs d'établissement.....	331
Adéquation entre un EPLÉ et son responsable.....	333
La gouvernance : une réponse au morcellement.....	334
ANNEXES	338
Annexe 1. Repères chiffrés sur les élèves et les établissements.....	339
Annexe 1.A. Établissements et élèves : quelques ordres de grandeur	339
Annexe 1.B. L'évolution des effectifs.....	340
Annexe 2. Préparation de la grille de saisie pour Sphinx Lexica	341
Annexe 3. Lexiques utilisés avec Sphinx	347
Annexe 4. Document transmis lors de la seconde série d'entretiens	349
Annexe 5. Une analyse des entretiens de validation	352
Entretien V1, collège et lycée dans la même structure	354
Entretien V2, collège.....	355
Entretien V3, collège.....	356
Entretien V4, lycée.....	357
Entretien V5, médiateur	358
Entretien V6, inspecteur général	359
Commentaires sur les matrices.....	360
Annexe 6. Dix catégories d'instances au sein de l'EPLÉ	361
Annexe 7. De la planification à la décentralisation de la réflexion stratégique	364
Annexe 8. Glossaire	367
Annexe 9. Contenu du diagnostic de l'EPLÉ lié à l'évaluation du chef d'établissement.....	368
Annexe 10. Diagnostic stratégique : des modèles pour les EPLÉ.....	369
Annexe 11. Liste des tableaux et graphiques	370
BIBLIOGRAPHIE.....	372
TABLE DES MATIÈRES	403

UNIVERSITE DE ROUEN

Institut d'Administration des Entreprises

**Doctorat
en
Sciences de Gestion**

*Thèse
présentée par*

Philippe BREST

**Management stratégique et chefs d'établissement de
l'enseignement secondaire :
enjeux partagés, diversité des pratiques**

Volume 2 / 2 - Transcriptions

29 mars 2010

Membres du jury :

M. Patrick GIBERT, Professeur de sciences de gestion, Université de Paris Ouest
Nanterre-la Défense, Rapporteur

M. Guy SOLLE, Professeur de sciences de gestion, Université de Metz, Rapporteur

M. Robert LE DUFF, Professeur de sciences de gestion émérite, Université de Caen,
Suffragant

M. Denis MEURET, Professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne,
membre de l'Institut Universitaire de France, Suffragant

M. Jean-Pierre OBIN, Inspecteur général de l'Education nationale honoraire, Suffragant

M. Gérald ORANGE, Professeur de sciences de gestion, Université de Rouen, Directeur

Les entretiens sont présentés dans l'ordre chronologique. Ils font l'objet, dans la marge gauche, d'une numérotation des lignes, avec un pas de cinq ; ce numéro sert de référence dans le *volume 1* pour retrouver un passage cité.

Si la transcription n'est pas possible, en raison du bruit de fond par exemple, alors : xxxxx. Les noms propres et ceux des établissements scolaires ne sont pas présentés, pour préserver l'anonymat de nos interlocuteurs.

SOMMAIRE

<i>ENTRETIENS EXPLORATOIRES ; 2005</i>	411
ENTRETIEN E1, CHEF D'ETABLISSEMENT, LYCEE PUBLIC TECHNOLOGIQUE TERTIAIRE	412
ENTRETIEN E2, RECTEUR D'ACADEMIE.....	427
ENTRETIEN E3, CHEF D'ETABLISSEMENT, GROUPE SCOLAIRE PRIVE	442
ENTRETIEN E4, CHEF D'ETABLISSEMENT PUBLIC, COLLEGE ZEP	460
ENTRETIEN E5, CHEF D'ETABLISSEMENT PUBLIC, LYCEE TECHNOLOGIQUE INDUSTRIEL.....	481
ENTRETIEN E6, CHEF D'ETABLISSEMENT PUBLIC, LYCEE PROFESSIONNEL.....	500
ENTRETIEN E7, CHEF D'ETABLISSEMENT EN LYCEE AGRICOLE PUBLIC.....	520
ENTRETIEN E8, CHEF D'ETABLISSEMENT, GROUPE SCOLAIRE PRIVE	539
ENTRETIEN E9, CHEF D'ETABLISSEMENT, LYCEE GENERAL PUBLIC	557
<i>ENTRETIENS DE VALIDATION ; 2008</i>	580
ENTRETIEN V1, PROVISEUR, LYCEE ET COLLEGE, CENTRE VILLE.....	581
ENTRETIEN V2, PRINCIPAL, COLLEGE.....	597
ENTRETIEN V3, PRINCIPAL, COLLEGE EXPERIMENTAL	618
ENTRETIEN V4, PROVISEUR, LYCEE	638
ENTRETIEN V5, MEDIATEUR	651
ENTRETIEN V6, INSPECTEUR GENERAL.....	661

Entretiens exploratoires ; 2005

Symboles destinés à l'analyse sur Sphinx Lexica :

- pour la partie sur les problèmes au sein de l'EN : **P**,
- pour la partie sur les solutions envisageables : **S**,
- pour la partie sur le rôle du chef d'établissement et sa gestion : **G**,
- pour nos questions : **Q**,
- pour les réponses des interlocuteurs : **R**.

Entretien E1, Chef d'établissement, lycée public technologique tertiaire

P > Q > Nous sommes là pour parler des difficultés de l'Education Nationale. **Quelles sont à votre avis les problèmes et les difficultés que rencontre l'école aujourd'hui et est-ce que l'on peut essayer de les classer ?**

R > Le gros problème, certainement, est **l'adéquation emploi - formation**. C'est cette recherche permanente que nous aimerions voir aboutir. C'est-à-dire faire en sorte que nous ne puissions plus dire que tel parcours suivi par un élève n'a conduit à rien, ou a dû être considérablement modifié pour finalement permettre à un jeune d'arriver sur le marché du travail. C'est très certainement le gros problème dans la relation de partenariat avec certaines entreprises ou avec les organismes consulaires puisque quand on parle aux chefs d'entreprise, ils sont bien conscients du problème, ils nous disent qu'ils sont plutôt satisfaits des formations qui sont dispensées dans nos établissements mais pour les adapter, éventuellement pour les infléchir, voire les compléter par d'autres formations et faisant du même coup disparaître des formations devenues obsolètes, ils ne savent pas trop comment s'y prendre puisqu'ils ont le plus souvent du mal à nous dire comment ils vont fonctionner à n+2, n+3, etc... et nous, il nous faut un délai de réponse suffisamment long pour pouvoir dire aux autorités académiques nous avons ce projet et ce projet reçoit un accord sans réserve des industriels concernés, ou des services concernés, etc... Entre le moment où le dossier est monté avec les autorisations, il va peut-être s'écouler encore un an ou deux pour que la formation se mette en place. Supposez que ce soit une formation de deux ou trois ans, vous voyez le temps de réponse qu'il faut. Ou on nous reproche d'être trop long ou notre administration nous dit : « le dossier n'est pas complet, on voit mal comment les choses vont s'organiser, s'articuler par la suite ». Et on a l'impression d'être un petit peu entre l'enclume et le marteau.

Q > Un problème important... c'est le problème de la carte des formations. C'est cela ?

R > Oui, carte des formations, mais d'abord ce problème, si vous voulez, c'est ce problème d'adéquation emploi - formation, savoir si véritablement les formations dispensées collent bien à la demande du terrain. Vous savez comme moi qu'il y a des formations qui sont encore offertes dans les différents établissements, sur tout le territoire national, dont on sait qu'elles ne débouchent pas forcément sur l'emploi et on a plutôt l'impression que c'est le système qui tourne sur lui-même, dans un ronron un petit peu inquiétant. Alors, cela veut dire quoi ? Cela veut dire que si l'on ferme certaines formations, il va falloir s'intéresser de très près aux personnels concernés et, par des plans que l'on a appelés « Morgane » dans l'académie de Xxxxx ou autre, essayer de les recycler.

Q > Tout cela aura des conséquences sur les élèves et les enseignants. Sur les élèves, par exemple, quelles conséquences est-ce que cela peut avoir dans leur vie quotidienne s'ils ont un plan de formation qui présente peu de débouché ? Est-ce que cela va les motiver ou... ?

R > Il est clair que si on disait, et cela serait la pire des choses, dire à un jeune « vous êtes dans une formation qui ne mène à rien », si c'était présenté comme cela, effectivement, le jeune pourrait dire : « bon, j'arrête de travailler, je ne vois pas pourquoi je ferais des efforts si vous me dites que je ne serais pas payé de retour ».

S > Q > **Quelles solutions peut-on mettre en œuvre ?**

R >Il faudrait pouvoir, sur une période qui serait plus ou moins longue, pourvoir dire au jeune : « il y a dans tel secteur des possibilités, formez-vous et peut-être que dans trois, quatre ans après votre arrivée sur le terrain, vous aurez à envisager un complément de formation, mais en tout état de cause, le tronc commun que vous aurez reçu et que vous aurez assimilé, vous permettra facilement de passer à autre chose. » Ce qu'il faudrait dire, c'est cela. Montrer qu'il y a une formation assez pointue qui a été donnée pour l'exercice d'une activité, d'ailleurs qui peut peut-être se compléter par des formations en entreprise. Il y a des chefs d'entreprise qui trouvent que notre formation, globalement, est très bonne, mais lorsque les jeunes gens arrivent en entreprise, ils sont adaptés au poste de travail et on va leur donner un complément de formation. C'est très souvent le cas. Dans certains services, c'est beaucoup plus vrai évidemment dans le secteur industriel que dans le secteur tertiaire.

Q >D'accord. Surtout un problème d'information...

R >Voilà. Et notre rôle de toute façon, c'est de **dire aux jeunes qu'ils ont une possibilité de formation** et qu'il faut la saisir ; qu'à l'heure actuelle, il ne faut pas envisager un seul instant d'arriver sur le marché du travail sans qualification aucune. Alors, que la qualification ne soit pas parfaitement adaptée, c'est une autre chose. A ce moment-là, il faudra peut-être par les GRETA, par l'AFPA etc, revoir le petit décalage qu'il y a entre l'attente de l'entreprise et la formation du jeune, cela doit être réalisable, mais surtout ne pas laisser croire un seul instant au jeune que sans formation, il peut se présenter comme cela sur le marché du travail avec quelque chance de réussir.

G >Q >Dans ce contexte, un problème et des solutions que vous présentez, **quel peut être le rôle du chef d'établissement, quel est son rôle dans la conduite de son équipe ?**

R >Et bien c'est ce que je disais tout à l'heure : son rôle va être de travailler avec les responsables régionaux et départementaux pour savoir justement quels sont les besoins, quelles sont les préoccupations des responsables, des CCI, Chambres des métiers, Observatoires emploi - formation, etc, pour que, nos informations étant à jour, nous puissions ensuite envisager avec notre administration des modifications dans notre carte des formations. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on parle de **PEF**, on parle du **plan d'évolution des formations**. Ce n'est pas statique, on n'est pas enfermé dans un cadre rigide où les formations ayant été ouvertes seraient, quoi qu'il arrive, poursuivies. J'ai simplement mis l'accent sur le problème des personnels tout à l'heure parce que, c'est vrai, il n'est pas évident de dire brutalement : « on ferme cette formation », en faisant fi des enseignants titulaires qui ont des droits, c'est bien normal. Donc, on ne peut pas s'y prendre comme cela, mais si le projet justement est bien construit, si on s'y est pris suffisamment tôt, on doit pouvoir penser aux hommes et aux femmes qui sont concernés en tant que formatrices et formateurs dans le dispositif et aux élèves, bien évidemment, parce qu'il serait d'une malhonnêteté intellectuelle foncière de continuer à dire : « mais oui, mais c'est la formation qu'il faut suivre pour arriver avec quelque chance de trouver un emploi sur le marché du travail », alors qu'on saurait pertinemment qu'il n'en est rien. Il doit y avoir de notre part cette volonté d'avoir une information de qualité et de nouer des relations de partenariat avec les entreprises pour que l'on sache véritablement ce que l'on attend de nous. On a besoin que nos formations soient, disons-le franchement, évaluées par les utilisateurs que sont les responsables d'entreprise et qu'ils nous disent franchement : « là, c'est vraiment dans cette ligne qu'il faut continuer en creusant tel ou tel aspect », puis à d'autre moment nous dire «on ne verrait pas les choses tout à fait comme cela. On préférerait qu'il y ait peut-être une polyvalence plus marquée ». Je parle souvent des besoins des petits chefs d'entreprise, qui nous disent : « Votre BAC PRO

secrétariat ne nous intéresse pas vraiment parce que nous n'avons pas les moyens d'embaucher plusieurs personnes : une personne à l'accueil, une personne au secrétariat, une personne à la comptabilité. Nous, on préférerait un baccalauréat plus polyvalent, un baccalauréat qui aurait l'estampille comptabilité comme dominante, parce que quand un jeune fait des études en BAC PRO comptabilité, il fait forcément une formation aussi en secrétariat, avec le logiciel traitement de texte pourra régler mon problème de courrier, pourra répondre au téléphone, tenir mon agenda éventuellement et évidemment s'occuper de la gestion de l'entreprise alors que le secrétaire, lui, ne pourra pas le faire ». Quand on entend ces discours, on les intègre progressivement, on fait passer l'idée, on essaye de réfléchir à une formation à mettre en place et c'est ainsi qu'à cette rentrée, dans le bassin de Xxxxx, a été proposé au lycée de Xxxxx un BAC PRO en trois ans qui est un BAC PRO Tertiaire Administratif, mais dans l'optique que je viens de définir où la comptabilité est finalement le point essentiel mais avec, en couronne, les autres possibilités que le petit chef d'entreprise attend puisqu'il n'a pas souvent les moyens de s'offrir toute une série de personnel pour répondre à tous les aspects qui sont importants au quotidien.

Q >D'accord. Donc, il y a un rôle vers l'extérieur très important du chef d'établissement, vers les entreprises, pour remonter l'information vers le rectorat, et un rôle également vers l'intérieur. Dans ce contexte-là, comment va-t-il animer son équipe ?

R >Entre les deux, il y a ce que l'on appelle depuis plusieurs années le **BAPE, Bassin d'Animation de la Politique Educative**, où se rencontrent les chefs d'établissement de cette zone géographique et il ne faut pas que les établissements soient, je dirais, diaboliquement concurrents, qu'il y ait au contraire une complémentarité dans l'offre de formation. Si un chef d'établissement a monté un dossier, honnêtement, il doit en faire part, cela paraît la moindre des choses, à la cellule de réflexion du BAPE, qui s'implique dans l'évolution du plan de formation pour dire : « voilà l'état actuel de mes investigations ; j'ai rencontré telle et telle personne ; on pourrait construire tel projet, demander au rectorat l'ouverture de telle formation pour la rentrée à n+1 ou 2 » et en fonction des projets des autres établissements, on voit s'il y a cohérence dans le dispositif d'ensemble ou si un autre établissement avait le même projet, a conduit à peu près la même réflexion et si par chance pour l'un et malchance pour l'autre, il a les moyens matériels ou en personnel qui collent parfaitement au projet alors que le premier ne l'a pas, c'est peut-être effectivement celui-là qui fera pencher la balance de son côté. Mais, il faut quand même qu'il y ait cette réflexion : la conduite entre les chefs d'établissement et les équipes. Quand je dis équipe, je veux dire réflexion élargie au chef de travaux, aux adjoints, etc. Ce n'est pas que les chefs d'établissement, on se réunit en général avec les adjoints, les chefs de travaux des différents établissements. Il y a cet échange. On arrive à mettre à plat les grandes lignes de ce que pourrait être le PEF et ensuite on passe au contact avec les responsables du rectorat. Et dans ces réunions de bassin, on va avoir à un certain moment la participation du recteur s'il est disponible, mais très souvent du secrétaire général du rectorat, secrétaire générale adjointe et chef de service de la **DOS, Division de l'Organisation Scolaire**.

Q >Donc, un rôle de collecte d'informations, de remontées d'informations, de coordination. Donc, un rôle externe très, très important. On arrive maintenant à ses fonctions au sein de l'établissement, vis-à-vis de sa communauté éducative

R >Mais enfin, vous voyez, il y a quelque chose que je n'ai pas dit, mais qui s'impose : avant même de présenter par le menu le projet au BAPE dans une réunion consacrée à l'évolution du plan de formation, le chef d'établissement aura bien évidemment réuni les professeurs de

la section qui auraient à s'impliquer dans le projet. Parce qu'il ne peut pas dire : « j'ai ce projet » sans savoir si son équipe est capable de le porter, s'il y a des compétences au niveau de l'équipe ou, si avant de le lancer, il faudrait passer par un complément de formation de certains professeurs qui pourraient aller en stage ou... Vous voyez ce que je veux dire. Il serait, je crois, stupide de la part d'un chef d'établissement de dire : « le projet est ficelé » et de laisser croire qu'il l'est en réunion de bassin, alors que l'équipe professorale n'a jamais entendu parler de cela. Donc, il y a quand même ce passage de l'équipe d'établissement à l'équipe de bassin, c'est clair.

Q >Vous parlez beaucoup de projet d'établissement. Est-ce que cela peut renvoyer à ce que l'on appelle la démarche de projet d'établissement, d'autonomie de l'établissement. Quels sont les contours de l'autonomie de l'établissement ?

R >Je vous en ai déjà souvent parlé de cette **autonomie d'établissement**. Je suis toujours un petit peu narquois quand on aborde cette question, parce que je crois qu'il s'agit d'un concept relativement vide de sens, dans la mesure où nous sommes très contrôlés, constamment dirais-je même, et que pour l'essentiel, nous ne jouissons pas de l'autonomie. Pour moi, l'autonomie ce serait d'avoir la certitude que, présentant une demande et un projet bien construit, d'être suivi. Ce serait ça l'autonomie. Si les partenaires, dont je parlais tout à l'heure, persuadés que l'établissement va leur apporter une aide non négligeable en montant ce projet, les professeurs sont là, très motivés, ils veulent absolument résoudre le problème et monter un projet pédagogique de grande qualité, bref toutes les conditions étant réunies, il nous manque l'essentiel, c'est-à-dire évidemment des créations de postes, un financement... Si la formation en question ne demande aucun moyen supplémentaire au rectorat, je suis sûr qu'immédiatement le recteur et ses services prêteront une oreille attentive. Mais, supposez qu'une formation soit menacée dans un établissement, que le Recteur, compte tenu de la baisse des effectifs dans cette formation ou d'autres considérations, décide de fermer, que le chef d'établissement voyant le vent venir dise : « bon, puisqu'on veut fermer cette formation, il faut que dare-dare j'en monte une autre pour sauver les meubles ». Il est clair qu'on va passer au crible le dossier pour savoir s'il s'agit simplement d'une manœuvre pour que les personnels qui étaient en place puissent rester en place, sans avoir à souffrir d'une mutation rendue quasiment obligatoire. Cela peut exister, mais je répète que si l'autonomie c'est, comme cela devrait être, une...

Q >Est-ce que vous la souhaitez ?

R >Comment ?

Q >Est-ce que vous la souhaitez, au travers de votre discours ?

R >Evidemment ! Moi je pense qu'à un certain moment, il faudrait que l'on sente qu'on nous fait confiance et qu'on n'est pas constamment en tutelle, constamment tenu, à justifier la moindre bribe de projet. Il faudrait que l'on puisse pouvoir dire à notre équipe : « le projet que vous avez construit est un projet de grande qualité, qui trouve parfaitement sa place dans notre dispositif de formation ; nous allons mettre cela en place dès la rentrée ». Il faudrait que l'on puisse, pour encourager nos équipes à ce travail de recherche, à ce travail d'amélioration du dispositif de formation, il faudrait que l'on puisse dire : « oui, on vous suit ». Alors que malheureusement, et sur toutes les années d'expérience que j'ai, je peux vous dire que j'ai eu souvent entre les mains des projets de grande qualité qui n'ont pas abouti et cela crée un malaise au niveau des équipes de telle sorte que, quand un chef d'établissement, parce que je

ne suis pas le seul dans ce cas, demande la réunion d'un groupe de travail pour une réécriture totale ou partielle du projet d'établissement, il ne trouve pas d'interlocuteur ou très peu, parce qu'on estime que c'est un acte administratif qui ne débouche pas sur des retombées très concrètes immédiates.

Q >Le projet devient quelque chose de très formel, d'administratif ?

R >Tout à fait, pour certains aspects.

Q >Dans ce contexte justement, puisque vous parliez de l'équipe, de la mobilisation, comment motiver les gens. D'abord, quels sont les objectifs du chef d'établissement, objectifs en terme de **mobilisation des personnels** ? De quel moyen dispose-t-il et quelles démarches peut-il mettre en œuvre ?

R >Il est évident que ses objectifs vont toujours être centrés sur le qualitatif. Quand on construit un projet, c'est toujours pour améliorer quelque chose. On constate, par exemple, que les résultats des élèves ne sont pas ce que l'on souhaiterait. Donc, on réunit une équipe, on essaie d'étudier les problèmes, on essaie de voir si certaines parties des programmes, relativement complexes, devraient être enseignés avec plus d'heures, en fonction de la petite marge que l'on peut dégager de sa **dotation globale horaire**, si l'on a quelques **HSE**⁷⁶⁰, en donner des compléments, en particulier, à des élèves qui peuvent venir d'une filière professionnelle et qui se trouvent maintenant dans la filière générale, avec un niveau qui ne colle pas toujours aux impératifs de la formation. Cela peut être ça. On va se retrouver facilement avec les enseignants sur des projets comme cela, puisque c'est leur vie au quotidien, ils sentent qu'il y a des besoins, ils sentent qu'il y a des problèmes et ils attendent du chef d'établissement une réponse parce qu'il y aura une prise en compte immédiate. Mais pour le reste, si je peux dire aux professeurs : « rejoignez-moi pour une réécriture d'une partie du projet d'établissement », ils pourront être dubitatifs, ils pourront me dire : « oui, écoutez, c'est ce que l'on avait fait l'année dernière, rappelez-vous quand vous avez souhaité qu'on ouvre, par exemple, une classe de préparation au concours pour les élèves de la filière SMS, tout était bien négocié, c'était cohérent et cela n'a pas abouti. On ne va pas à nouveau se pencher sur ce dossier puisqu'on ne semble pas nous prendre très au sérieux à **Xxxxx**⁷⁶¹. »

Q >Est-ce qu'il n'y a pas un risque de démobilité des équipes ?

R >C'est-à-dire, lorsqu'il s'agit de remplacer une formation par une autre, encore une fois c'est ce que je vous disais tout à l'heure, c'est-à-dire d'estimer que la formation qui existait et qui était pilotée par des professeurs d'éco-gestion, je vous parle d'éco-gestion puisque vous connaissez un certain nombre de collègues de la maison qui font partie de la section, ils ont quand même plusieurs cordes à leur arc, les professeurs d'éco-gestion, si on compare leur formation à une formation de prof de lettres, prof de maths. Alors on peut très bien dire, ces professeurs d'éco-gestion ont piloté cette formation, on se rend compte que, manifestement, il y a des problèmes d'effectif etc, mais on pourrait assez facilement, et puisqu'il y a une demande assez grande dans un autre secteur, proposer l'ouverture d'une formation qui ne coûterait pas plus que l'ancienne. A ce moment-là, on dynamise effectivement le groupe. Il y a cette volonté de construire quelque chose et les professeurs vont s'impliquer, parce qu'ils ont des compétences, inégales peut-être des uns aux autres, mais ils vont en tout cas se répartir les tâches pour que chacun trouve sa place dans le dispositif. Je pense par exemple à

⁷⁶⁰ HSE : heure supplémentaire effective.

⁷⁶¹ Au rectorat.

un BTS. Rappelez-vous, on en avait discuté un petit peu ; à un moment donné monsieur H.⁷⁶² en tête, pensait qu'il fallait ouvrir un BTS professions immobilières. Il semblerait que l'immobilier ait le vent en poupe⁷⁶³ et qu'il y ait des possibilités. Pourquoi pas ? En tous cas, nos professeurs ici se sont montrés très sceptiques et n'ont pas franchement voulu se lancer dans l'étude du projet. Par contre, si on leur avait dit : « vous avez toute chance de voir votre dossier suivi par le rectorat, en banque, BTS banque, ou assurance », là je suis sûr qu'il y aurait eu une réponse très, très favorable. Or, il y a également dans notre secteur, dans notre bassin, il y a la concurrence avec le privé et le privé a obtenu satisfaction dans ces domaines là et, on nous dit de temps en temps au rectorat : « oui, mais cette formation existant dans le privé, on ne va pas multiplier les possibilités d'accueil, on ne va pas entrer en concurrence avec les établissements privés qui viennent d'ouvrir cette formation ». On présente souvent maintenant les établissements privés comme établissements qui viennent en complément du service public.

Q >**Concurrence** ou complément justement ?

R >Nous, on le vit comme concurrence, et l'administration, estimant que ces établissements sont sous contrat d'association avec l'Etat, il n'y a plus d'établissement hors contrat, ils sont tous sous contrat d'association pour des raisons évidentes n'est-ce pas, c'est-à-dire une participation financière non négligeable de l'Etat puisqu'un établissement privé sous contrat d'association voit tous ses personnels rémunérés par l'Etat. C'est clair que pour les uns, c'est une formation qui arrive en complément et pour les autres il s'agit d'une concurrence.

Q >Vous parliez tout à l'heure des élèves. On en avait parlé au début au niveau des formations qu'on allait leur proposer ; on a montré que le chef d'établissement avait un rôle important vis-à-vis de l'environnement, de l'extérieur, qu'il avait un rôle important vis-à-vis des enseignants, de la communauté éducative dans son ensemble ; est-ce que le chef d'établissement, puisque vous parlez des élèves, a un rôle pédagogique ? Et si oui, quel est ce **rôle pédagogique** ? Est-ce qu'il peut y en avoir un ?

R >Forcément, il y a un rôle pédagogique dans la mesure où vous êtes obligé de faire cette gymnastique intellectuelle constante entre les besoins formulés par les équipes professorales, les attentes des élèves, les besoins du terrain et il faut que, par référence aux obligations qui sont les nôtres, faire respecter des programmes, faire en sorte que les élèves soient très bien préparés aux différents diplômes que nous présentons dans la maison. On est obligé, quand même, de faire de la pédagogie, ne serait-ce que pour protéger finalement l'essentiel. C'est-à-dire il ne faut pas partir dans toutes les directions en oubliant ce pourquoi nous existons, c'est-à-dire la réussite des élèves. Il faut que les familles puissent nous faire confiance en disant : «le chef d'établissement a pour mission de réunir toutes les conditions pour que l'enseignement dispensé soit de la meilleure qualité possible ». C'est essentiellement là son rôle de pédagogue. Ce n'est pas de donner des conseils d'ordre didactique aux professeurs dans des champs disciplinaires que le proviseur n'a jamais eu le temps de travailler puisqu'il est lui-même spécialisé dans une discipline. Cela va de soi. Donc, on comprendrait mal qu'un proviseur sorte de son rôle et aille dire à un professeur, par exemple d'économie – droit : « votre façon de présenter tel ou tel concept, c'est totalement farfelu ». Même si, à la limite, il pourrait le penser en temps qu'individu, en tant que proviseur ce n'est pas son rôle. Il y a des inspecteurs pour cela, des inspecteurs pédagogiques et par contre, si le proviseur, et là il est dans son rôle, a des doutes sur la qualité du travail fourni par un enseignant, son rôle et je

⁷⁶² Un inspecteur.

⁷⁶³ Entretien réalisé en 2005.

dirai même son devoir, c'est d'alerter l'inspection pour que l'inspection justement fasse son travail, aille voir dans la classe, à travers les productions d'élève, effectivement si le travail fourni par l'équipe professorale ou l'individu en question correspond bien aux attentes de l'institution.

Q >Vous parliez de donner le meilleur enseignement possible. Dans quelle mesure peut-on individualiser les formations, c'est-à-dire tenir compte de l'hétérogénéité des élèves et avoir une formation la plus individualisée possible ? Jusqu'à quel point peut-on aller et comment le faire ?

R >Mais donner la meilleure formation possible n'est pas synonyme d'une individualisation outrancière. Quand j'ai dit meilleure qualité possible, je veux dire au niveau du groupe classe. Ensuite, comme je l'ai dit précédemment, quand nous avons travaillé sur la DGH, quand nous savons que nous avons une petite marge de manœuvre en terme d'HSA⁷⁶⁴, que nous allons pouvoir convertir en HSE etc... On peut toujours dire à des professeurs qui trouvent que l'hétérogénéité leur complique diaboliquement l'existence à certains moments, oui on peut leur dire : « écoutez, je peux vous donner un certain nombre d'heures pour que vous puissiez prendre en tout petit groupe les quelques élèves qui semblent un peu déphasés par rapport à l'essentiel du groupe classe ». Oui, bien sûr, on peut travailler comme cela. Dans certains cas, et vous le savez, le ministère a prévu que l'on travaille par petit groupe et qu'il y ait une individualisation, sans être prononcée au niveau de l'individu, soit tout de même la règle puisqu'on a tout de même, en aide individualisée, en classe de seconde la possibilité de regrouper des élèves en difficulté, entre deux et six élèves. On peut considérer que les conditions sont assez extraordinaires quand même, entre deux et six. On peut le faire, mais en mathématiques et en français. On ne peut pas le faire dans toutes les disciplines. Mais en seconde, il y a l'enseignement modulaire. Il y a quand même l'enseignement modulaire en français, en mathématiques, en histoire - géographie, en langue vivante I. Qu'est-ce que cela veut dire enseignement modulaire ? Cela veut dire que, dans le meilleur des cas, si c'était bien compris par tout le monde, les groupes seraient très fluctuants quant au nombre de participants, en fonction précisément des résultats obtenus au dernier contrôle. Dans une perspective d'évaluation formative, le professeur constate que telle notion n'est pas acquise par certains élèves, vous voyez : « dans un module je vais prendre ces quelques élèves-là dans l'autre, j'aurai le gros des troupes, puisque globalement ça s'est bien passé. ». Malheureusement pour des tas de problèmes, y compris des problèmes de gestion de l'emploi du temps dans de gros établissements comme le nôtre, c'est souvent enseignement par demi-classe. Ce qu'il faudrait, pour que l'on atteigne bien les objectifs tels que je viens de les présenter, il faudrait que le groupe ne soit pas constitué d'une manière rigide et définitive depuis le début de l'année. Il faudrait que l'on dise : dans le groupe A, cette semaine, il y aura... Vous voyez. Donc, cela demanderait un travail d'ajustement, de réorganisation sur différentes semaines. Mais enfin, l'enseignement modulaire existe en seconde, l'aide individualisée existe également et l'individualisation à la carte, en raison des quelques HSE qui peuvent exister dans nos tiroirs, cela peut se mettre en place aussi. On ne peut pas dire que rien n'est fait en la matière, on pourrait sans doute espérer mieux, mais enfin... Même au niveau du ministère on n'est pas insensible à cela. On n'a pas envie de passer le rouleau compresseur en se disant : « hop ! tout est uniforme, etc » et on peut pratiquer dans tous les établissements, quelles que soient les CSP, catégories socio-professionnelles des familles de la même façon.

⁷⁶⁴ HSA : heures supplémentaires année.

Q >On va arriver au bout mais j'avais encore une ou deux questions. On parle beaucoup de tous les problèmes de société à l'école : la santé des élèves, la violence, l'absentéisme, l'intégration. Quel peut être le rôle du chef d'établissement vis-à-vis de ces questions de société à l'école ?

R >Là c'est un peu la même chose si vous voulez. Le chef d'établissement peut impulser les opérations, mais évidemment il y a toutes les structures internes qui vont servir de structures dynamiques pour que le projet, commençant à se discuter en conseil de direction, arrive finalement à se diffuser dans l'établissement. Exemple : vous savez sans doute que nous avons un projet au niveau de la lutte contre le tabagisme. On a commencé à en parler en **Conseil de direction**. Le Conseil de direction, c'est le proviseur, les deux adjoints, toute l'équipe de la vie scolaire et le chef de travaux. On en discute, puis on prend la décision de rencontrer les deux autres lycées de la cité, dans le cadre de ce que l'on appelle le **CESC, le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté**. Le CESC doit exister dans chaque établissement. Et bien là, on a décidé de faire pour cette opération un CESC commun aux trois lycées. Et on a fait une réunion de ce CESC au mois de février, je crois, à K.⁷⁶⁵, et les participants à cette réunion, qui étaient issus des trois lycées se sont tous prononcés en faveur de la suppression du tabac dans les établissements à partir de la rentrée 2006. Ça c'est un progrès, mais enfin c'est assez scandaleux de ne pas avoir respecté la loi EVIN, loi EVIN qui date de 91. On a à peu près quatorze ans de retard ! Mais enfin, **si nous étions les seuls, nous serions inquiets, mais comme c'est la même chose sur le plan national, on n'a pas à l'être**, mais maintenant il semblerait qu'en haut lieu on prenne les choses au sérieux et que l'on dise : « il faut absolument que dans les lycées, on applique cette loi parce qu'on arrive à une situation assez critique. ». Alors, on a reçu des consignes. La préfète de région nous a demandé si déjà quelque chose avait été fait, quel était notre projet, l'inspecteur d'académie a relayé, etc... Tout le monde est sur le pied de guerre et nous, notre souci va être à la rentrée 2005 de mettre en place, et sur toute l'année, des actions anti-tabac pour qu'il y ait prévention, sensibilisation, avec tous les personnels médicaux - sociaux, la vie scolaire, etc pour que les élèves et les adultes fumeurs de la maison, ne soient pas surpris, ne vivent pas comme un dictat, la décision d'interdire de fumer à partir de la rentrée 2006.

Q >Une démarche pédagogique ?

R >C'est un exemple parmi d'autres, comme il y a eu la lutte contre les maladies sexuellement transmissibles, dont le sida. Il y a eu dans l'année beaucoup de chose qui ont été faites, qui ont été impulsées de cette manière.

Q >Mais ce sont des projets qui sont inscrits au projet d'établissement ou ce sont des projets ponctuels qui ne font pas nécessairement partie du projet d'établissement ?

R >Vous savez, cela ne veut pas dire grand chose inscrit au projet d'établissement. On va inscrire au projet d'établissement, d'une manière vague, action de prévention et de sensibilisation pour l'amélioration de la santé des jeunes etc... Il se trouve que là ce sujet a été repris avec la volonté d'aboutir à la rentrée 2006, on ne va pas réunir un groupe de pilotage xxxxx, est-ce que l'on va bien écrire cela. Par contre, c'est important. C'est vrai que tout ce qui est prévention, sensibilisation et tout, cela doit être fait et en équipe.

Q >Autre question. Cela concerne la procédure d'évaluation des chefs d'établissement, le pilotage par lettre de mission et l'évaluation. Qu'est-ce que vous en pensez par rapport à

⁷⁶⁵ La cité scolaire où se trouve le lycée est composée de trois lycées différents et d'un collège.

l'ancienne procédure de notation ? Qu'apporte la nouvelle procédure ? Qu'est-ce qui change éventuellement ?

R >Disons que la nouvelle formule, quand elle sera en place parce que depuis le temps que l'on en parle... Il faut dire que la gestation est assez difficile, enfin elle va sans doute se mettre en place. Mais pour ce que j'en sais, ce que j'ai vécu, je peux dire que cela sera sans doute une formule beaucoup plus claire, beaucoup plus transparente que ce qui existait par le passé. Parce que, autrefois, comment cela se passait ? Vous aviez l'inspecteur d'académie qui remplissait une fiche de notation qu'il adressait au recteur et le recteur, d'après ce qu'écrivait l'inspecteur d'académie, faisait une sorte de synthèse et attribuait une note, etc... Et un beau jour on recevait une appréciation littérale et une note chiffrée. Voilà comment cela se passait et au fil des années, on voyait cette note évidemment monter, mais sans que l'on sache véritablement pourquoi et quand on est proviseur, vous le savez certainement, on a très, très peu finalement de contact avec l'inspection académique. On en a ! Je ne vais pas dire le contraire mais on en a quand même peu et ce sont les services rectoraux qui sont en liaison permanente avec nous. Et on est assez souvent convoqué par le recteur et les adjoints, secrétaire général, secrétaire général adjoint, etc... éventuellement chef de division, mais cela ne peut se faire qu'avec l'assentiment évidemment du secrétaire général du recteur. L'inspection académique, vous voyez j'y étais hier pour des problèmes d'affectation, constitution des classes de seconde générale et technologique le matin, seconde professionnelle l'après-midi etc... Mais pour des problèmes je dirais presque techniques. L'inspecteur d'académie va de temps en temps participer à des réunions de bassins, mais je le disais tout à l'heure, c'est le plus souvent les personnels rectoraux qui se déplacent sur le terrain. Donc on ne ressent plus, alors qu'il y a une dizaine d'années encore cela paraissait tout de même plus net, on ne ressent plus tellement que l'inspecteur d'académie DSDEN⁷⁶⁶ xxxxx et, d'ailleurs, animateur de l'équipe des proviseurs.

Q >C'est-à-dire ?

R >C'est-à-dire que de temps en temps il va, parce que cela lui facilite la tâche, il y a des réunions aussi des inspecteurs d'académie au ministère, il revient par exemple avec des informations sur des projets qui concernent les collèges en particulier et là, il va nous réunir tous et comme ce qui concerne le collège aura des répercussions à plus ou moins long terme sur le lycée, il va nous donner cette information ensemble. Il peut y avoir des échanges entre les personnels de collège, les personnels de lycée et les services d'inspection académique, ce que l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, est essentiellement l'animateur territorial des principaux de collège. La DGH, dotation globale horaire, est calculée pour les collèges par l'inspection académique et les remplacements des personnels etc sont réalisés par madame L. B. qui est responsable du service à l'inspection académique alors que pour les lycées tout se fait au niveau du rectorat.

Q >Dans ce que vous disiez tout à l'heure, vous parliez de problèmes techniques et que l'animation se faisait de manière collective. Vous trouvez que la relation n'est pas assez individuelle avec les services du rectorat ou... ?

R >Non, non. Vous ne m'avez pas compris. Quand j'ai dit que c'était pour des problèmes techniques, j'ai dit inspection académique. Par exemple hier, je disais que ces problèmes d'affectation d'élèves de troisième en seconde, que ce soit général, technologique ou professionnel, cela concerne plus l'inspection académique, puisqu'il s'agit d'élèves de collège

⁷⁶⁶ DSDEN : directeur des services départementaux de l'éducation nationale.

qui passent au lycée. C'est pour cela que l'on est, à ce moment-là, sous la houlette de l'inspection académique et pour tout le reste, quand il s'agit des examens par exemple préparation des élèves au BAC PRO, le BAC professionnel est géré par le rectorat, le baccalauréat général par le rectorat, technologie par le rectorat, les BTS par le rectorat. Finalement, il y a très, très peu de choses gérées par l'inspection académique. Par contre, on doit rendre des comptes. Normalement, si vous voulez, c'est un échelon hiérarchique mais dans la pratique...

Entretien E1, Face B

Xxxxx... très fantaisiste en établissement sans signaler à l'inspection académique, ce serait une erreur. Moi, je dois rendre des comptes à l'IA⁷⁶⁷, par exemple je vous fais un signalement de tel et tel élève qui ne respecte pas l'assiduité scolaire. Est-ce que j'ai bien répondu sur l'évaluation ?

Q > Sur le changement de procédure, vous m'avez indiqué que cela vous paraissait plus clair, plus transparent, puisqu'il y aura un objectif qui sera mieux défini. Au niveau de la procédure d'évaluation, vous parlez d'une meilleure transparence. Donc cela vous paraît un progrès ?

R > Envisagé comme cela, oui, parce qu'on va tomber d'accord sur un certain nombre de points qu'il va falloir affiner, qu'il va falloir examiner de très près, pour qu'il y ait des retombées à n+1 ou 2 ou 3, parce que cela peut être dans la durée sur l'établissement. On va voir d'une manière très nette, très objective si oui ou non le chef d'établissement a mis en œuvre certaines stratégies pour atteindre un objectif qui avait été arrêté d'un commun accord.

Q > Mais avec quel outil de mesure ?

R > Dans certains cas, c'est facile mais dans l'autre cas, vous avez tout à fait raison, c'est moins facile. Si on parle, par exemple, d'améliorer le moral des troupes, j'exagère un peu mais il y a un peu de cela si vous voulez, si les relations sont des relations semi-conflictuelles entre l'administration et les professeurs il ne peut pas y avoir de travail, on est d'accord. Et cela ne peut pas tellement se mesurer.

Q > On rejoint le rôle d'animateur. On revient toujours à ce fameux rôle d'animation ?

R > C'est cela. Si on veut que le chef d'établissement arrive à des résultats tangibles, il faut effectivement qu'un certain nombre de conditions soient réunies et quelquefois, c'est l'administration académique, quand même, qui vient perturber les règles du jeu en fermant des postes, en apportant des contraintes au dispositif qui font que les enseignants, en tête, vont s'opposer à certaines mesures et par leur attitude vont montrer qu'ils désapprouvent les décisions prises par l'administration académique. Cela a été le cas à un moment donné pour les SMS, etc, et puis maintenant chacun commence à voir globalement que les élèves devraient y trouver leur compte et comme on est tous là pour les élèves, on sent qu'il y a beaucoup moins d'agressivité, même si certaines étiquettes restent collées sur les casiers, je n'entends plus parler depuis maintenant plusieurs mois de cette opération, mais cela revient régulièrement au moment de la DGH. Quand je présente la DGH en conseil d'administration et que les professeurs découvrent qu'il y aura moins de moyens, que cela va conduire peut-être même à une suppression de poste, etc il est clair que vous bloquez les personnels et qu'ils se sentent malmenés et contraints à réagir.

⁷⁶⁷ IA : inspecteur d'académie.

Q > Là, vous parliez des facteurs qui bloquent justement la relation entre chef d'établissement et les personnels. Est-ce qu'il y a au contraire des facteurs qui vont la favoriser ?

R > Et bien oui, évidemment. Chaque fois que je pourrai annoncer à mon équipe, n'est-ce pas, que j'ai obtenu des moyens supplémentaires ou que j'ai obtenu du conseil régional des subventions, éventuellement des équipements et cela va être le cas pour la salle multimédia en langue vivante, puisque l'on va avoir un magnifique laboratoire de langue vivante normalement à compter de la rentrée prochaine là, cela stimule les énergies. On se dit : «bon, on attendait cela depuis longtemps, il le fallait, ça arrive, bon, le lycée existe». Au niveau du rectorat, ou en l'occurrence ici du conseil régional, cela en est la preuve puisque le conseil régional va débloquent 60.000 euros quand même pour ce labo.

Q > Est-ce qu'il y a d'autres facteurs que de recevoir une dotation, un financement, etc. Est-ce qu'il y a d'autres facteurs ?

R > L'autre facteur, je vous en ai parlé tout au long de notre entretien C'est-à-dire au niveau du plan d'évolution des formations, si un projet éminemment pédagogique, très solide, est entendu par le rectorat et si l'on nous donne le feu vert pour le mettre en place, cela crée effectivement une volonté d'aller encore plus loin. Je l'ai toujours perçu comme cela au niveau des équipes, alors que chaque fois que des gens se sont vraiment très impliqués, ont donné beaucoup de temps, beaucoup de réunions, de concertations, etc, ils se rendent compte que tout retombe à plat, n'est-ce pas, comme essoufflé, c'est terrible pour reprendre l'équipe en main et pour essayer de monter de nouveaux projets.

Q > D'accord. Si l'on pouvait définir en une phrase la fonction du chef d'établissement...

R > Attendez, je voudrais tout de même vous dire encore une toute petite chose que vous ne savez peut-être pas, c'est que quand la lettre de mission sera devenue quelque chose de banal, le chef d'établissement aura également à faire une lettre de mission pour ses adjoints. Donc, vous voyez, on n'en est pas encore là puisqu'il ne m'a pas été demandé de le faire...

Q > La procédure n'est pas encore complètement en place ?

R > Non, ce n'est pas encore... on sent que ce n'est pas bien huilé encore. Mais quand je suis arrivé sur ce poste, j'ai eu à faire un dossier très complet sur l'établissement tel que je le trouvais et quel diagnostic je faisais pour ensuite envisager des perspectives de développement. J'ai eu ce document à faire, un document assez consistant, que je suis allé présenter au recteur en présence de l'inspecteur d'académie. Et c'est sur cette base-là que l'on s'est mis d'accord sur des priorités. Et là, j'ai trouvé que c'était doublement intéressant pour celui qui arrive effectivement sur le poste et qui a ce travail personnel d'analyse à faire en s'entourant de tous les personnels qui ont une mémoire de l'établissement et des documents qui restent en archive. Et puis sur ces perspectives d'avenir qui imposent du même coup d'avoir déjà une assez bonne perception des différents rouages qui gravitent autour de l'établissement.

Q > Est-ce qu'il y a une vraie collaboration ? Vous parliez de chef d'établissement qui fixe les priorités ou définit des priorités pour son établissement. Mais vous parlez souvent des blocages qui pouvaient apparaître au niveau des moyens justement. Donc, est-ce qu'il y a une

vraie collaboration au niveau du chef d'établissement et du rectorat ou de la région, ou bien est-ce que, un petit peu comme pour le projet, ce serait un exercice un petit peu formel ?

R > Là, je peux dire que j'ai été tout de même partiellement entendu, puisque dans ce projet j'avais fait apparaître des anomalies, je trouvais effectivement très curieux qu'au lycée professionnel j'ai un BEP secrétariat et pas de BEP, ... pardon j'ai un BEP secrétariat, un BEP comptabilité, un BAC PRO secrétariat et pas de BAC PRO comptabilité. Autrement dit, des élèves qui nous faisaient confiance, qui venaient faire leurs deux années de BEP, s'ils avaient la possibilité d'aller en BAC PRO, ils étaient obligés de partir à D. D. L.⁷⁶⁸. J'avais fait la même remarque pour les métiers de la mode : il y a le BEP, on a le BTS au lycée polyvalent et on n'a pas le BAC PRO qui permet aux élèves de pouvoir entrer en BTS. J'avais fait apparaître tout ce que je considérais comme des ruptures, des anomalies dans notre carte de formation et c'est un peu pour cela qu'il y a eu ce souci de réorganiser les lycées professionnels brestois. Parce qu'en disant je n'avais pas le baccalauréat comptabilité, que les élèves étaient obligés d'aller à D. D. L. etc et que D. D. L. était un lycée du bâtiment, c'est vrai que le recteur et monsieur P.⁷⁶⁹ ont dit : « L. pour tout le monde sur BREST est un lycée économique et tertiaire. Il faut donc rapatrier le tertiaire. Que fait le tertiaire dans ce lycée du bâtiment ? ». Mais ce que je n'avais pas évidemment envisagé, c'est que le recteur dise : « très bien, puisque vous avez cela, on va vous enlever le médico - social qui va aller dans le lycée du bâtiment ». C'est vrai que les collègues ont trouvé, et moi aussi, que ce n'était pas forcément le meilleur établissement de par sa structure pédagogique, je ne parle pas du tout des conditions matérielles, pour accueillir ce secteur. Mais comme ils ont vraiment voulu sensibiliser le conseil régional et y mettre des moyens tout à fait suffisant pour que cela se passe bien, je trouve maintenant que c'est quand même assez cohérent techniquement. Pas forcément en juxtaposant des CAP, BEP qui n'ont rien à voir avec le médico-social, mais on peut considérer que dans ce lycée, cela fait un pôle à part avec le BEP carrières sanitaires et sociales, la filière sciences médico-sociales. Surtout dans un bâtiment entièrement rénové, restructuré. Le conseil régional a fait quelque chose de magnifique, j'ai visité les locaux c'est vraiment très bien. Au lieu d'avoir 55 places en SMS, ils ouvrent trois classes de seconde SMS. Vous voyez, même si le collège veut travailler avec des classes de 30, cela fera quand même 90 élèves alors que nous n'en avons que 55 en SMS, ils passent la vitesse supérieure, et en théorie ils pourraient aller jusqu'à 105, puisque l'on peut aller jusqu'à 35 par classe. Ils vont ouvrir une classe de préparation aux concours pour permettre aux élèves de se préparer dans de bonnes conditions au concours d'aide-soignante, école d'infirmière, etc et le BTS est dans les cartons, le BTS SMS est en préparation dans les cartons du ministère. S'il voit le jour, ils sont sûrs de l'avoir. Le recteur a pris des engagements. Cela veut dire qu'il y aura quand même un pôle cohérent, très bien construit. Nous, de notre côté, on pourra dire aussi qu'au niveau du tertiaire on y trouve notre compte puisqu'il nous manquait des formations tertiaires : on n'avait rien, par exemple, en vente et commerce, là on récupère le BEP xxxxx et les deux BAC PRO vente et commerce et le BAC PRO comptabilité. Enfin bref, si on accueille 210 élèves de plus c'est qu'il y a une raison et c'est vrai que cela fait un ensemble également très cohérent. Nous on souffre d'un manque de locaux. Il y a ce projet d'extension, etc à mettre en place mais vous voyez, on ne peut pas dire qu'il n'y ait pas eu d'échange et que la réflexion n'ait pas donné des résultats qui à l'évidence ne sont quand même pas aussi monstrueux qu'on avait voulu le dire.

Q > A vous écoutez, vous passez une grande partie de votre temps à faire une activité qui concerne les relations avec l'extérieur de l'établissement. Qu'est-ce qui domine dans votre

⁷⁶⁸ Un lycée professionnel, dans une autre partie de la ville.

⁷⁶⁹ Secrétaire général du rectorat.

temps de travail quotidien ? L'administration interne, l'animation des équipes ou le contact avec l'extérieur ?

R >C'est tout de même à l'interne qu'il y a le plus de travail. Vous voyez bien, vous avez pu le constater, les professeurs viennent librement. Je n'ai jamais dit aux professeurs qu'il fallait prendre un rendez-vous pour me rencontrer. Donc je reçois beaucoup de membres des équipes tout au long des journées, on travaille beaucoup avec les parents d'élèves, je reçois également beaucoup d'élèves surtout dans cette période-là. J'ai quand même tout le travail chaque trimestre avec les conseils de classe et les conséquences, n'est-ce pas, à en tirer au niveau de la remise sur rails d'un certain nombre d'élèves qui s'en écartent, etc, donc il y a au niveau des équipes, au niveau des élèves, au niveau des familles et au niveau du fonctionnement à l'interne avec les services d'intendance etc il y a quand même un gros, gros travail. Et avec l'extérieur c'est vrai qu'il y a des réunions, c'est vrai qu'il y a des manifestations à l'extérieur où je dois représenter l'établissement, mais le gros du travail c'est bien quand même en direction de l'établissement.

Q >Et au fil de votre carrière, est-ce que vous avez pu sentir des évolutions dans le métier de chef d'établissement, est-ce qu'il y a des choses qui restent les mêmes et est-ce qu'il y a des choses nouvelles qui apparaissent ?

R >C'est-à-dire que moi j'ai un profil atypique, je vous l'ai déjà dit. C'est-à-dire quand j'étais inspecteur de l'éducation nationale c'était un travail très différent. J'étais inspecteur dans le premier degré et compte tenu de ma formation d'origine, j'inspectais également les professeurs de collège en histoire - géographie donc cela n'a rien à voir. Ensuite, la deuxième étape de ma carrière a été la direction d'école normale d'instituteurs. Donc j'ai été responsable d'un établissement de formation de haut niveau puisque déjà à cette époque-là les élèves entraient avec au minimum un DEUG et puis alors ensuite, c'était le DEUG si vous voulez le premier niveau obligatoire d'études universitaires et j'ai eu beaucoup d'étudiants qui avaient licence, maîtrise voire doctorat. Quand j'étais en Corse en particulier, pour être sûr d'être maintenu dans leur île, j'avais des docteurs es - sciences, docteurs es - lettres, etc qui passaient les concours d'entrée à l'école normale pour rester pédagogues en Corse. Donc, je me suis beaucoup intéressé à la didactique des disciplines dans le premier degré, à l'épistémologie, etc. C'est vrai que cela m'a passionné, c'est vrai que la recherche pédagogique c'était mon rôle de l'animer, de la faire vivre avec les directeurs d'école annexe et d'application et cela m'a beaucoup intéressé. Et puis quand les écoles normales ont été supprimées en 91, je pouvais leur demander un poste d'IA-IPR⁷⁷⁰ ou un poste de proviseur. Il se trouve que mes filles à l'époque commençaient à en avoir assez d'être déracinées assez souvent et m'ont plutôt invité à poser un petit peu mes valises, puisqu'il y en a une à l'époque qui entrait en quatrième et l'autre qui entrait en seconde et j'ai accepté donc un poste de proviseur et j'avais demandé la Bretagne et j'ai eu donc ce poste de proviseur du lycée de M. où je suis resté 11 ans et là, et puis c'est un lycée de grosse importance puisque même structure, polyvalent, professionnel mais polyvalent totalement, c'est-à-dire avec filière L, ES, S, enfin tout, il y avait absolument tout et avec SMS, avec STI, sciences et technologies industrielles, avec génie mécanique, génie électrique, enfin bref, c'était vraiment complet. Cela m'a vraiment donné un gros travail puisque ce n'était pas du tout ma formation de base mais c'est cela le travail de chef d'établissement de découvrir, de s'adapter et puis ensuite d'impulser, vous voyez, c'est avec passion que j'ai ouvert les formations à la maintenance aéronautique là-bas. On peut toujours faire beaucoup de chose, il suffit effectivement d'être très motivé et de vouloir le faire. J'ai eu ces onze ans à M. et puis là, je termine ma troisième

⁷⁷⁰ I.A.-I.P.R : inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional.

année. J'ai encore deux années à faire, cela fera seize ans comme proviseur. Je ne peux pas dire que toute ma carrière a été consacrée à cela et quand j'étais chef d'établissement comme directeur d'école normale, cela n'avait rien à voir avec ce que je fais. Là je reçois beaucoup d'élèves évidemment pour des problèmes de discipline, j'ai passé un temps fou encore cette année en commission de vie scolaire, en conseil de discipline, même en commission d'appel à RENNES pour un conseil de discipline. Cela n'existait pas quand j'étais dans des fonctions d'inspecteur ou de directeur d'école normale. Donc mes conditions ont changé. Mais entre ce que j'ai connu à M. et ce que je connais là, cela n'a pas radicalement changé. Ce sont finalement les formations qui ne sont pas les mêmes et qui me conduisent à restreindre mon champ d'activité, étant donné qu'ici le tertiaire est énorme alors qu'à M. c'était une partie de la palette ; j'avais effectivement aussi bien ACA qu'ACC, comptabilité gestion etc mais je n'avais pas de BTS tertiaire. J'avais trois BTS qui étaient industriels puis des BACS PRO aéronautique, BTS aéronautique. Mais j'ai découvert ici un certain nombre de formations tertiaires et j'avoue que cela m'a beaucoup intéressé et d'emblée j'ai souhaité que l'on essaie de créer un pôle, d'impulser de nouveaux projets, qui n'ont pas pour l'instant abouti au niveau des BTS mais qui pourraient peut-être aboutir s'il y avait modification de la carte des formations, avec en particulier la nouvelle filière STG qui va peut-être bousculer un peu les choses et faire que, dans la foulée, il faudra peut-être créer une suite à ce qu'ils ont appelé 'option gestion des ressources humaines', vous voyez. Est-ce qu'il y aura une formation de type BAC + 2 dans ce domaine-là, je n'en sais rien. Il y a bien, vous voyez, une cohérence entre management des entreprises et puis BTS management des unités commerciales. Le gros travail qui est fait d'une manière théorique dès la classe de première en management, on le voit quand même prendre forme dans ce fameux BTS management des unités commerciales. Le concepteur de cet ensemble avait quand même vu les choses avec un peu de hauteur, puisqu'on a commencé par le BTS, c'est quand même paradoxal. J'ai trouvé que globalement, ça tenait quand même la route. Donc, je vous ai parlé un peu de moi, pour que vous compreniez que, c'est vrai que si j'avais commencé ma carrière en 76, j'étais inspecteur en 76, cela fait presque 30 ans, je pourrais vous dire « Voilà les proviseurs ou principaux vivaient comme cela en telle année. », mais je ne m'y intéressais pas beaucoup ; c'est-à-dire quand j'allais dans des collèges à faire de l'animation pédagogique ou xxxxx l'inspection, je ne m'intéressais pas quand même ni à l'animation des équipes, comme je le fais maintenant, ni à la gestion au quotidien.

Q >Globalement, depuis 91 il y a une continuité ?

R >Là, oui, pour ce qui est de ma fonction de proviseur, je n'ai pas senti de hiatus

Q >Pour conclure, est-ce que vous pourriez résumer le travail de proviseur ? On a vu beaucoup de chose. Pour résumer.

R >Le résumé... je crois, on l'a développé...

Q >Quelques mots. Ce qui vous attire le plus, qui vous motive le plus.

R >Je crois que ce qui m'a toujours intéressé dans les fonctions de responsabilité que j'occupais à l'éducation nationale, ce sont les relations humaines parce que c'est un métier à facettes et comme je le disais tout à l'heure, chaque facette est très importante. On ne peut rien faire si les relations ne sont pas bonnes encore une fois avec l'équipe enseignante, on ne peut rien faire s'il n'y a pas de communication régulière et bien comprise avec les élèves, c'est très important, avec les familles, avec les partenaires du lycée que sont les parents

d'élèves et les autres partenaires, c'est-à-dire les terrains qui complètent notre formation, les lieux de stage sans lesquels notre formation serait très bancal, puisque nous sommes constamment à la recherche de terrain de stage, aussi bien pour les formations du lycée professionnel que du lycée polyvalent. Ensuite relation bien évidemment avec l'institution, par les canaux que nous avons étudiés tout à l'heure, rectorat et inspection académique. Je crois que cela est vraiment l'essentiel. Ensuite le deuxième volet : tous les aspects pédagogiques et formation. C'est-à-dire comment peut-on faire en sorte que le lycée soit vraiment dans le milieu local, regardé comme un outil précieux, dynamique, qui sait s'adapter aux besoins et quel type de pédagogie faut-il mettre en place dans l'établissement pour que les résultats soient à la hauteur de nos espérances, pour que l'on forme des jeunes gens à leur vie d'Homme, les conduisant à l'autonomie financière, cela va de soit, mais aussi quel type de citoyen. Est-ce que nous avons un rôle à jouer ? Moi j'ai toujours pensé que oui, j'ai pensé qu'il fallait toujours donner une ouverture d'esprit à nos élèves, travailler à la formation de l'esprit critique, travailler à une bonne connaissance des différents rouages de la démocratie et comment faire pour qu'ils mettent tout en œuvre pour que cette démocratie soit respectée. Parce qu'on a eu, il n'y a pas si longtemps, des manifestations lycéennes, blocage par exemple des entrées, qui prouvaient à l'évidence que les règles de la démocratie n'étaient pas quand même bien maîtrisées par la grande majorité d'entre eux.

Q >Monsieur L, je vous remercie. Merci beaucoup.

R >Je vous en prie.

Entretien E2, Recteur d'académie

P > Q >La première question concerne un diagnostic sur l'école et concerne **les difficultés, les dysfonctionnements que présente, à votre avis, le système éducatif**. Est-ce que l'on peut en faire ressortir les principaux et éventuellement les classer ? Quels sont les dysfonctionnements ?

R >Les dysfonctionnements du système éducatif ?

Q >Les difficultés, plus largement.

R >Les difficultés du système éducatif... Dans ses **finalités**, dans son **organisation** ? Parce que si c'est dans **ses productions**, les dysfonctionnements du système éducatif, on est mal placé en Bretagne pour en parler. Les échecs que peut rencontrer le système, lorsqu'il constate qu'un certain nombre d'élèves sortent de l'école primaire sans savoir lire et écrire de façon courante, c'est le taux toujours trop important, même si en Bretagne il est limité, enfin c'est le plus bas de France, les taux de sortie sans qualification et puis peut-être aussi, les difficultés que l'on a en matière d'orientation, puisque l'on sous-utilise ce système qui est le système de formation professionnel. Il y a dans le pays un certain nombre de chômeurs, alors même que nous avons des possibilités de formation des jeunes dans des domaines où il y a de l'embauche, mais ces possibilités sont véritablement sous-utilisées par le public. C'est les difficultés au niveau de la production du système.

Maintenant, dans l'**organisation** du système, le gros problème que nous avons c'est le hiatus qu'il peut y avoir entre la direction politique du système, les objectifs qui peuvent être donnés au système par la loi, par le ministre, par l'échelon académique, l'échelon départemental, ou même l'échelon du chef d'établissement et les conséquences concrètes pour les élèves, c'est-à-dire la difficulté de rentrer dans la boîte noire que constitue la classe. Et cela on est plus près de votre préoccupation.

Q >Sur les finalités aussi il peut y avoir des conséquences sur notre domaine. Donc, des difficultés en terme de finalité, des difficultés en terme d'organisation. Est-ce qu'il y a en d'autres éventuellement ? Est-ce que vous voyez un autre axe ?

R.. Oh oui, c'est-à-dire les choses qui ne marchent pas très bien ? Il est évident que dans la gestion des ressources humaines, on a des progrès à faire, on a des progrès à faire dans la gestion des ressources de masse dont on dispose. Il faut dire par exemple, qu'on ne sait pas très, très bien traiter les difficultés quand les usagers, quand les parents d'élèves vous font remonter..., alors c'est vrai que c'est parfois fantasmé mais, des renseignements sur la manière de servir de certains professeurs, on est quand même un peu démuné. Prenons le cas, puisque j'ai vu cela pour des chefs d'établissement, le cas des alcooliques. On a un certain nombre de cas. Comment régler ce cas-là de façon efficace et satisfaisante ? J'ai un cas à l'heure actuelle d'un chef d'établissement adjoint, où vraiment on a un dossier important, le ministère ne suit pas. Donc, résultat : dans l'établissement en question il y a un adjoint de moins.

Q >Et pour quelle raison n'avez-vous pas de support du ministère ?

R >Parce que le ministère craint le contentieux, craint le... Et on a eu tendance à trop traiter ces questions-là sur le plan médical et pas assez sur le plan disciplinaire parce que

l'intempérance c'est une faute disciplinaire. Si c'est disciplinaire, qu'est-ce qu'on va faire ? On va le muter et le problème qu'il avait à tel endroit va se représenter à tel autre.

S > Q > On déplace le problème, oui. D'accord, donc au moins trois axes pour débiter et face à ces difficultés, **quelles sont les solutions qui sont proposées**, qui sont mises en place éventuellement ou qui seraient à mettre en place ? Que ce soit du point de vue des finalités, du point de vue organisationnel et du point de vue humain.

R > Du point de vue des finalités, si vous voulez, je crois ce qui serait bien, c'est que le système dont nous avons la responsabilité les uns et les autres, puisse se recentrer sur un certain nombre d'objectifs clairs. C'est le problème de la cohérence, c'est le problème du projet. Alors, les objectifs clairs, ils en faut au niveau national, encore faut-il savoir ce que l'on veut. C'est vrai qu'avec la **LOLF** on avance un peu. C'est difficile, c'est très difficile. Des objectifs clairs, il en faut au niveau académique. C'est toute la problématique du projet académique. Et des objectifs clairs et cohérents, il en faut aussi au niveau de l'établissement, d'où l'importance du projet d'établissement, qui ne doit pas simplement être le projet du chef d'établissement mais le problème de la communauté éducative. Donc, quand vous, vous vous apercevez..., quand on vous dit régulièrement, comme moi je l'entends à chaque fois que je rencontre des représentants des personnels que la communauté éducative, on est contre, cela n'existe pas et que le chef d'établissement n'a pas à avoir de rôle pédagogique, cela vous donne une idée du chemin à parcourir.

Q > Il y a beaucoup de points. Sur le projet... le projet est souvent justement critiqué, on l'accuse d'être un petit peu une coquille vide, de ne pas avoir d'impact réel. Est-ce c'est vrai tout simplement, ou est-ce que c'est sous-exploité comme outil ?

R > C'est à l'évidence sous-exploité. La critique, si vous voulez, c'est que... il y a une confusion je crois chez les uns chez les autres, peut-être même chez les chefs d'établissement entre 'projet pour organiser la cohérence des moyens dont on dispose' et 'projet pour aller à la pêche de quelques moyens supplémentaires'. Des projets, tout le monde en a. Un individu a son projet aussi. Moi j'ai l'impression que le projet est d'autant plus nécessaire, enfin fixer des objectifs, voir comment on va les atteindre, pouvoir hiérarchiser des actions, moins on a de moyens par exemple si on gagne 20.000 francs par mois et puis tout d'un coup à la suite d'un aléa de carrière on redescend à 15.000, c'est à que l'on a besoin d'un projet, parce que c'est là qu'il va falloir faire des choix. Les établissements c'est la même chose. Souvent on nous dit : « et bien non, des projets on ne peut plus en faire parce que vous n'avez plus de moyens à nous distribuer ». Ce qui est un peu vrai, d'ailleurs parce que l'Etat dépense beaucoup d'argent, mais cela ne se voit pas, parce que c'est le traitement des personnels et ce n'est pas uniquement pour l'éducation, c'est partout.

Q > Donc première réponse effectivement définir des objectifs clairs, vous trouvez qu'aujourd'hui on manque d'objectifs dans le système éducatif ? Ce n'était pas un peu le but de la loi, la récente loi sur l'école, qui essaie de fixer...

R > Oui, la récente loi sur l'école, elle est dans la même veine que la loi de 89 en fait. La loi ne fixe plus d'objectifs puisque le conseil constitutionnel le lui a interdit. Tout ce qui était dans le rapport annexé à 100 % de qualifiés, 80 % d'accès au niveau IV⁷⁷¹ et puis 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur. Ce n'est plus là, le Conseil constitutionnel a considéré que la loi ne pouvait... que la loi devait avoir un caractère normatif et que tout cela n'était pas

⁷⁷¹ Le niveau du baccalauréat.

normatif, c'était programmatique et donc cela ne devait pas être dans la loi. Ce n'était pas une loi qui pouvait être une loi de programme, puisqu'il n'y avait pas eu d'avis préalable du Conseil économique et social. Non, si vous voulez, c'est surtout les objectifs intermédiaires qui posent quelques problèmes. C'est sûr que les objectifs intermédiaires... Bon, vous avez les grands objectifs qui sont fixés par la loi en effet, maintenant on a les objectifs qui sont fixés par la loi de finance, qui seront fixés à partir de 2006, mais c'est les objectifs que devrait nous fixer le ministère et qui ne sont pas vraiment fixés, ou alors qui sont fixés, mais en nombre et avec des contradictions, puisque souvent chaque direction a sa politique, c'est vrai que les inspecteurs généraux ont souvent souligné que le seul niveau de cohérence qui existait dans le système c'était le niveau académique, au niveau national il n'y a pas de cohérence. Il y a des orientations politiques qui sont données par le ministre et son cabinet et puis après, les directions parce qu'elles ont un certain nombre de contraintes, parce qu'elles ont des stratégies diverses et variées, nous apportent souvent plus de problèmes que de solutions. Donc, c'est au niveau académique que l'on remet de la cohérence, si on a cette capacité ce qui n'est pas le cas forcément.

Q >D'accord. Bon, effectivement, un problème d'objectifs au niveau des finalités. Au niveau de l'organisation, **est-ce qu'il y a des solutions qui peuvent être proposées ?**

R >On connaît les solutions. Le problème c'est qu'elles sont très difficiles à mettre en œuvre. C'est vrai, c'est bien de dire : « il faudrait des objectifs », mais il nous faudrait des indicateurs aussi. C'est tout le problème que l'on a avec la LOLF. Quand on se met au boulot pour savoir quels objectifs on va avoir et quels indicateurs on va retenir, c'est déjà beaucoup plus compliqué. La cohérence entre les différents niveaux, on sait que la procédure contractuelle, on sait que les contrats d'objectifs, on sait que les contrats académiques, les contrats d'établissements, on sait que c'est la solution, mais c'est dans la tête. Quand on se met au travail c'est beaucoup plus difficile que cela.

Q >Pourquoi est-ce que c'est si difficile à mettre en place ? Qu'est-ce qui se passe ? Pour trouver des indicateurs dans un établissement, on dispose...

R >Ah, mais pas simplement au niveau de l'établissement ! Je parlais plutôt au niveau de l'Etat. En ce moment avec la LOLF, on doit avoir des objectifs et on n'y est pas encore arrivé. Regardez par exemple, l'autre jour j'avais le problème à l'IUFM. L'IUFM dit : « nous, nous sommes un IUFM de qualité parce que l'on a de bons résultats au concours ». Certes, mais ce n'est pas parce qu'il y a de bons résultats au concours que l'on est absolument certain que ces gens, qui vont sortir de l'IUFM de Bretagne, vont avoir des prestations de qualité quand ils se retrouvent à CRETEIL. Il ne faut pas confondre le nombre et la façon de servir. C'est un problème délicat.

Q >Est-ce que ce n'est pas lié ? Est-ce que ce n'est pas à ramener justement à la difficulté de définir clairement des objectifs ?

R >Oui... Et puis vous savez que les objectifs que l'on a,... ou les indicateurs que l'on a retenus, sont plus souvent des indicateurs d'activité que des indicateurs de performance.

Q >On est sur le quantitatif plus que sur le qualitatif. Comment faire si ce sont...

R >On attend l'apport des chercheurs, justement (*rires*).

Q >OK. Et donc le troisième axe, le problème que vous...

R >C'est comme une thèse, c'est plus facile à la lire et à la critiquer qu'à la faire. La critique est...

Q >Et donc, le troisième aspect que vous aviez soulevé au début, c'était l'aspect gestion des ressources humaines. Vous parliez également de la gestion des usagers. Je présume qu'il y a une gestion interne du corps enseignant, de la communauté éducative, et puis les rapports avec l'utilisateur. Vous parliez d'un traitement de masse, c'est un petit peu ça, et je présume que vous vouliez arriver à un traitement plus individualisé.

R >Oui.

Q >Là encore, quelle réponse...

R >Il est évident que, l'on arrive peut-être à vos préoccupations plus directes que... C'est le niveau de l'établissement qu'il faut privilégier si l'on veut faire bouger un peu les choses. Je voyais l'autre jour, parce que l'on est dans un système qui, vous savez, a une certaine rigidité, l'autre jour je rencontrais un chef d'établissement qui part comme adjoint au lycée français de NEW-YORK. Là-bas, ils n'ont pas les mêmes... Ca, c'est intéressant les établissements français de l'étranger. Ils ont les mêmes programmes, ils ont les mêmes objectifs, mais ils n'ont pas les mêmes conditions de fonctionnement ; notamment les établissements américains fonctionnent à l'américaine, ils ont un *board*,...et donc, ils ont un peu plus de souplesse. Et à NEW-YORK, le chef d'établissement a pris deux mesures, impossible à prendre ici, première mesure : tous les profs, quel que soit leur statut font le même nombre d'heures. Deuxièmement, les profs s'arrangent pour que tous les soirs, entre 16 et 18 heures, il y ait une permanence pédagogique dans l'établissement, par roulement, ils se débrouillent ; qu'il y ait du monde le soir pour encadrer les gamins, c'est tout. Il prend ces deux mesures-là. Elle me disait, c'est une impression qu'elle a eue, que cela change radicalement les modes de fonctionnement de l'établissement.

Q >Deux questions : qu'est-ce qui change ? Et pourquoi, à priori, c'est impossible à faire en France ?

R >Essayez le premier : demandez aux agrégés de faire 18 heures, remarquez si vous demandez aux certifiés de faire 15 heures, tout le monde va être d'accord, mais les agrégés ne seront peut-être pas d'accord.

Q >Dans quelles conditions cela se fait aux Etats-Unis du point de vue salarial pas exemple ?

R >S'ils ne sont pas d'accord, ils les virent (*rires*). Non, ce n'est pas un établissement public, on dit lycée français, c'est un label, mais ce sont des structures de droit américain.

Q >D'accord. Vous dites : « cela change radicalement les choses », c'est-à-dire ?

R >D'abord, les enseignants sont remis à plat, dans des conditions où l'on oublie un peu les hiérarchies, on oublie les histoires. C'est peut-être aussi parce que, dans ces établissements-là je pense que les gens ne restent pas, ils doivent tourner très rapidement. Et puis, cela les met en situation d'être mieux..., en étant plus présent dans l'établissement, être peut-être plus présent aux préoccupations pédagogiques générales, pas simplement la transmission d'un

savoir disciplinaire, mais une approche plus globale de l'élève. Mais par exemple, je ne sais pas ce que cela va devenir, parce que sur les décrets cela a l'air de bloquer, la loi FILLON, la loi du 23 avril, prévoit la création d'un conseil pédagogique, conseil ou comité ou commission, c'est vrai que si c'était utilisé intelligemment, cela pourrait peut-être changer la donne dans l'établissement. Notamment cela s'inscrit aussi dans la perspective où le projet d'établissement se concentrerait véritablement sur la pédagogie, sur l'élève, sur la réussite de l'élève. Ce serait aussi pour... les représentants des personnels sont contre, pas tous, mais enfin l'organisation principale est également contre...

Q > Pourquoi d'ailleurs ? Pourquoi cette opposition ?

R > Je pense que c'est parce que c'est présidé par le chef d'établissement. Mais ce serait peut-être aussi, s'ils prenaient cet élément-là au sérieux, un instrument pour eux, pour revoir le rôle du corps enseignant dans un établissement, ce pourrait être un levier pour les syndicats. Pour l'instant, on n'a pas l'air d'en être là. On fait tout pour le décret ne passe pas.

Q > D'accord. Cela, c'était au niveau de l'interne, le système américain abordait le problème de l'élève d'une manière plus globale, c'est le terme. C'est-à-dire ? Q'est-ce que cela sous-entend ce terme 'approche plus globale de l'élève' ?

R > Prenons le cas dans un collège, le professeur de mathématiques est naturellement, essentiellement motivé par la transmission des connaissances et l'acquisition de compétences en mathématiques. Derrière les mathématiques, il y a aussi la réussite de l'élève, qui ne passe pas uniquement par les mathématiques. Elle peut passer par tout ce qui est transdisciplinaire, par exemple pour la langue française tous les professeurs sont concernés. Mais il y a aussi derrière la transmission des savoirs, il y a aussi la construction des personnes, des hommes et des femmes. Il y a tout le côté éducation. Ce n'est pas parce que l'on est professeur de mathématiques que l'on n'est pas quelque part responsable de l'orientation, que l'on n'est pas responsable du futur citoyen, sans pour cela qu'on se dise que l'on est ramené à la fonction d'éducateur. Le professeur a une vision globale des choses.

Q > Et donc cela, ce ne serait pas l'approche qui serait développée en France ? Ou pas suffisamment ?

R.. C'est ce que l'on essaie de faire mais on a beaucoup de difficultés. Je pense que le chef d'établissement a cette représentation-là à l'esprit. Le professeur, non. Pas tous. Le professeur en général est d'abord attaché à sa discipline. Si on est professeur de maths, c'est que l'on s'est intéressé aux maths, pas à l'élève. Si l'on est professeur d'anglais, c'est que l'on aimait l'anglais, ce n'est pas forcément de savoir si on va amener les enfants à s'épanouir en parlant anglais.

G > Q > Donc, on peut en arriver **au rôle du chef d'établissement, face à cette diversité à la fois de problèmes et de réponses.**

R > Oui. Le chef d'établissement, le gros problème je pense pour le... C'est un sujet complexe, cela pose de nombreux problèmes. Mais vu si vous voulez, du côté du service public de l'Education nationale, parce qu'il a aussi un autre rôle aujourd'hui qui se place dans le cadre du service public, c'est son rôle dans le cadre de l'établissement public, ce n'est pas exactement la même chose parce que l'établissement public est local donc il a son rôle local et notamment son rôle dans ses relations avec les collectivités territoriales et c'est un rôle qui

devient de plus en plus fort, c'est une question qui devient de plus en plus déterminante. Mais dans le cadre du service public, **le problème est de savoir si le chef d'établissement c'est uniquement un responsable administratif ou si c'est aussi un responsable pédagogique et éducatif**. Pour nous, quand je dis *nous*, c'est l'Education nationale, le chef d'établissement est aussi et peut-être d'abord un responsable pédagogique et éducatif. Le chef d'établissement est responsable de la réussite de tous les élèves. Donc, il est responsable de la cohérence de ce qui se fait dans son établissement, il est l'animateur de la communauté. C'est lui qui doit **amener les uns et les autres à analyser les points forts, les points faibles, à faire un diagnostic partagé**, c'est lui qui doit présenter les ambitions, qui doit présenter **les objectifs** de l'établissement, qui doit voir avec **les ressources** dont il dispose comment on décline les priorités nationales. C'est lui qui est le maître d'œuvre, même si ce n'est pas simplement son œuvre, mais du **projet d'établissement** et à ce titre, certes il a un rôle administratif, parce qu'il préside le conseil d'administration, parce qu'il prépare les délibérations, parce qu'il les exécute etc, mais il a un rôle essentiellement pédagogique et éducatif et d'ailleurs **si cela ne marche pas, l'usager ne se trompe pas, il va voir le chef d'établissement**. Si l'élève ne réussit pas, si un prof débloque, qui on va voir ? On va voir le chef d'établissement. Ça c'est le premier débat et puis maintenant, dans un système complexe, c'est vrai pour les EPLE, ce doit être vrai aussi pour les établissements privés même si les partenaires sont un peu différents, il est quand même au cœur de multiples systèmes de relation. Il est au cœur du système service public, il est au cœur du système qui est constitué par l'établissement et la collectivité de rattachement. Vous avez dû notamment vous interroger sur ce qui va se passer, notamment, quand les TOS seront transférés, parce qu'en tant que responsable des ressources humaines, maintenant ce proviseur ou ce principal, il a donc du personnel d'état, des profs, quelques administratifs, il a du personnel de la région ou du département, des TOS, mais il a aussi du personnel propre et de plus en plus il y a du personnel propre : il y a les contractuels de l'établissement, ne serait-ce que les contrats aidés. Donc, c'est quand même à lui d'assurer le fonctionnement d'une communauté dont les personnels ont des statuts différents et des employeurs différents. C'est intéressant comme sujet. Je ne sais pas d'ailleurs s'ils ont bien mesuré la portée du changement parce qu'ils vont avoir des conventions avec les collectivités, qui ont la responsabilité du service public de l'hébergement, de la restauration, de l'entretien général technique comme dit la loi. Mais ils vont recevoir des ordres des collectivités.

Q >C'est un système extrêmement complexe du fait de la diversité de statuts des personnes effectivement...

R >Chaque année, je fais un topo, **il faut que je l'écrive d'ailleurs**, sur ce que signifie l'expression '**le chef d'établissement, représentant de l'Etat**'. Contrairement à ce que l'on pense, c'est une expression très rare. Le recteur n'est pas représentant de l'Etat. Il est représentant du ministre de l'Education nationale. L'inspecteur d'académie n'est pas représentant de l'Etat. Il est représentant du ministre de l'Education nationale dans le département. A ma connaissance, le seul représentant de l'Etat que je connaisse c'est le préfet. Donc, ils sont comme le préfet : représentant de l'Etat. Cela renvoi à une interrogation sur ce qu'est exactement l'Etat. L'Etat c'est une organisation avec un procédé hiérarchique, mais l'Etat c'est aussi un ensemble de normes, l'Etat c'est un ensemble de valeurs. Donc, ce n'est pas n'importe quel Etat qu'il représente, c'est l'Etat républicain, avec tous les problèmes de liberté, tous les problèmes de laïcité, etc, sont commandés un peu par les valeurs de l'Etat qu'il représente.

Q >Vous parliez de la laïcité à l'instant. On peut peut-être aborder des problèmes très concrets. La presse, les médias se font très régulièrement l'écho de certains

dysfonctionnements, dont on a pu parler tout à l'heure tels que l'intégration, la violence, etc. Alors, qui doit s'occuper de cela si l'on prend, par exemple, les histoires de foulard islamique ? A quel niveau la décision doit se prendre concrètement ? Est-ce que c'est au niveau du ministre, du recteur ?

R > Ca dépend quelle décision. Là c'est pareil, il faut des objectifs clairs. S'il y a des objectifs clairs, c'est la loi. Si la loi ne le fait pas, il faut que le ministre, le gouvernement le fasse. Avant il n'y avait pas de loi, il y avait une circulaire, mais concrètement la responsabilité c'est le chef d'établissement qui l'a. Concrètement. Alors ce qui se passe dans l'établissement, c'est le chef d'établissement...

Q > Tout ce qui est violence, cela va être...

R.. C'est la responsabilité du chef d'établissement.

Q > Quelles mesures peut-il prendre concrètement ? Comment peut-il agir face à la violence, face éventuellement au mécontentement des usagers ? Ou pourquoi pas aussi, on parle un petit peu des enseignants, on voit parfois des publications d'enseignants qui sont parfois très motivés, très impliqués, mais aussi des publications d'enseignants qui se disent très désabusés, une sorte de démotivation du corps enseignant face à ces problèmes violence, intégration, manque de motivation...

R > C'est un peu différent tout cela, parce que la violence, c'est un problème qu'on ne connaît pas trop ici. Il y a toujours un peu de violence. Mais, j'ai été recteur de l'académie de STRASBOURG, je peux vous dire que c'était autre chose.

Q > Par exemple ?

R > Là, tenez, ce qui était intéressant... une fois dans un collège à CRONENBOURG, comme la bière mais avec un C, où il y avait un établissement avec beaucoup d'immigrés, ici il n'y a quasiment pas de populations immigrées.

Q > La Bretagne est peut-être une région un peu atypique ? on peut dire cela ?

R > Complètement sur la violence. Le problème, si vous voulez, on a un truc, un logiciel xxxxx qui fait que l'on demande au chef d'établissement qu'il nous fasse remonter les faits de violence. Mais vous avez ici des faits que l'on qualifie de violents... à STRASBOURG, on n'en parlerait même pas...

Q > C'est relatif au contexte.

R > L'année dernière, j'ai eu un problème, parce que moi je reçois les appels des conseils de discipline, un gamin dans un lycée de BREST, qui avait écrit : « xxxxx le CPE » sur la porte du CPE⁷⁷², un jour où le CPE était en grève en plus. Réunion du conseil de discipline, je ne sais plus dans quel lycée c'était, exclusion définitive du gars ! Alors que c'était un bon élève... Enfin, un peu militant à la ligue communiste, à la LCR, oui, jeune LCR et les parents un peu dans le même genre, mais marchant bien, pas de problème, pas de problème avec lui. Exclusion définitive. Bon. Je dis ça dans un collège de STRASBOURG, cela passe complètement inaperçu xxxxx le CPE. Là, j'avais un établissement, c'était très... il y avait de

⁷⁷² CPE : conseiller principal d'éducation.

la casse. Il y a eu un nouveau chef d'établissement, qui a remis de l'ordre en quelques mois. Donc, **l'effet chef d'établissement, c'est très, très important.** Vous avez quelques instruments quand vous êtes chef d'établissement : vous avez le pouvoir disciplinaire, le règlement intérieur, mais le conseil de discipline c'est, à mon sens, c'est un peu comme l'arme atomique, c'est fait pour pas qu'on s'en serve. Qu'on s'en serve pour exclure un gars qui a fait cela, moi j'ai annulé. Il paraît que pendant un an, ils n'ont pas réussi à s'en remettre. Ils étaient démotivés. Ça a été...

Q >Oui car quelle autre sanction pour des faits plus graves ?

R >Sanctions... oui, sanction inadaptée au fait. Il y a le pouvoir disciplinaire. Vous avez aussi, par exemple, quand vous êtes principal de collège, vous travaillez non pas avec la collectivité de rattachement mais vous travaillez avec le Maire de la commune, vous travaillez avec les forces de police donc il y a un contrat local de sécurité sur lequel vous pouvez vous appuyer. Mais au-delà de tout cela, il y a le CESC⁷⁷³, vous pouvez travailler avec les autres établissements, avec les associations de quartier, etc. Au-delà de tout cela, c'est tout de même le dynamisme, l'inventivité du chef d'établissement, qui est au niveau ou qui n'est pas au niveau.

Q >Est-ce que ce n'est pas s'en remettre un petit peu à la bonne volonté des personnes ? D'un point de vue organisationnel, est-ce que cela fait une politique ?

R >Pour que la politique fonctionne, il faut des gens de bonne volonté pour la faire marcher, parce que si vous croyez simplement que tout est dans l'organisation... Non, on travaille quand même sur de l'humain. L'effet chef d'établissement est tout à fait important.

Q >Dans l'exemple de...

R >De CRONENBOURG ?

Q >Oui. Comment cela s'est passé ? Vous me parliez, vous le disiez...

R >C'était un chef d'établissement nouveau, jeune, un gars qui venait de SEGPA⁷⁷⁴, un type qui avait l'habitude des problèmes un peu rudes et qui était motivé par cela aussi, qui était... par son action personnel, sa présence permanente. Si le chef d'établissement s'enferme dans son bureau, si personne ne le voit, personne ne le connaît, ce n'est pas un travail de bureau, c'est un travail de terrain chef d'établissement.

Q >Cela passe par le dialogue, par... ?

R >Le dialogue... c'est vrai que vous n'avez pas besoin d'être présent de la même façon quand vous êtes dans un collège de ZUP ou de ZEP ou si vous êtes dans un lycée avec des classes préparatoires, c'est un petit peu différent comme travail. Mais, là où il y a de la violence... En général, quand il y a des classes préparatoires il n'y a pas de violence ; là où il y a de la violence cela demande une présence de tous les instants. Vous disiez bonne volonté, mais il faut des militants. Ce sont des militants ces gars-là ou ces dames-là.

⁷⁷³ CESC : comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

⁷⁷⁴ SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté.

Q >Cela renvoie à plusieurs choses. Vous voulez, vous souhaitez des militants, des gens engagés...

R >Cela dépend des endroits, il y a des endroits plus *cool*. Un collègue à P. qui a 90 élèves, vous pouvez mettre quelqu'un qui est moins motivé.

Q >Qui est moins motivé...

R >A défaut de pouvoir supprimer l'établissement (*rire*).

Q >Est-ce que vous n'avez pas justement, lors du recrutement ou lors de la formation, des attentes spécifiques, plus que de la bonne volonté, mais une démarche particulière au niveau de recrutement - formation ? Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier qui est fait en ce sens, pour repérer les personnes et pour, éventuellement, en amont collecter des exemples de bonne pratique et puis en aval les faire...

R >Oui, on fait cela ou du moins on a toujours la volonté de le faire, oui.

Q >Comment cela se passe ? Est-ce que cela fonctionne bien ? Est-ce que cela pourrait être amélioré ?

R >Ah, ça peut toujours être amélioré. Non, mais c'est ce que l'on fait. Madame C. et madame M.⁷⁷⁵ ont dû vous expliquer. Dans ce domaine-là, en effet, on souhaite collecter les bonnes pratiques et les faire connaître. Mais cela, c'est vrai que c'est facile à dire, on va repérer les bonnes pratiques et puis on va les faire connaître mais après, on fait comment ? Vous savez, la communication, c'est aussi très difficile quand vous voulez faire passer une idée... Si sans cesse vous la répétez, vous laissez. Si vous n'êtes pas présent sur l'idée en question, cela ne passe pas. Enfin, ce n'est pas facile.

Q >Vous parliez tout à l'heure le chef d'établissement avait deux rôles : un rôle au sein du service public et puis un rôle local. On s'est attaché plus au rôle...

R >Oui parce qu'intellectuellement on peut faire la distinction, dans la pratique personne ne la fait.

Q >Donc un aspect administratif et vous parliez aussi d'un aspect pédagogique et éducatif. Donc, est-ce que le fait de faire cette distinction, cela ne conduit pas à reprocher à certains chefs d'établissement de n'être que des administratifs ?

R >Certainement ! Cela doit plaire beaucoup aux professeurs, mais certainement. Si on détecte un chef d'établissement qui ne serait qu'un administratif, on dira que c'est un mauvais chef d'établissement.

Q >Comment l'inciter à changer éventuellement ses pratiques ? Comment l'inciter à évoluer, à changer, éventuellement ?

R >C'est tout le rôle de l'animation de l'académie. On travaille sur la culture de l'encadrement. Ici, on a un projet d'académie et ce projet d'académie est décliné dans un

⁷⁷⁵ Deux conseillères techniques du rectorat, rencontrées conjointement ; pas de transcription.

document, je ne sais pas si vous l'avez déjà vu, parce que les professeurs ne le voient pas, qui s'appelle le **PA2P, le Plan Académique de Pilotage Partagé**, où l'on insiste beaucoup sur les responsabilités communes aux différents personnels d'encadrement et donc sur les nécessités pour eux de travailler ensemble, les personnels d'encadrement étant les chefs d'établissement, les inspecteurs et les responsables administratifs.

Q >D'accord. Donc, cela passe par la formation ?

R >Cela passe naturellement par l'animation et par la formation.

Q >En terme de différenciation, parce que maintenant il y a un système de... depuis 2000, il y a une réforme du statut et on est passé d'un système de notation à un système d'objectif et d'évaluation, est-ce qu'il existe des possibilités de valoriser les chefs d'établissement qui justement seraient tout à fait aptes à mettre en œuvre ces bonnes pratiques dont vous parliez ? Est-ce qu'il y a des moyens de valorisations ?

R >La valorisation, si vous voulez, c'est le... l'enjeu pour le chef d'établissement, c'est le mouvement, c'est d'avoir le meilleur établissement.

Q >Qu'est-ce que c'est que d'avoir le meilleur établissement ?

R >Pour eux, c'est l'établissement qui est au bord de la mer. Non, c'est le 4^{ème} catégorie, classe exceptionnelle, c'est V⁷⁷⁶., comme vous. C'est vrai que vous allez arriver là si vous avez été repéré comme un bon chef d'établissement plusieurs fois de suite. Par exemple le proviseur de V., l'année dernière était à S-B, autrefois il devait être je ne sais pas où, mais enfin, ce doit être son cinq ou sixième établissement. Donc, à chaque fois il a fallu qu'on le repère pour le faire passer au-dessus. C'est vrai que c'est un peu... Moi je suis recteur depuis 13 ans, **je peux vous dire que depuis 13 ans, les chefs d'établissement ne sont plus notés**, puisque à plusieurs reprises, on a mis en place des systèmes d'évaluation ou de notation qu'on a abandonné du fait de l'opposition des chefs d'établissement. Là, depuis 2000 on a formé un protocole. L'idée, c'est de demander à chaque chef d'établissement, quand il arrive dans l'établissement il fait un diagnostic, points forts et points faibles. Il nous présente des actes de progrès et à partir de là, on lui rédige une lettre de mission. Et l'idée c'est qu'il va être évalué trois ans après sur le degré d'atteinte des objectifs, mais on n'en est pas encore là. On a commencé à faire les évaluations, mais quand on va commencer à les faire, on va s'apercevoir que ce n'est pas aussi simple que cela. Avec là aussi une grande difficulté : comment on cerne l'effet chef d'établissement ? Parce que vous avez un chef d'établissement qui est à Xxxxx, c'est Monsieur DURAND, après c'est Madame DUPONT. Est-ce que l'on peut considérer que les deux chefs d'établissement sont interchangeables ? Est-ce qu'ils doivent avoir exactement la même mission ? Ils n'ont pas les mêmes qualités, ils n'ont pas la même expérience, ils n'ont pas la même formation. Par contre, il faut que l'établissement fonctionne au mieux. C'est un sujet délicat.

Q >Je revenais aux élèves : dans le projet académique, j'ai vu qu'il y avait un aspect, un volet qui concerne l'individualisation pédagogique. Là encore, comment cela se passe concrètement pour justement tenir compte de l'hétérogénéité, pour mettre cela en place dans un établissement, quelle impulsion, est-ce que le chef d'établissement peut avoir un rôle moteur là-dedans ?

⁷⁷⁶ Un lycée industriel.

R >Oui, on peut considérer que c'est à chaque professeur de faire sa classe, c'est une conception atomisée de l'établissement. On peut aussi considérer que c'est au chef d'établissement de prendre un certain nombre d'initiatives, pour qu'il y ait une réflexion de groupe chez les enseignants, pour que la question soit traitée cycle par cycle. C'est là qu'il a vraiment son rôle pédagogique, son rôle d'ingénierie pédagogique dans la maison.

Q >Vous parliez à l'instant d'animation de groupe mais...

R >Alors il a quelques moyens financiers, mais de plus en plus restreints vous diront-ils, pour organiser cela.

Q >Vous parliez au tout début, vous avez parlé de communauté éducative et vous indiquiez que certains étaient contre le développement de cette communauté, c'est-à-dire ?

R >Vous avez des gens qui vous disent : « je suis contre la notion de communauté ». J'ai encore entendu cela il y a 15 jours. « Nous, on est contre. Ce n'est pas une communauté. C'est une société conflictuelle mais ce n'est pas une communauté ». Je me rappelle quand je faisais du droit international, il y a tout un débat pour savoir si l'on peut parler... si le monde c'est une communauté internationale ou si c'est une société internationale. Si c'est une communauté, on insiste plutôt sur ce qui unit que sur ce qui divise, une société on insiste plutôt sur les conflits. On peut avoir à la fois la communauté et la société.

Q >En fait, c'est ce comportement parfois peut-être un petit peu individualiste ou conflictuel des enseignants, c'est bien d'eux dont il s'agit...

R >A commencer par la loi qui parle de liberté pédagogique de chaque enseignant, sous contrôle de l'accord d'inspection.

Q >Là encore, cela renvoie au rôle d'animateur du chef d'établissement, à sa capacité à créer une émulation dans le...

R >Oui, le rôle du chef d'établissement dans la **NGP, la Nouvelle Gestion des Promotions**. La promotion à la hors classe notamment, aussi bien chez les agrégés que chez les certifiés. C'est marrant parce que chez les agrégés, cela n'a pas posé de problème particulier. Chez les certifiés, cela a explosé. On cherche, ce qui n'est pas révolutionnaire parce que c'est le statut de la fonction publique, le passage au grade supérieur, il ne se fait pas à l'ancienneté. Cela, c'est le passage d'échelon qui peut se faire à l'ancienneté. Le passage au grade supérieur se fait sur les mérites professionnels. Comment on détecte les mérites professionnels ? Ce n'est pas facile. On demande à la fois à l'inspecteur pour l'aspect disciplinaire et au chef d'établissement, de nous donner quelques éléments. Cela est extrêmement mal vu par les représentants des personnels. C'est vrai que cela génère un certain nombre d'inégalités, c'est vrai. Mais déjà, l'inspecteur aussi, c'est vrai qu'en anglais l'inspecteur ne va peut-être pas avoir les mêmes critères qu'en STI⁷⁷⁷ et qu'après, comme tous ces gens-là sont gérés... sont dans le même corps et c'est vrai que lorsqu'on double cela, c'est vrai il peut y avoir des établissements où le proviseur va avoir un peu de bienveillance, il va mettre des appréciations exceptionnelles à un bon nombre et puis d'autres établissements où le chef d'établissement est un peu plus raide. Bon, c'est aussi à nous d'organiser une harmonisation de tout cela.

⁷⁷⁷ STI : sciences et technologies industrielles.

Q >Au tout début de l'entretien, vous aviez parlé de l'enseignement professionnel qui était sous-utilisé. Est-ce que l'on peut aussi parler de l'image de l'enseignement professionnel qui n'est pas toujours très positive à tort ou à raison. Est-ce que justement...

R >Notamment chez les professeurs, qui disent aux élèves : « si tu continues, tu vas en BEP ».

Entretien E2, Face B

C'est un problème de... Régulièrement, chaque fois qu'il y a un nouveau ministre, il nous dit qu'il va revaloriser le niveau professionnel. J'avais vu un film sur, le film de CHABROL, sur VICHY, un film avec des images d'archives, là déjà le maréchal faisait de la pub pour l'enseignement professionnel. Donc, c'est vrai que c'est un vrai problème.

Q >Est-ce qu'au niveau local un chef d'établissement doit agir ou peut agir pour faire en sorte que l'orientation, parce que cela renvoie aussi à l'orientation ce dont vous parliez à l'instant, se fasse peut-être dans des conditions différentes ?

R >Sur l'orientation, il a un rôle fondamental le chef d'établissement. Il préside les conseils de classe. En tant que président du conseil de classe, il a comme préoccupation principale l'avenir et la réussite des enfants, donc leur orientation. La réussite au bac, c'est aussi la réussite qui peut se mesurer par l'insertion professionnelle.

Q >Est-ce que cela se passe bien ? Parce que l'orientation au sein de l'inspection générale, je pense à un rapport, critique parfois ; comme quoi l'orientation se fait par la négative, vous en parliez à l'instant. Donc, est-ce qu'il n'y a pas quelque chose à faire justement au niveau de l'établissement ? Je pose la question, tout simplement. Qu'est-ce qui est possible de faire ? Est-ce que c'est satisfaisant actuellement ?

R >Chacun sait que l'orientation ce n'est pas satisfaisant, mais c'est plutôt l'organisation générale de la formation et de l'orientation que le rôle du chef d'établissement

Q >Pourtant il est responsable ?

R >Il est responsable, oui. Mais c'est plutôt l'environnement de l'établissement, enfin le rôle que doivent avoir à la fois les COP⁷⁷⁸, à la fois la mise en cohérence d'un certain nombre de dispositifs par la région. C'est ce cadre-là sur lequel il faudrait travailler qui est le cadre dans lequel le chef d'établissement se détermine.

Q >Mais cela s'insère bien dans un dispositif global ?

R >Oui, oui

Q >C'est ce dispositif qui est...

R >Mais ça, moi, je pense que c'est plutôt dans le dispositif global qui est à revoir, plutôt que le rôle du chef d'établissement. Le chef d'établissement a tous les moyens qui lui permettent d'avoir un rôle sur l'orientation des jeunes. Maintenant, ce n'est pas l'action du chef d'établissement qui va changer les mentalités, qui va changer les façons de voir des familles,

⁷⁷⁸ COP : conseiller d'orientation – psychologue.

façons de voir qui sont très différentes selon les endroits où l'on se situe en France, ce n'est pas partout comme en Bretagne. En Alsace, ce n'est pas du tout la même chose. En Bretagne, on a un taux d'accès au baccalauréat qui est quasiment à 7 – 8 points de plus que la moyenne nationale, en Alsace on est à 7 – 8 points en dessous. Donc, on va beaucoup plus vers le lycée professionnel ou l'apprentissage avec un petit problème en Alsace, c'est que souvent l'apprentissage, on est alsacien et au lycée professionnel, on n'a pas besoin d'avoir un maître de stage donc, on est immigré xxxxx. Toute problématique que l'on ne connaît pas en Bretagne.

Q >Donc, pour l'orientation ce serait le système qui serait à revoir, l'environnement, mais comment faire alors ?

R >En ce moment, vous avez vu, il y a un certain de nombre de grandes réflexions sur la question de l'orientation dans la loi FILLON, dans la loi...

Q >Est-ce que la loi va changer...

R >La loi par elle-même ne change jamais rien s'il y a derrière les mentalités... Si cela n'enclenche pas un changement de mentalité. C'est un problème vieux comme le monde. Le maréchal...

Q >Vous parliez aussi des sorties sans qualification. C'est d'ailleurs un point qui pourrait se relier à l'orientation peut-être ?

R >Oui, tout à fait.

Q >Là encore, est-ce qu'au niveau local on peut agir ?

R >Il n'y a qu'au niveau local où l'on peut agir parce qu'il faut se mobiliser pour repérer ceux qui sont en voie de décrochage, ceux qui sont prêts à sortir alors qu'ils n'ont rien, pour essayer de s'adapter à leur problème ou d'essayer de leur proposer autre chose, notamment dans le cadre de la MGI⁷⁷⁹. C'est le niveau local, cela peut être l'établissement, cela peut-être aussi ce que l'on appelle le Bassin, toutes ces questions-là sont traitées en réseau dans le cadre des Bassins.

Q >D'accord. Le chef d'établissement a un rôle important là-dessus et peut aussi mener, enfin chercher, la coordination avec les établissements autour. Vous parliez au début également des problèmes organisationnels, des différences entre les décisions politiques et l'aspect terrain, c'était le tout début de votre intervention, qu'est-ce que vous entendez par-là plus précisément ? Est-ce que cela a un impact sur le chef d'établissement ?

R >C'est-à-dire ?

Q >Justement, ce n'était pas très clair pour moi et c'est pour cela que je me permettais de revenir là-dessus. Je pense que c'étaient les grandes décisions politiques au niveau national et peut-être la difficulté d'avoir un impact...

R >Leur déclinaison sur le terrain ?

⁷⁷⁹ MGI : mission générale d'insertion.

Q >Voilà.

R >Cela dépend quelle décision. Si vous prenez la décision politique, par exemple de dédoubler l'ensemble des groupes de langue, pour qu'il n'y ait pas plus de vingt élèves en langue comme on vient de le prendre. Certes, le chef d'établissement doit le faire. Encore faut-il que sur le plan académique on puisse l'aider, ne serait-ce qu'à dégager des moyens nouveaux pour le faire. Mais, il y a d'autres objectifs qui peuvent être posés *nationalement* qui, pour être traduits dans les faits, imposent que le chef d'établissement s'en empare. En début d'année, quand le ministre nous dit, notamment dans la circulaire de rentrée, nous avons tel et tel objectif, ensuite c'est au recteur ou l'inspecteur d'académie de dire « ici, cela signifie qu'on le traduit de telle et telle façon ». C'est absolument indispensable. Et quand le chef d'établissement organise sa réunion de rentrée, il puisse aussi mobiliser ses équipes pour dire : « voilà, on a décidé *nationalement* de faire un effort particulier par exemple pour lutter contre l'illettrisme, dans l'établissement, cela voudra dire ceci, cela. » Il ne peut pas non plus imposer, mais il met les gens au travail pour voir comment on peut traduire dans l'établissement, avec les ressources dont on dispose et avec les problèmes particuliers que l'on a dans l'établissement, comment on peut aller dans le même sens que celui qui est voulu sur le plan national.

Q >Il ne me reste plus que quelques points. Un point quand même qui concernait le recrutement : on voit toute la diversité, la complexité du métier. Qu'est-ce que vous pensez du fait que l'on recrute les chefs d'établissement principalement, essentiellement, parmi les enseignants. On peut être un excellent professeur de mathématiques, est-ce que l'on sera pour autant capable de gérer...

R >Et vice versa, on peut être un mauvais professeur de mathématiques et faire un bon chef d'établissement.

Q >Tout à fait. On parle un petit peu, c'était dans le protocole d'accord de 2000, il était spécifié une ouverture du recrutement...

R >L'ouverture de recrutement est très homéopathique.

Q >Pour quelles raisons ? Cela ne paraît pas nécessaire ou il y a d'autres blocages ?

R >Je ne sais même pas si en Bretagne on a donné des... Oui, on a ouvert au directeur du CIO de BREST, qui est devenu principal de collège, mais...

Q >Personne d'autre ne serait intéressé par ce type de...

R >Il y a les CASU⁷⁸⁰ parfois. Il n'y en a pas beaucoup. Moi, je suis à la CAPN⁷⁸¹ des CASU, s'il y en a cinq dans l'ensemble du pays, c'est tout.

Q >Est-ce qu'il n'y a pas d'autres systèmes éducatifs par exemple à l'étranger où cela se passe éventuellement de manière différente ?

R >Même l'enseignement catholique peut recruter des gens... Je vois le directeur diocésain du Finistère, il était chef d'entreprise avant et entre temps il a été chef d'établissement donc,

⁷⁸⁰ CASU : conseiller d'administration scolaire et universitaire.

⁷⁸¹ CAPN : commission administrative paritaire nationale.

ils peuvent recruter des chefs d'entreprise. C'est prévu, mais c'est à dose homéopathique quand même. Mais en fait, il y a beaucoup de CPE qui deviennent chefs d'établissement. Mais le gros de la troupe c'est quand même des professeurs. Il y a quand même, si vous voulez, une petite contradiction à dire que le chef d'établissement ait un rôle pédagogique et à dire « on peut recruter un fonctionnaire de l'administration », c'est un peu contradictoire. Mais enfin, on peut aussi très bien considérer qu'il y a des administrateurs qui peuvent administrer la pédagogie. Les recteurs, ce sont des professeurs d'université, mais les secrétaires généraux, par exemple, les secrétaires généraux d'académie qui affirment qu'ils ont une mission d'administrer la pédagogie, en général ils n'ont pas été prof.

Q >Dernière question peut-être sur...

R >Le problème qui se pose... La réforme... Avant, autrefois, les chefs d'établissement, quand cela ne marchait pas, ça ne leur plaisait plus, ils pouvaient repartir dans leur corps d'origine. Ce n'est plus possible cela. Remarquez, si cela ne marche pas, ça ne marchera pas mieux comme prof, mais enfin, bon. Enfin, admettons il y en a un, pour des raisons personnelles, se dit :« tiens, je repartirais bien enseigner les mathématiques ». Ce n'est pas possible, sauf par la voie du détachement et cela c'est très, très compliqué.

Q >D'accord. Un système qui n'est pas très souple au point de vue du recrutement...

R >Vous faites le concours, c'est terminé, vous faites le chef d'établissement jusqu'à la fin de vos jours. Ce n'est peut-être pas la meilleure solution, je ne sais pas.

Q >Qu'est-ce qui pourrait être imaginé d'autre ?

R >Autrefois, ils étaient détachés. On pouvait être détaché jusqu'à la fin de ses jours. C'est comme le recteur. Moi, je suis recteur, mais si mercredi prochain je n'y suis plus, je retourne dans mon poste, professeur d'université.

Q >C'est un manque de souplesse. D'accord. Cela a duré un peu plus d'une heure...

Entretien E3, Chef d'établissement, groupe scolaire privé

Q >Peut-être pourriez-vous commencer par présenter votre établissement, c'est un ensemble...

R >Oui, c'est une particularité de l'enseignement privé catholique, par rapport à l'enseignement public, je pense, d'avoir des ensembles scolaires avec un seul chef d'établissement. Donc, je suis responsable du lycée R. D. J., 1.000 – 1.100 élèves, auquel s'ajoutent deux collèges : le collège K. qui est à 1,5 kilomètres d'ici et le collège SAINT-S. que l'on appelle maintenant R. D., de l'autre côté de la rue. L'ensemble, collège K. fait 310 élèves et le collège R. D. fait 135.

Q >D'accord. Et vous avez la responsabilité de l'ensemble.

R >De l'ensemble. Et en même temps, j'ai la responsabilité en tout cas financière de... gestionnaire, financière, des écoles primaire et maternelle de R. D. ici, Saint-S. et puis de Notre-Dame-de-K., là-bas rue P. B., xxxxx

Q >Cela vous donne une vision depuis le primaire jusqu'à l'enseignement supérieur.

R >Jusqu'à l'enseignement supérieur, jusqu'au DECF, sachant quand même qu'il y a des directeurs. Je suis directeur académique du lycée et des deux collèges et il y a deux directrices académiques pour maternel et primaire, K. et maternelle et primaire Saint-S., qui sont autonomes, indépendantes sauf pour les problèmes d'argent où il faut qu'on xxxxx

Q >Cela fait un ensemble assez vaste.

R >Cela fait plus de 2.000 élèves.

P > Q >Ma première question concerne l'enseignement aujourd'hui : **quelles sont d'après vous les difficultés que rencontre le système éducatif aujourd'hui ?**

R >Oh là là !

Q >Il peut y avoir plusieurs difficultés aujourd'hui. Qu'est-ce qui vous paraît le plus marquant parmi tout ce discours sur l'école ?

R >Difficile... Le plus marquant...

Q >Ou les plus marquants. Le plus important. Sur quoi l'école doit se concentrer en définitive ?

R >Le point le plus difficile est hors école presque. C'est le point, surtout moi qui ai un lycée professionnel, c'est le problème de la structuration, j'allais dire, mentale des jeunes, je pense qu'on en est là. La difficulté c'est que l'on accueille au sein de nos établissements des personnes qui sont toutes xxxxx et donc xxxxx [*téléphone, coupure de l'enregistrement...*]...

et admet, quand même, que les maîtres puissent être partie prenante des comités d'entreprises, des CHSCT et des délégués du personnel et nous, nous sommes quelques-uns un à se poser la

question : comment peut-on être contractuel droit public et en même temps faire partie du droit privé à travers les institutions représentatives ?

Q >On retrouve la même chose un peu partout, dans les lycées ou les collèges où il y a des personnels d'état, des personnels TOS de la région, il y a des gens employés du point de vue contractuel, ce qui fait des croisements de statuts et une multiplicité de sources de droit applicable. Un élément de complexité.

R >En droit, c'est passionnant. Oui, j'en étais avec les élèves en difficulté, pas en difficulté...si, en difficulté de comprendre le mécanisme de l'école. En tout cas, c'est ceux-là qui me posent problème actuellement et qui me posaient problème en lycée professionnel, mais cela n'est pas original, et qui me posent problème en collège. J'ai de plus en plus d'élèves, de plus en plus, c'est une minorité qui doit augmenter puisque que j'ai fait sept conseils de discipline entre mes deux collèges la dernière année, avec quatre mises à la porte, enfin changement d'établissement, ce que l'on ne fait pas habituellement, d'élèves mal intégrés dans l'école, qui ne respectent pas les règles de l'école et ce qui est nouveau c'est que les parents derrière ne comprennent pas non plus les règles.

Q >Vous trouvez que c'est un phénomène qui augmente ?

R >Qui augmente, oui et à partir de ce moment-là, tout est..., c'est un discours récurrent, alors que quand même les adultes, les parents, contrôlent..., oui, comprenaient le fonctionnement de l'école, oui le contrôlaient puisqu'ils ont été xxxxx un petit peu les droits et lois de chacun et je trouve que tout doucement les choses sont en train de sauter. Les parents ne comprennent plus pourquoi on exige un règlement collectif, une vie en société avec son règlement et on sent qu'ils ne l'acceptent pas. Enfin, fondamentalement, ils ne sont pas prêts à comprendre pourquoi cela fonctionne comme cela et donc quand on met leur fils ou leur enfant à la porte ou qu'on le sanctionne, ils acceptent parce qu'ils sont bien obligés, mais au fond, cela ne passe pas et je me demande si ce n'est pas de plus en plus, cela ne se sent pas de plus en plus. L'individualisme suscité par la société qui se heurte à quelque chose de collectif. Mais je trouve que cela me prend du temps, cela me prend du temps d'expliquer aux parents.

Q >Est-ce qu'il y a d'autres éléments liés aux difficultés du système ? Là on a un problème lié à des personnes peu structurées, c'est ce que vous disiez, est-ce qu'éventuellement il y a quelque chose d'autre qui vous vienne à l'esprit, sur l'organisation, sur... ?

R >Il y a sûrement un manque de souplesse du système, sûrement. Un manque, c'est à dire dans le sens de l'attente, des besoins des jeunes et l'école ne répond que massivement et recadre... Enfin, on reste encore dans le schéma un prof, une classe, un local. Le jeune est prié maintenant de rentrer dans une structure massive, un petit peu. Je pense qu'il faudrait qu'on individualise encore, à travers une structure, pas simplement dans la relation, qu'on individualise xxxxx la relation avec l'élève, quand c'est possible. Je pense aux jeunes qui ont déjà... cas typique, l'élève qui est rentré en seconde générale, qui est rentré en première, qui est en échec total. Il a fait ça sur deux ans, sa première c'est une catastrophe et qui dit : « qu'est-ce que je peux faire maintenant ? » On a envie de lui dire qu'il ne peut aller que jusqu'au bac, parce *qu'arrivé au point où tu en es*, sauf à reprendre complètement en lycée professionnel, ce qui est un peu lourd... Théoriquement, on pourrait les accepter en première BAC PRO, mais c'est théorique parce qu'on sait qu'il va se trouver perdu. Et donc là, il n'y a pas de structure. Il n'y a rien.

Q >D'accord. C'est un système qui est fait pour traiter la masse et qui a du mal à s'adapter à chaque individu.

R >Oui.

Q >D'accord.

R >Autre problème, un problème qui peut... Moi, de mon côté, c'est tellement évident, c'est l'administration.

Q >Cela fait partie des fonctions...

R >Oui, absolument. On est dans un système, nous privé, sous contrat d'autonomie des établissements, à l'origine les établissements, d'après la loi DEBRE de 59, reconnaît les établissements et ne reconnaît pas un enseignement catholique en tant que tel. Il reconnaît les établissements d'enseignement. Nous, on a mis en place un certain nombre de structures communes, parce qu'on ne peut pas admettre non plus que le chef d'établissement joue son petit chef dans la mesure où l'on est obligé de rentrer aussi dans les schémas de formation de l'éducation nationale de plus en plus, ce qui est normal, donc un pilotage académique ce qui est normal, d'ouverture de sections, de fermeture en accord avec les autorités compétentes, rien à dire. Le problème c'est que derrière, sur le coup, les services administratifs du rectorat, poussés par l'informatique, qui est bien pratique à certains moments, nous imposent de fait un système de fonctionnement qui n'est pas du tout le nôtre et on a un bel exemple cette année où nous, chefs d'établissement, on a refusé de siéger à la dernière Commission Consultative Mixte Académique, CCMA, qui valide les opérations de mutations et de nominations, parce que le schéma du rectorat est quand même un schéma enseignement public avec notion de poste ce qu'on n'a pas. On n'a que des services, nous, on n'a pas de postes. Autrement dit, on est payé en fonction du nombre d'heures que l'on fait. Le maître, s'il a 16 heures il est payé pour xxxxx. Cela, ça a de sacrés conséquences, parce que le rectorat, enfin comme moi venant du privé c'est comme cela que je le comprends, à la limite ne se fait pas trop de souci pour un maître qui aurait un service incomplet, s'il est fonctionnaire. Et donc, s'il n'a que 16 heures dans son établissement, il sera payé 18 quand même.

Q >Il est en sous-service.

R >Oui, voilà.

Q >Tandis qu'ici...

R >Il sera en sous-paie.

Q >D'accord.

R >Et donc, le logiciel qui a été prévu au niveau national est un logiciel qui ne correspond pas à notre façon de fonctionner. Sur le coup, je ne peux pas... enfin le nombre d'heures que l'on a passé à essayer de s'accorder avec le rectorat, alors qu'à la base le chef d'établissement maître, service diocésain de l'enseignement catholique, était d'accord pour, par exemple, la nomination d'un maître en tel endroit, le maître étant d'accord, et le rectorat ayant pris une autre logique nommait ce maître à un autre endroit. Alors je ne vous dis pas en ce qui

concerne les conséquences. Et il était impossible à un moment donné de faire rejoindre les deux logiques, ce qui fait qu'on a passé, moi j'ai passé... cela vous intéresse un cas précis ?

Q >Oui. Bien sûr.

R >Je vais vous donner un cas précis. Vous allez comprendre comment tout le monde se positionne. J'ai un maître d'éducation physique, qui me vient de, l'année dernière, de Bxxxx Nxxxx. Il est positionné ici. Le problème, un petit problème qui se pose ce n'est qu'un petit dans un premier temps, c'est que pour faire coller les choses, parce que dans la situation comme cela pour moi les cas des nouveaux maîtres c'est quand même assez lourd. C'est fait avec des arrangements on peut dire, du rectorat, de nous pour que les choses puissent se faire. Ce maître est arrivé ici et pour 8 heures de son poste, poste complet de 20 heures pour un prof d'EPS, pour 8 heures de son poste s'est fait nommer en dehors des délais légaux... parce que c'est comme cela, bon. Mais tout le monde... c'est comme cela, ce n'est pas grave, il ne prenait la place de personne, c'était bien. Il avait... sa compétence n'était sûrement pas pareille mais aussi une partie de ses heures sur la Cxxxx-Rxxxx. Mais ces 8 heures-là, le rectorat a quand même dit... le rectorat, pour la clarté des choses et la rigueur, ce poste n'a pas été déclaré officiellement vacant, ces 8 heures, et pourvu dans les conditions habituelles. Bon, on a appelé ces postes des postes bornés, ça s'appelle comme ça, qui sont des postes contractuels provisoires. On retrouve dans le public des postes comme cela. Donc, tout le monde dit ce maître, quand la prochaine année scolaire va recommencer, va postuler de nouveau sur ces 8 heures, pour que cela devienne contractuel, définitivement. C'est très simple. OK. Donc, la commission de l'emploi privé, puisque l'on travaille en dehors du rectorat au départ, commence par dire : « attention ! Voilà 8 heures ». Et puis voilà, la CCMA du rectorat va le nommer en priorité dessus, de toute façon il n'y aura pas de problème. Le rectorat se trouve parallèlement aux prises avec le mouvement de l'emploi. Un maître d'EPS est privé de son poste sur Pxxxx. Il y était depuis plus d'un an et il demande une priorité et le rectorat découvre les fameuses 8 heures qui sont là, oublie complètement qu'elles sont bornées, je pensais que là il y avait des chefs de service qui (aidaient ?) un peu aussi, et puis il y avait 6 heures en plus, 6 heures qui se dégageaient puisque l'on a une nouvelle classe en plus, donc 8 et 6 : 14. Un maître perd son poste, le rectorat, en CCMA, décide de prendre les affaires en main, de suivre sa propre logique et dit : « tel maître n'a plus de service ; il y a 14 heures sur Jxxxx. » et puis, ils sont passés à la suite. Mes représentants qui sont là disent : « non, non, non, non ». Madame G., qui est, on ne va pas dire du mal d'elle, qui est secrétaire générale adjointe du rectorat de Xxxxx et qui est insupportable dit : « mais non, non, les 12 heures, parce que nous avons pensé qu'elle aurait 12 heures à Cxxxx avec un complément d'heures mais après je ne peux pas vous expliquer comment, non c'est 14 heures à Jxxxx c'est mieux que 12 heures à Cxxxx. Je ne veux pas en entendre parler. On passe à la suite ». Bon. Sur ce coup, qu'est-ce qui arrive ? J'apprends cela, je dis : « mais attendez, moi j'ai quelqu'un qui est là déjà, qui a 8 heures. » Le rectorat ne veut pas le savoir dans un premier temps.

Q >C'est un problème d'organisation ?

R >Non, **c'est un problème de mentalité** derrière. Cela veut dire qu'ils avaient l'intention de travailler en priorité les gens qui avaient perdu leur poste, autrement dit leur service, donc de les caser coûte que coûte, j'allais dire en priorité ce qui ne peut pas être idiot, et ensuite de caser les gens qui sont en temps partiel, ou les choses comme cela, et dans une logique 14 heures à Jxxxx vaut mieux pour cette prof que 12 heures à Cxxxx et on oublie le reste. Donc, si on laissait les choses se faire cela voulait dire que ma prof, on allait ensuite, elle va me

dire : « mais moi, je suis en perte d'emploi partiel ». Donc on aurait dû lui dire : « on va vous traiter après l'autre ». C'était « on va vous retrouver des heures quelque part ».

Q >Alors qu'elle était déjà...

R >Elle était déjà en xxxxx. Mais, cela, ce qu'il faut savoir derrière xxxxx les fameuses 6 heures qu'il y avait en plus, moi je les avais réservées à quelqu'un qui venait de PARIS, un prof, je les avais réservées dans la condition de l'emploi, à qui on avait donné 11 heures sur Kxxxx à SAINT-POL-DE-LEON et donc, 11 et 6 : 17. Il n'était pas tout à fait à 20, mais c'était déjà approché, un jeune, content de revenir de PARIS, il s'était trouvé un poste et puis en plus, il fait de la plongée sous-marine, ce dont j'ai besoin pour ma classe xxxxx, qui lui aussi s'est retrouvé sans ses heures. Et le rectorat de Xxxxx, je l'alerte par une lettre que j'envoie au recteur, en détaillant tout cela, le rectorat de Xxxxx, c'est la CCMA qui suit une semaine après, mais je dis quand même pour l'emploi de ma (xxxxx prof ?) déjà on va pas lui faire le coup, donc accepte de revoir pour les 8 heures, mais ne revoit pas pour les 6 heures. Donc, courrier, coup de téléphone au service en demandant... c'est un peu serré comme discussion, en disant c'est n'importe quoi votre système, puisque la prof dont vous vouliez à tout prix xxxxx nous on lui en a trouvé un : 12 heures à Cxxxx en collège, 4 heures à xxxxx en lycée, 4 heures en complément sur Sxxxx-Axxxx. Elle a signé xxxxx tout est réglé. Donc, pourquoi vous ne prenez pas son poste tel quel, tel que la commission de l'emploi vous le propose.

Q >Un problème de logique.

R >Et cela finit par aller xxxxx et puis par un clash. L'affaire monte au ministère. Enfin... on n'a que ça à faire, quoi !

Q >Cela vous paraît disproportionné par rapport à ce...

R >Evidemment, j'aurai raison. Et pour vous dire que ces temps-ci c'est ça et c'est ça permanent, permanent, permanent. Pas le genre xxxxx et donc parce que et je pense au-delà de la bonne volonté des gens et on est dans des logiques différentes.

Q >Il y a une norme et la norme doit s'appliquer. C'est comme cela...

R >C'est comme cela que je le sens du côté et public et nous, on dit non. La norme... dans la mesure où tout le monde est d'accord pour une application souple des choses pourquoi ne pas...

Q >C'est-à-dire que l'on peut régler le problème par la concertation et non, on va rester s'accrocher à l'application de la norme ?

R >Sachant qu'on a quand même des normes chez nous, sachant quand même qu'en cas de désaccord, puisqu'il peut y avoir désaccord, c'est la norme qui va s'appliquer. A ce moment-là, on ressort les textes, on lit le droit...

Q >Dans le cas dont vous me parliez, la concertation n'a pas fonctionné en fait alors qu'on aurait pu s'en sortir (autrement ?) et cela prend des proportions...

R >Oui. Mais j'ai rencontré le secrétaire général, monsieur P., pour être sûr xxxxx de réunion. En fait de réunion, je suis allé le trouver. J'avais fait mon courrier... pour parler avec lui. Il m'a dit : « oui, on va s'arranger, sûrement ». Mais, qui a passé cela à ses services parce qu'il avait autre chose à faire et puis cela ne s'arrange pas. Et puis il ne comprend pas, il n'arrive pas à comprendre. Mais enfin... et je pense que derrière, c'est peut-être le politique qui rentre à ce moment-là, c'est de savoir où est le pouvoir. Peut-être on peut le dire, quelque part il y a cela, c'est que les services rectoraux tiennent, puisqu'il y a la loi xxxxx de réglementation xxxxx du droit public concernant les maîtres qui se mettent en place au 1^{er} septembre, le rectorat voulait déjà prendre la main et être maître des mutations et que nous, privé, refusons de se laisser prendre aux choses et dit « Nous, on organise d'abord et ensuite on propose au rectorat nos propositions que vous êtes en gros prié d'entériner, puisqu'il y a accord de tout le monde, sachant quand même que vous avez le droit de dire non, là le droit n'est pas respecté, donc je n'admets pas vos xxxxx » mais que ce soit fait dans ce cas-là...

Q >En fait vous leur reprochez de ne pas vous laisser suffisamment d'autonomie ?

R >Voilà. Et donc xxxxx l'autonomie de l'établissement sans doute et la peur que l'on a de rentrer, au nom de l'informatique, au nom d'un logiciel, de rentrer dans un système qui n'est pas le nôtre et dans le reproche que l'on fait à l'éducation nationale d'être un gros mammoth quelque part.

S > Q >On a vu plusieurs aspects. Face à ces difficultés c'est-à-dire les élèves, les parents qui ne se retrouvent pas dans le système éducatif, un système qui n'est pas très souple, qui est destiné à traiter de la masse, une organisation administrative qui elle non plus n'est pas très souple, **quelles solutions peut-on envisager ? Des solutions qui existent ou des solutions qui seraient à mettre en place.** Qu'est-ce qui vous paraît pertinent ?

Q >Sûrement la décentralisation. Moi je ne suis pas un homme de droit, je sais que c'est compliqué cette notion. Pour nous, en tout cas, surtout pas davantage de centralisation, on peut le dire comme cela. Qu'il y ait des règles communes entre établissements, de la défense de l'emploi, des maîtres ce qui est normal, mais qu'on en reste certainement à quelque chose au niveau régional, une organisation de l'enseignement au niveau régional, ça c'est sûr, moins le ministère, sauf peut-être pour le contenu des programmes, le respect des horaires. Mais en dehors de cela qu'on laisse les chefs d'établissement gérer leur maison. Cela ne me choquerait absolument pas qu'on me donne l'ensemble de la dotation horaire, à charge pour nous de la répartir comme on le désire et à charge d'un contrôle, à posteriori, de l'administration à travers les IPR, pour bien voir si les familles, les jeunes auront effectivement le minimum d'heures obligatoires. Cela pourrait être très simple ce genre de chose.

Q >Ce serait une révolution.

R >Oui, mais à partir du moment où vous avez mis quelques garde-fous en disant l'horaire de 1^{ère} S est voilà, minima de 1^{ère} S, les élèves auront 5 heures de maths ou 7 heures de maths, ça c'est un minimum sur lequel il n'est pas question que vous y touchiez, par contre vous pouvez en mettre plus. Voilà ceci, mais parce que vous aurez sur votre masse, vous avez possibilité de jouer et pas simplement ¼ d'heure ici ou ½ heure là, quelque chose de plus important que cela.

Q >On parle souvent de l'autonomie de l'établissement, qui est très marginale et, effectivement, l'essentiel de la dotation horaire est bloqué par les programmes et donc la

marge de manœuvre du chef d'établissement est souvent présentée comme très réduite. Cela vous paraît...

R >Oui. C'est vrai. Mais les chefs d'établissement eux-mêmes sont très contents qu'elle soit réduite finalement

Q >Mais vous réclamez plus

R >Oui, moi je réclamais mais je suis... d'abord ici, on est en cours de 45 minutes.

Q >Oui, je voulais arriver à cela tout à l'heure parce que j'avais vu à votre plaquette...

R >De sixième à DECF. Donc, on voit un peu ce que c'est que forcer les choses, mais je vois combien mes collègues qui... normalement, dans l'enseignement privé sous contrat, on a une grande liberté en fait, de fait, mais je ne suis pas sûr qu'on la prenne. Je suis même sûr qu'on ne la prend pas, on l'a encore, ce qu'ils craignent c'est qu'on l'ait moins demain, avec les systèmes centralisés, mais on pourrait jouer davantage sur nos horaires, sur nos validations, sur... Et on ne le fait pas pour des tas de raison qui... d'abord le temps, on est débordé et deuxièmement l'affaire de tout à l'heure est bien typique, parce que derrière il y a un syndicat qui, si les choses ne sont pas respectées à la lettre, peut très bien introduire une procédure qui fait que c'est tout le système qui peut être remis en question. Comme je vous l'ai dit, il peut y avoir quelques garde-fous, il faut se mettre d'accord quand même sur les garde-fous. On ne peut pas faire, parce qu'il faut quand même éviter que l'on fasse n'importe quoi, il faut éviter la *marchandisation* et donc il faut un certain nombre de règles applicables sur tout le territoire français, ça c'est sûr. Mais une fois ces règles données, il faut laisser l'autonomie aux établissements, avec obligation évidemment de rendre compte en face de gens, non pas... Je vois les IPR, ils sont très bien capables, si on leur donne le temps et les moyens, de voir si les contenus des programmes sont respectés, si on ne lèse personne au point de vue horaire. Une fois que cela est fait, le reste, si l'établissement trouve un système différent de fonctionnement.

Q >Il y a eu un système d'évaluation des chefs d'établissement mis dans le public à partir des années 2000. Est-ce que les établissements privés ont été concernés ?

R >Non. Du tout.

Q >Vous êtes un système indépendant, en fait ?

R >Absolument. La notion de projet d'établissement chez nous n'est pas obligatoire, quoiqu'on dise. La loi de 59, DEBRE, qui est toujours en vigueur même si elle a été amendée et rectifiée, fait obligation de programmes, de contenu des programmes et des horaires, mais n'est pas très exigeante par ailleurs.

G > Q >Donc, la solution est plus d'autonomie, plus de décentralisation. Dans ce contexte, avec ces problèmes, avec la solution que vous proposez, **quel doit être ou quel peut être le rôle du chef d'établissement ?**

R >C'est une impulsion. Face à l'administration, on n'est pas des chefs de service du rectorat. On est des chefs d'établissement et on a des comptes à rendre au rectorat, je veux bien, mais pas des chefs de service du rectorat, ça c'est clair. Et des gens qui ont... j'allais

vous dire qui ont le choix de leurs équipes éducatives et tout de suite j'ai un peu peur de... parce que c'est vrai que normalement, on a le choix de nos équipes éducatives.

Q >Plus que dans le...

R >Ah oui, plus que dans le public. Il faut savoir que normalement personne ne peut être nommé chez nous sans que l'on ait mis oui quelque part, même si c'est le rectorat qui le nomme après officiellement, il faut qu'il y ait oui quelque part. Donc, la théorie est bonne. Il faut que l'on accepte quand même dans cette autonomie de nous contraindre, nous aussi, à des règles communes. On n'est pas comme dans le système *entreprise privée*, où les biens appartiennent soit au directeur, soit à l'économie de différente manière. On est quand même sur du bien public, service public et argent public. Donc, on ne peut pas faire n'importe quoi mais la gestion de nos équipes, sur xxxxx

Q >L'animation ?

R >Oui, l'animation d'équipe, sûrement oui.

Q >Cela vous paraît le rôle le plus important ?

R >Oui. Absolument. Sûrement. Et un rôle pédagogique. C'est clair que le premier rôle d'animation est un rôle d'animation pédagogique. Le chef d'établissement est un pédagogue d'abord, pas un administratif. Et l'administration est bien au service de la pédagogie.

Q >Dans le public, par exemple, le rôle pédagogique du chef d'établissement est parfois discuté c'est-à-dire qu'on sépare bien les choses, le prof d'un côté, le chef d'établissement est de l'autre, c'est différent dans le privé ?

R >Je pense oui. Je pense que la mentalité est différente. C'est vrai que l'on n'a pas été, nous, soumis peut-être aussi est-ce que l'on apprend, on est en train d'apprendre l'administration, ce que je vous racontais, peut-être qu'on n'y avait pas droit trop jusqu'à maintenant. Ça y est, on est maintenant plus dans la norme du public, mais nous on rentre là-dedans à reculons parce que ce n'est pas notre domaine. On a été recruté, enfin on ne sait jamais pourquoi on est recruté ou pas, mais on a été recruté sûrement sur notre capacité à mener les hommes et une politique éducative et pédagogique dans l'établissement et non pas sur notre capacité de conformité à des règles administratives, pour moi c'est clair.

Q >Dans l'animation, il y a au moins deux thèmes que j'aimerais aborder ; je lisais dans vos plaquettes en attendant, le fait que vous souhaitiez que les élèves apprennent autrement et que les enseignants enseignent autrement. Je crois que c'est cela, je l'ai lu rapidement.

R >Oui, c'est le slogan.

Q >Qu'est-ce qu'il y a derrière cela ? Que voulez-vous dire par-là ? Quel va être le rôle du chef d'établissement pour réussir à faire cela ?

R >Derrière, il y a simplement le... la logique de l'enseignant est une logique, enfin je pense, une logique personnelle, un choix de devenir enseignant. Il a obtenu ses diplômes, donc il est bon. Et moi je dis non, l'enseignant, en tout cas chez nous, rentre dans une institution, une entreprise, le mot ne me fait pas trop peur, et une entreprise ne vit pas de l'addition de ses

membres, il vit d'un projet commun, il vit de définitions communes, d'objectifs communs, ça c'est clair. Donc, à partir de ce moment-là, l'enseignant est bien un enseignant de français, de maths ou d'anglais, mais un enseignant est quelqu'un qui a en charge le développement de la personnalité d'un élève, avec d'autres collègues et ça ne marchera bien que si l'équipe est au service de la promotion de cet élève-là et non pas chez (l'individu ?) au service de l'élève. A partir de ce moment-là, c'est la notion d'équipe qui est primordiale, partant du fait que si le prof de maths est excellent on refuse de voir ce que fait le prof de français, les bons élèves s'en sortent et les médiocres, enfin les médiocres... ceux qui ont des difficultés scolaires, ne s'en sortent pas. Voilà la notion d'équipe. Et donc, derrière, il doit y avoir le management de l'entreprise privée qui est là quelque part, qu'il faut s'accorder... accorder les violons pour parler simple, ce qui chez nous est l'interdisciplinarité pour réussir à faire le même métier.

Q > Concrètement, comment cela se passe ? Si j'ai un prof par exemple qui a justement cette approche un petit peu individualiste, dans sa matière, qui est seul dans sa classe - c'est ça l'image, on ferme la porte ? – donc il a peut-être à l'esprit, qui à priori ne va pas correspondre à ce que vous attendez, comment peut-on l'amener à modifier un petit peu sa manière de voir les choses ?

R > En ayant posé une structure telle qu'il ne peut pas échapper à cette xxxxx

Q > Des contraintes ?

R > Les contraintes.

Q > Par exemple ? c'est-à-dire ?

R > Par exemple, il a un cours de 45 minutes et donc, il doit bien 10 minutes quelque part à ses élèves, sauf que ces 10 minutes il les récupère non pas... il peut les récupérer, on est d'accord, dans sa matière, encore sur un temps indépendant, mais on a mis le système en sorte qu'il ne peut pas les récupérer en tout cas totalement tout seul et qu'il va être obligé de gérer ce temps sur une plage banalisée, où vont se retrouver également ses collègues. Si vous voulez, dans la semaine, une demi-journée, pour dire vite, une demi-journée par semaine les élèves n'ont pas cours. Voilà. Par contre, tous les profs ont du temps à récupérer sur cette demi-journée. Il faut bien donc que les profs se réunissent à moment donné pour dire, par exemple, jeudi après-midi prochain, qu'est-ce qu'on fait ? Au minima, cela oblige quand même les gens à se mettre autour d'une table. Au minima, c'est de dire : moi je prends la première heure, toi tu prends la deuxième, etc. Mais au moins il y a déjà une discussion quelque part pour dire que c'est moi qui prends la deuxième et toi la première.

Q > En fait, c'est pour organiser le planning de...

R > Le planning de cette demi-journée.

Q > Et vous disiez : « les élèves n'ont pas cours ».

R > Non. N'ont pas cours à priori. Oui, c'est ma façon de parler qui n'est pas bonne. Non, les élèves n'ont pas sur leur emploi du temps cours officiellement, mais ils ont classe. Donc ils savent que pendant cette période-là il va bien y avoir quelque chose qui va se passer et que les profs vont leur rendre le temps qu'ils leur doivent.

Q >Ce n'est pas planifié à l'avance ?

R >Ce n'est pas planifié à l'avance.

Q >Chaque semaine, les profs vont décider de ce qu'ils vont faire pendant cette demi-journée, c'est ce que vous voulez dire ?

R >En fait, il va y avoir une xxxxx une seconde professionnelle, vous voyez dans un cadre de seconde professionnelle vente, nous on appelle cela API, activité pédagogique xxxxx

Q >Ah oui, d'un seul coup il y a cinq profs.

R >Oui, il y a tout ça. Voilà ce que les élèves ont sur leur emploi du temps. Donc, ces profs sont priés en début d'année de se retrouver pour dire : « voilà, on a cela à remplir - en semaine B, d'autres c'est en semaine A – qu'est-ce que l'on va faire ? » Donc, au minima comme je vous dis, on peut retrouver le bon vieux système en disant que Madame G. qui est là en tête, xxxxx un collègue par contre en effet je dois récupérer 10 minutes par cours, on annualise, 10 minutes par cours 36...

Q >C'est annualisé, d'accord.

R >Un certain nombre de minutes. Voilà. Je sais que je dois récupérer, je faisais un cours de maths, que je dois récupérer l'équivalent de six demi-journées dans mon année, admettons. Comment je vais m'y prendre pour les récupérer ? Alors je peux faire des cours de maths à raison de 24 séances de 45 minutes qui me reste à récupérer. Donc, 24 séances je peux dire, il y a 36 semaine dans l'année, il faut que j'en récupère 24 et puis j'arrête et les collègues vont me dire « ça ne va pas cela » et puis, elle, cela ne va pas lui plaire non plus parce qu'elle va être obligée de venir pour une heure chaque fois, vont dire : « non, non, non, on ne marche pas comme ça. ». Donc, il faut que l'on se mette d'accord pour monter notre après-midi.

Q >Et comment construisent-ils cela ?

R >Si Madame G. pensait comme ça, elle va vite se heurter aux collègues qui vont dire : « attends, il ne m'intéresse pas ton machin-là. ». Par contre il y a des profs qui vont... Madame A., qui est prof de français, a une idée de théâtre par derrière la tête et va dire : « moi, je vais en profiter pour enseigner autrement et peut-être mon activité théâtrale je vais pouvoir la faire là. Donc, je vais essayer d'avoir l'appui de mes collègues pour dire que cela c'est une activité importante pour des secondes pro, de faire une initiation au théâtre. Je vais peut-être avoir besoin de leur aide parce que cela peut aller jusqu'à monter un spectacle après tout et donc je vais leur demander s'ils sont d'accord de marcher avec moi dans mon projet et quelle place ils peuvent jouer dans ce projet », qui peuvent simplement être présents pour qu'il n'y ait pas de chahut mais qui peut être aussi, je ne sais pas.... je pense à Madame R., qui est professeur de vente, de dire : « nos sketches de théâtre seront montés sur la vente ».

Q >Si possible, de faire des liens.

R >Voilà. Alors on va imaginer des situations réelles et à partir de là repenser un atelier artistique, théâtre, qui puisse aller au-delà de ce que l'on fait habituellement dans les classes. Et donc se monte ainsi entre prof d'un niveau des... peuvent se monter des projets.

Q >C'est une forme d'innovation pédagogique ?

R >Absolument. Xxxxx

Q >Est-ce que cela s'est passé facilement ? Est-ce que c'est un système ancien par exemple dans votre établissement ?

R >Il a fallu 8 ans pour le mettre en place. On a démarré par le collège K. en 97 et, cette année, tout l'ensemble scolaire est en 45 minutes. Le 45 minutes en soi ce n'est pas cela l'intérêt. L'intérêt, c'est que l'on a dégagé du temps pour faire autrement. Alors cela, qu'est-ce que cela donne au bout du compte ? Cela donne des choses très variées. Cela donne, dans les classes d'examen niveau BAC, parce que l'on est soumis aux mêmes lois, les profs disent : « mais, c'est pratique ce temps pour faire des devoirs ».

Q >Classique en classe d'examen.

R >Oui et on les comprend et donc je ne pèse que très peu contrairement, au directeur adjoint qui est responsable, que très peu sur les enseignants de terminale parce que, je les comprends quelque part, des cours à rattraper, voir le programme à tout prix et c'est vrai que s'ils n'ont pas vu le programme, bon, c'est moi qui vais leur tomber dessus, donc là on fait du scolaire. On est dans le scolaire, mais au niveau des classes qui n'ont pas d'examen on a décidé que les devoirs ne prendraient pas de place dessus en seconde par exemple.

Q >Vous parliez des collèges aussi au départ, vous me disiez que xxxxx professionnel, en collège c'est là que vous aviez plus d'élèves un petit peu...

R >Oui.

Q >Est-ce que cela peut leur apporter une aide, être d'une utilité ?

R >Oui, vous savez les missions que l'on confie à l'éducation nationale, avec xxxxx sans penser à des temps sauf que xxxxx dans les textes, dans les BO, et bien ça y est, on les a. Si vous faites de l'orientation en troisième, vous avez un temps là et la prise en charge de l'orientation de fait la prise en charge est faite par les professeurs de la classe parce qu'un prof de maths ou un prof d'arts plastiques peut très bien, lui, faire de l'orientation à ces élèves. Cela peut être un sujet qui le branche, qui lui plaît, où il a un certain nombre de vues, donc il peut très bien prendre cela en charge dans la classe où il enseigne, quitte à faire un peu moins de sa matière. Mais, si on dit que l'on a une mission d'orientation, il faut bien que quelqu'un la fasse quelque part et comme nous le CIO ne rentre pas chez nous et que ce n'est pas sûr qu'il faille confier toujours à des spécialistes ce genre de chose, c'est bien que le prof de la classe le prenne en charge.

Q >Vous disiez qu'il a fallu 8 ans pour mettre le système en place.

R >En collège, on l'a mis en place en deux ans. C'est pour passer du collège au lycée général et pour passer de lycée général au lycée professionnel et pour que le BTS s'accroche dedans... je pourrais vous donner aussi, je ne sais pas, ça peut vous intéresser... voir comment ça... j'ai fait un papier de toutes les assemblées générales et toutes les réunions de groupe qui se sont passées avec les votes et la façon dont cela s'est passé...

Q >Vous parliez du rôle d'animation et de coordinateur

R >Avec toutes les contradictions du système et du chef d'établissement qui dit « on va voter » et qui trouve que le vote n'est vraiment pas en sa faveur et qui se dit comment je vais réussir et qui se fâche avec son équipe.

Q >Justement, il faut dire qu'il y a eu des oppositions. Pourquoi ? Quelle était la nature de ces oppositions, comment pouvaient-elles être justifiées ? et puis éventuellement, comment avez-vous réussi à les surpasser.

R >Elles étaient justifiées...

Q >Quelle était la nature d'abord de ces oppositions ?

R >La nature de ces oppositions c'est une nature de temps de travail, de temps consacré aux jeunes. On réduit mais on a du temps ailleurs c'est-à-dire on risque d'avoir des horaires plus (disséminés ?) sur la semaine. C'est la grande hantise des profs cela.

Q >C'est-à-dire qu'ils voyaient leur temps de présence xxxxx

R >Qui vont augmenter. Ils ont compris cela, sans doute quelque part. Le directeur a eu beau leur dire mais non, 18 fois 55 minutes c'est bien 990 minutes et je ne vous ferai pas travailler plus que 990 minutes. Ce qui est vrai, mais en même temps [...]

Entretien E3, Face B

Q >[...] ne pas regrouper comme cela les cours sur deux jours par exemple. xxxxx pour des gens qui sont là plus longtemps dans l'établissement. Cela aussi c'est un point intéressant qui peut, peut-être, changer le rapport avec les élèves ou le comportement dans l'établissement ?

R >Pourquoi on l'a mis en place en 45 minutes dès cette année ici alors que sans doute cela aurait pris plus de temps ? C'est parce que la restructuration de l'enseignement catholique sur Bxxxx a fait venir ici 40 nouveaux profs. 40 nouveaux profs arrivant d'ailleurs, alors que l'on était ici dans des temps de 50 minutes. On avait fait entre temps un passage de 55 à 50 et je voulais un passage à 45.

Q >Vous aviez déjà vu cela quelque part ou dans d'autre établissement ?

R >Je l'avais mis, moi déjà, dans un collège à M. et je ne sais pas pourquoi, je ne suis pas encore assez clair dans ma tête mais 45 minutes et 50 minutes ça n'a rien à voir. Quand on passe de 55 à 50, vous ne modifiez rien. Il y a une récupération de 5 minutes. Cela ne modifie pas fondamentalement, j'ai eu cette impression-là, la posture de l'enseignant. Quand vous passez à 45 minutes, vous ne pouvez plus faire en 45 minutes ce que vous faites en 55, ou alors c'est n'importe quoi. Donc, il faut repenser son truc. Tant qu'à repenser son cours, sur le cours on repense les périodes banalisées, ce dont je vous parlais, enfin la récupération du temps.

Q >Ce que vous me disiez tout à l'heure

R >Voilà. Sur le cours, on repense tout en même temps et sur le coup la posture de l'enseignant, enfin je pense, bouge sans qu'ils s'en aperçoivent eux-mêmes. Du côté un peu dispensateur de savoir, ils bougent devant quelque chose qui est plus de l'accompagnement ou plus de la conduite, inconsciemment.

Q >Sur sa séance ou bien sur la période.

R >Non, la tête. Sur la séance, et ailleurs. Dans la tête des gens.

Q >Pourquoi ? Parce qu'il se dit qu'il a du temps libre à côté, maintenant ?

R >Oui, parce qu'il se dit... parce que l'on tape dans symbolique, là. Je pense. Votre prof c'est quelqu'un vient, qui est un étudiant, qui sait d'avance qu'il va avoir 18 heures à fournir. Bon, voilà, c'est comme ça. Ça, c'est ancré quelque part dans le collectif, dans l'imaginaire collectif. Et puis, tout d'un coup, on vient lui dire : « non, ce ne sera plus cela, ce sera... » en théorie au lieu de 18 fois 55, c'est 22 fois 45 mais si c'est présenté comme cela, ça n'a pas beaucoup d'intérêt. Par contre si on lui dit : « non, c'est 18 fois 45 toujours, mais il y a du temps récupéré qui sera regroupé », il se dit : « mais où est-ce que l'on en est ? ». Sur le coup, il repense les choses. Mes jeunes profs qui sont rentrés ici en 45 minutes avec ce temps récupéré et qui ont toujours travaillé comme cela, le jour où ils changent de collègue, quand ils vont dans une école classique... Ils se disent des cours de 55, je m'ennuie. Je ne sais plus faire cela, je travaille autrement. Et derrière il me semble qu'il y a quelque chose qui a changé c'est dans... c'est de ce domaine-là... du domaine du prof accompagnateur de ses élèves. Mes BTS, je vous ai dit, que je suis passé à 45 minutes pour les BTS un peu en force, pourquoi ? Parce que mes profs venaient d'ailleurs. Je me suis dit les profs venant d'ailleurs, si il faut qu'ils refassent le cheminement qu'ont fait les autres pour passer de 55 par 50 et qu'après je suis obligé de faire un cheminement pour tout le monde de passer de 50 à 45, là, moi, je serai parti en retraite. Donc, j'ai dit on va mettre tout le monde à égalité, les profs venant d'ailleurs, qui se disaient « mais leur système qu'est-ce c'est » et mes profs à moi qui passaient à 45 minutes également, qui arrivaient dans un nouveau système au niveau BTS et lycée professionnel, étaient tous à égalité. Je me demande si finalement ce n'est pas cela qui a fait les choses se sont bien passées. Tout le monde était un peu à se dire « qu'est-ce que l'on va faire, comment on va s'organiser » et donc l'osmose s'est bien faite. Pourquoi ont-ils accepté ? Ils ont accepté... Je ne sais pas pourquoi... Parce qu'ils pourraient mettre en branle les syndicats et tout ce qu'on veut et puis faire xxxxx comme ailleurs... Peut-être parce qu'il y a une petite réorganisation horaire, on a commencé à 8 heures 15 au lieu de 8 heures, mine de rien. C'est la porte CAFARELLI ici.

Q >Il y a sûrement beaucoup...

R >Il y a beaucoup d'embouteillages à 8 heures, 8 heures et quart ça va mieux déjà et peut-être le fait de partir un quart d'heure... Je me dis qu'une petite chose comme cela, partir... On n'est plus obligé de partir une demi-heure avant de chez soi pour arriver à l'heure ici. Des petits avantages

Q >C'est presque *donnant-donnant*.

R >Oui. Oui, ça peut être cela. Il y a le côté aussi propre à cet établissement qui aurait dû fermer. En 96, quand je m'y suis mis, je crois qu'on m'a fait une vacherie... Je savais que cet établissement avait des difficultés, mais je ne m'attendais certainement pas à voir la

décomposition dans laquelle il se trouvait. En l'an 2000 ici, pour vous donner une idée, 53 élèves en seconde générale. Bon. On est à 107 en ce moment.

Q >Oui, sur la plaquette je voyais que les effectifs avaient augmenté.

R >Oui, on remonte. Le collège de K. qui était à 230 élèves doit être à 315 pour la prochaine rentrée. Donc, des gens qui savent qu'ils sont dans un établissement qui se cassent la figure peut-être aussi ont-ils plus xxxxx

Q >C'est de tenter quelque chose.

R >Voilà et ils sont prêts à jouer un peu l'aventure et pour se redonner une image et... on est dans le privé, s'il n'y a pas d'élèves, on n'est pas payé.

Q >Quel impact est-ce que cela a eu ce système de 45 minutes ? Comment l'évaluez-vous ? Vous parliez d'évaluation tout à l'heure.

R >Davantage d'élèves.

Q >Cela a attiré les élèves ?

R >Oui.

Q >Pourquoi ? Qu'est-ce qui les attire ? les 45 minutes ?

R >Je ne crois pas. Il y a quelque chose d'autre derrière.

Q >Vous parliez du symbolique...

R >Oui, je pense. D'abord sur 45, cela doit être 1 heure et demi parce que 2 fois 45 fait bien 1 heure et demie et ce n'est pas si mal que cela pour des élèves de lycée général. Et une heure et demie, c'est bien. 2 fois 55 minutes c'est lourd et 45 minutes, c'est trop court pour certaine chose, donc beaucoup de prof ont choisi soit 45, soit 1 heure et demie. Là, ils ont le choix aussi. Et en BTS c'est des fois quatre fois 45 minutes, mais toujours ce temps de récupération quelque part qui reste quand même et juste pour terminer là-dessus, une petite anecdote : mes profs de BTS, en vieillissant, ils arrivent plus en BTS et quand ils sont en BTS, ils ne veulent plus descendre, c'est symbolique, je crois que la raison est très évidente c'est que l'on a moins à s'adapter aux élèves de BTS qu'à s'adapter à des élèves de sixième. Deux, en BTS les cours sont groupés, en trois jours certains... Arrive mon système, qu'ils acceptent et puis qui découvrent qu'ils sont plus... plusieurs m'ont dit « on passe notre temps dans l'école maintenant ».

Q >On en parlait tout à l'heure.

R >Ils exagèrent quand même ! Mais, certains cela les déstabilise un peu. Ils n'ont plus de temps pour faire autre chose. N'empêche, j'ai dit à ma directrice adjointe de l'enseignement supérieur : « à mon avis, ils vont découvrir davantage les difficultés qu'ont leurs élèves ». Etant plus présents sur place, ils vont entendre plus de jérémiades, même à la limite, d'étudiants qui...

Q >Il les rencontre plus.

R >Oui, voilà, par la force des choses, même s'ils ne veulent pas. On est dans les mêmes couloirs : « est-ce que monsieur untel est là, ou madame untel est là ? ». J'ai dit : « il va y avoir une amélioration des résultats ». On a un public ici, je pense, défavorisé, même au niveau BTS en AD, en action direction, action gestion et d'ailleurs les chiffres de l'éducation nationale le montre puisqu'ils font des stat là-dessus aussi, et j'ai dit que normalement cette année on ne devait pas avoir de bons résultats en AD et en AG et puis on se retrouve xxxxx ou 15 % par rapport à ce que l'on attendait, donc ça va. Et je me dis que cela, ça a joué le fait d'être obligé d'être là, d'être plus pris en compte des choses, d'avoir été obligé... certains profs d'enseignement supérieur qui sont des individualistes mais forcenés, d'avoir été obligés au moins de se réunir entre collègues de temps en temps pour établir un calendrier, ont découvert quelque chose peut-être qu'ils ne connaissaient pas avant.

Q >Travailler plus en équipe.

R >Oui. Cela me paraît primordial pour la réussite des élèves. Que tout le monde tire dans le même sens.

Q >En fait, c'est au niveau des profs, l'aspect symbolique, plus de présence, plus de contact entre eux et avec les élèves, il y a les deux choses. Vous parliez tout à l'heure d'impact sur les élèves. Comment voient-ils cela ? Vous disiez cela avait ramené plus d'élèves.

R >Oui, là je suis pour le collègue, lycée parce qu'en BTS, là, à mon avis il n'y a pas ce genre d'effet.

Q >Mais au collègue oui. Cela vous paraît...

R >Oui, sûrement.

Q >Au lycée professionnel aussi peut-être ?

R >Je ne sais pas... C'est difficile... Oui, peut-être que ça va en gagner. Le problème c'est que les démarches de TPE, d'IDD et de PPCP en lycée professionnel, qui sont des démarches de l'éducation nationale, sont prises en compte dans nos fameux API, si vous voulez, de fait... avec une différence essentielle, que l'on ne voit pas tout de suite, mais qui... quand vous êtes directeur d'un collège, mais ça pourrait être pareil en lycée professionnel, ou même en lycée général pour les TPE, pour ce qu'il en existe encore, c'est vous qui choisissez que... en TPE c'est un peu différent parce que l'élève choisit sa... mais mettons en collège, c'est facile à voir, en collège c'est vous qui choisissez que le prof de maths l'année suivante en quatrième et le prof d'art plastique auront chacun une heure d'IDD, sans savoir nécessairement qui sera le prof de maths, parce qu'il y a une mutation, ou le prof d'arts plastiques. Est-ce que ces deux profs qui ont une IDD chacun vont avoir envie de travailler en même temps ? Pas sûr. Des fois, ça marche bien et puis des fois, ça ne marche pas. Sauf que le prof qui... j'ai vu cela chez mes collègues, le prof à priori ne cherche pas des IDD. Il préfère qu'on lui dise qu'il a des maths à faire, des arts plastiques, etc. Donc il est bien content de ne pas être dans le coup et passe à l'autre, très bien. Quand vous entrez au collège K., vous savez que d'office, sur une partie de récupération du temps, les fameuses 10 minutes, et bien vous serez dans l'équipe et que c'est avec cette équipe que vous remettrez les IDD en place. Point. On ne discute pas, c'est comme ça. Si vous n'êtes pas d'accord, il faut

aujourd'hui demander à surtout pas venir dans ce collège. Rien n'est écrit, mais la pression ou l'habitude, on va dire comme ça, de travail du corps professoral, fait qu'automatiquement vous êtes dans une équipe, qui va vous dire « Qu'est-ce que tu proposes comme projet ? Ou qu'est-ce que tu es prêt à faire pour nous accompagner dans notre projet ? »

Q >Et cet état d'esprit existait avant votre arrivée ou cela a été sous votre impulsion ?

R >Non, là je crois que ça a été le projet du chef d'établissement d'abord et qui fait que cela a eu plus de mal à passer à un certain moment donné aussi. Tout mon problème a été qu'un projet... moi j'ai été, j'ai dit : « écoutez, on est en train de se casser la figure. Moi j'ai une pratique que j'ai apprise ailleurs, je vous propose. ». Voilà, je leur ai expliqué. Ils m'ont dit : « bon, tant qu'à faire peut-être que ça va nous sortir de la mouise ». Donc, voilà.

Q >Situation de crise au départ.

R >Ah oui. Et donc, on y va. Et après, ils ont dit xxxxx ou alors quand ils ont vu les élèves arriver en collège, j'ai eu des gens qui ont dit : « peut-être ce n'est plus la peine de faire puisqu'on a les élèves ». Aujourd'hui on est passé à un stade où il n'y aura plus de remise en question.

Q >C'est ancré.

R >Oui. Globalement, c'est passé.

Q >Il est midi, je ne voudrais pas...

R >Jusqu'à midi j'avais le temps c'est vrai. Je pense xxxxx

Q >Cette idée de changement, d'une nouvelle manière de faire, qu'il y ait un impact sur les profs, sur les élèves, qui est mis en place progressivement avec un peu de peur peut-être au départ et d'hésitation et qui petit à petit entre dans le système, c'est cela qui m'intéresse.

R >Là, je peux vous envoyer quelques documents... Je vous les donne facilement parce que je fais la pub pour mon... façon de parler. J'aime bien donner mes documents, parce qu'après, c'est très critiquable, mais en les donnant je me dis : « tiens, c'est mal expliqué », ou alors j'ai des retours, des fois en disant : « oui mais ça ce n'est pas assez crédible, pourquoi ceci, pourquoi cela ? ».

Q >Ce qui m'intéresse en fait, sachant que rien n'est décidé dans ma démarche, c'est justement d'essayer de voir un petit peu comment les chefs d'établissement, confrontés à une situation donnée, ici difficultés de recrutement si j'ai bien compris, enfin le chef d'établissement confronté à un problème, comment un changement peut se mettre en place et quel va être le rôle du chef d'établissement dans la conduite, dans le pilotage de ce changement.

R >A travers les documents, vous verrez, vous sentirez, c'est encore plus clair, cela se lit à travers les lignes. Non, c'est une conviction. Juste un point, je pense que la... comme raison je vous ai dit les enseignants se sont dit : « on va travailler plus. On travaille déjà beaucoup, ça commence à bien faire. » Mais je pense que ce n'est pas cela la vraie raison. La vraie raison, c'est l'angoisse. Vous avez parlé de peur. La vraie raison c'est l'angoisse

Q >C'est-à-dire ?

R >C'est-à-dire quand on est élève dans ce fameux pays de France et quand on est étudiant, on suit les directives finalement données par d'autres. On n'a pas d'initiatives à prendre et vous avez des gens qui sont reçus au CAPES, à mon avis ils n'osent pas le dire, mais je le sens, la véritable angoisse, c'est de dire : on a une plage libre, là, qu'est-ce que l'on va faire ? C'est-à-dire autrement je fais mes cours les uns après les autres, j'ai un programme, je suis débordé par le programme, donc j'ai toujours de quoi faire et puis là, tout d'un coup, on me dit... on nous réduit quelque part notre matière, sous-entendu, je ne le dis pas, mais peut-être qu'on ne lui accorde pas toute l'importance que... on est prof de maths

Q >La matière fait la personne... l'image de la personne. Je maîtrise les maths...

R >Oui voilà. Alors que je voulais faire des petits matheux, moi qui suis un grand matheux, je veux faire des petits matheux avec les élèves.

Q >On m'enlève mon prestige.

R >Oui, voilà. et on me dit que c'est plus compliqué que cela, qu'il y a une formation de l'élève quelque part qui va les faire grandir, les structurer. Et que peut-être, des fois je le dis, je saute volontiers xxxxx mais il y a plus de profs à xxxxx de lui-même a fait le choix d'une matière et qu'il a laissé tomber le reste. Mes profs de français me disent que : « les maths, je n'ai jamais rien compris ». Autant c'est stupide de nier une matière, autant il ne sert à rien sauf xxxxx je n'y crois pas ça. Les grands chercheurs que l'on connaît ont un esprit ouvert partout. Donc, toutes les matières sont importantes, elles ont toutes quelque chose à apporter. Le problème c'est que si elles ont quelque chose à apporter, il faut que les profs se mettent d'accord entre eux pour savoir qu'est-ce qu'ils vont apporter en même temps à l'élève. Et cela se trouve... alors là on est dans le domaine, c'est vrai je parle de symbolique ou d'irrationnel quelque part, c'est qu'on arrive à faire travailler plus quelqu'un quand il aime ce qu'il fait. On est d'accord ?

Q >Oui.

R >Donc les profs qui disent qui travaillent trop c'est qu'ils n'aiment pas ce qu'ils font ou n'aiment pas la façon dont ils le font. Mais ils ne savent pas eux-mêmes nécessairement. Peut-être qu'à force d'être devant des classes rétives à longueur d'années et de carrière, au bout de 30 ans d'enseignement, ils disent : « il va falloir encore... et puis je n'ai plus le courage. Donc je fais quand même ».

Q >C'est un discours que l'on entend parfois dans la salle des profs xxxxx

R >« Je fais mais je ne sais plus trop pourquoi je le fais. Il faut le faire ». xxxxx tout à fait respectueux en soi.

Q >Là vous pensez que ce type de démarche est susceptible d'apporter justement une nouvelle motivation, un nouvel intérêt.

R >Je pense oui. Certainement.

Q > Dernière question, on disait qu'on enlevait une part du prestige en réduisant la part de matière et que l'on ouvrait une fenêtre sur l'incertain en remplaçant cela par de l'éducation. Concrètement, comment les gens ont pris cela en main ? Qu'est-ce que... ?

R > Certains le prennent bien, certains le prennent mal. Certains disent : « je ne sais pas quoi faire » et d'autres disent : « enfin j'ai mes plages, je vais pouvoir faire autre chose ». Mais ce n'est pas nécessairement des choses extraordinaires. Mais je dis cela aux parents qui viennent tout bonnement, écoutez : un prof de sport qui sait qu'il a 4 heures, je prends un exemple, en fait 4 fois 55 minutes. Chez nous, c'est 4 fois 45 minutes, en gros deux fois une heure et demie, 4 fois 10 minutes, 40 minutes, 36 semaines, 1440 minutes, cela fait 8 demi-journées. Il y a une demi-journée par quinzaine qui est xxxxx en sixième. Le prof sait qu'il doit être là 8 demi-journées dans son année. Il peut faire, dans sa matière, là j'ai pris l'EPS, il est encore dans sa matière, donc je ne le déstabilise pas de faire des choses une demi-journée qu'il ne peut pas faire en $\frac{3}{4}$ d'heure ou en 1 heure et demi. Et donc s'il va au Bois de K., faire un parcours d'orientation, il fait toujours du sport Il fait quelque chose que peut-être il aurait une fois dans son année scolaire autrement, en demandant au collègue de math : « tiens, ton cours, je peux les prendre », mais c'est compliqué. Et s'il y a une séance de cinéma et qu'il faut la placer quelque part, on la place sur cette demi-journée. On ne touche pas au reste.

Q > Cela donne aussi de la souplesse dans les...

R > Ça les profs l'on compris quelque part aussi. Mais cela doit aller jusqu'au projet. On l'a fait. A un moment donné Bxxxx a eu le thème des jardins, il y a quatre, cinq ans de cela, et les écoles ont travaillé sur le thème du jardin et nous, nous étions représentants de Bxxxx, à K., à travers nos xxxxx. L'objectif c'était que les délégations étrangères de jeunes sont venues à Bxxxx cette année-là et ils venaient avec des maquettes de jardins qu'ils avaient imaginés et en plus, pendant l'année, il y avait eu sur internet des échanges. Et bien mon prof de technologie de sixième a pris un groupe de 20 élèves toute l'année sur cette plage là pour monter son projet. Ces élèves-là n'ont pas eu autre chose, mais c'est déjà pas mal ce qu'ils ont eu là et puis c'était des volontaires et ça a travaillé toute l'année. On aurait été dans un système classique, il se serait dit mais où je vais trouver le temps parce que sur mon cours j'ai quand même un programme de techno à voir et on fait le pari que même si ces élèves ont fait un peu moins de techno, un tout petit peu moins de maths et de français et d'anglais classique, mais je pourrais vous montrer comment on récupère cela et en tous cas un peu moins d'histoire-géo, un peu moins... ils ont appris autant même en histoire-géo puisque les villes jumelées avec Bxxxx sont venues et ils ont pu au moins les situer sur la carte et ils ont fait une rencontre ici à Bxxxx avec ces gens-là et donc ils ont appris. Le prof, sans s'en apercevoir, bouge. Je peux vous donner les documents si vous voulez et comme j'ai bien voulu jouer le jeu si un jour vous avez besoin de renseignements complémentaires ou des questions plus précises je suis à votre disposition et puis un jour si vous sortez quelque chose...

Q > Je les transmets aux gens qui m'ont fait le plaisir de me recevoir bien sûr. C'est prévu. Il faut me laisser le temps d'arriver au bout mais j'espère bien. Je serai très heureux de pouvoir transmettre quelque chose, bien sûr. Bien, je vous remercie beaucoup.

R > On va prendre les documents ? Je vais vous faire un photocopié.

Entretien E4, Chef d'établissement public, collège ZEP

Q >Comme point de départ, vous pourriez peut-être me présenter votre établissement en quelques mots.

R >Le collège de K. est un établissement qui comptait en 2004-2005 un peu plus de 500 élèves, 509 le jour de la rentrée, repartis en 22 divisions. C'est un collège qui fait de l'enseignement général, mais il a une section de troisième insertion de 18 élèves, c'est particulier il n'y en a pas beaucoup, il n'y en a que deux dans le Finistère dans l'enseignement public, dont une seule sur BREST, l'autre étant je crois à ROSPORDEN, pour des élèves qui sont en difficulté scolaire, qui ont 15 ans, entre 15 et 16 ans, mais qui sont en difficultés scolaires et qui ne seront pas appelés à faire de longues études, puisqu'ils sont accueillis dans cette classe-là sous le régime de l'alternance, un peu comme les CAP d'autrefois, les CPA d'autrefois : 15 jours à l'école, 15 jours chez un employeur, non pas en apprentissage parce qu'ils n'ont pas l'âge, mais en préapprentissage. Voilà la particularité de K.. Autrement, nous n'avons pas de SEGPA. Nous avons une section sportive tennis qui comportait 11 élèves cette année.

Q >Le collège est classé en ZEP ?

R >Le collège en ZEP depuis le début des ZEP. Nous avons trois collèges classés en ZEP à BREST, les trois K xxxxx. Le classement en ZEP est justifié quand même par le secteur... Dans notre secteur scolaire nous avons le quartier de PONTANEZEN, qui est un quartier difficile.

P > Q >D'accord. On pourra justement parler des élèves... première question, **d'après vous, quelles sont les principales difficultés que rencontre l'enseignement aujourd'hui ?**

R >Ce que j'ai perçu cette année, avec nos 7 conseils de discipline de cette année, c'est les incivilités, appelons cela comme ça, les incivilités, le manque de respect de l'adulte, je trouve que cela se multiplie, de plus en plus fréquent. Les enfants considèrent les adultes comme leurs égaux. Je crois que cela devient un vrai problème. A la vie scolaire, ils ont beaucoup de travail. Et ce sont plutôt les petits les plus durs. Quand ils sont en troisième, on a moins de problèmes avec nos troisièmes qu'avec nos sixièmes qui arrivent de CM2. Ce sont ceux-là les plus insolents et les plus difficiles. L'an dernier par exemple, enfin il y a 2 ans, nos sixièmes étaient très durs, arrivés en classe de cinquième ils étaient beaucoup mieux, c'est-à-dire qu'il leur a fallu une année de formatage de collège.

Q >A quoi vous attribuez cela le fait que ce soit justement les plus jeunes qui soient les plus difficiles ?

R >Je ne sais pas. C'est peut-être un phénomène de société et vous n'avez qu'à regarder ce que l'on voit à la télévision, comment l'irrespect est devenu une valeur. On voit certains interviewers qui sont des insolents, genre FOGIEL par exemple, ce sont des vedettes et les enfants, peut-être, reproduisent un petit peu ce comportement quelque part.

Q >Et vous trouvez que c'est nettement en augmentation par rapport à... ?

R >Pour K. cette année, oui.

Q >Vous pensez que c'est une année exceptionnelle ou que cela s'inscrit dans... ?

R >Alors là, il faudra voir l'année prochaine. Mais cette année il y a eu beaucoup de dérapages. Il y a deux ans aussi. Il y a deux ans je sentais que cela montait, mais cette année c'est vraiment très net.

Q >Vous me disiez qu'il leur fallait une année de formatage. Ce serait dû à quoi à l'extérieur de l'établissement ? Ce serait un manque de préparation à la vie scolaire et sociale dans les classes précédentes ou... ?

R >Je ne veux pas accuser les maîtres de CM2, je constate c'est tout. Maintenant, c'est un peu vrai quelle que soit leur provenance. L'école de K. n'est pas meilleure que celle de K. ou de P.A.S. dans ce domaine.

Q >C'est quelque chose qui traverserait toutes les classes de population ?

R >Oui. Il y a une montée générale de l'irrespect, irrespect de l'adulte je trouve.

Q >Cela se traduit comment concrètement cette forme d'irrespect ?

R >Cela peut être tout. Un cas très concret : un élève avec un super portable au CPE : « t'en as pas un comme ça ! » C'est quelque chose, il y a 10 ans, personne n'aurait osé se comporter comme cela.

Q >Est-ce qu'il y a autre chose que vous voyez ? L'aspect incivilité... est-ce qu'il y a d'autres problèmes que vous voyez ? Qui vous paraissent marquant, qui sont plus présents peut-être que dans le passé ?

R >C'est-à-dire l'incivilité, tous les problèmes de vie scolaire, cela nous prend beaucoup de temps, de l'énergie et puis ce n'est pas du travail intéressant, mais que l'on est obligé de faire. D'autres problèmes dans quels domaines ? Dans le domaine pédagogique ?

Q >Oui, tous les domaines.

R >En ce qui concerne le collège de K., son recrutement a changé parce qu'il y a encore quelques années ce collège avait des classes bi-langues et ces classes bi-langues attiraient les élèves de toute la Communauté Urbaine et des bons élèves et le collège avait à l'époque 800 élèves, les classes PONTANEZEN et puis des classes bi-langues, où il y avait des très bons élèves. Suppression des classes bi-langue par le Ministre ALLEGRE, on a perdu notre attrait et on est devenu un collège de secteur comme les autres, avec le poids lourd du quartier de PONTA.

Q >Vous dites *le poids lourd du quartier de PONTA...*

R >Oui parce que... Qui nous donne une image désastreuse. Il y a des parents qui ne veulent pas mettre leurs élèves à K. actuellement parce qu'ils ne veulent pas que leurs enfants soient en même temps que les élèves, que les habitants de PONTANEZEN.

Q >D'accord.

R >Parce qu'avant c'était noyé. Et en plus il y avait une ségrégation très, très forte, c'était totalement illégal d'ailleurs. Il a fallu la visite de l'inspecteur général pour mettre fin à ce système. Donc, il y avait les classes paires et les classes impaires. Tous les mauvais élèves étaient dans les classes impaires, tous les bons étaient dans les classes paires et tout BREST savait cela. Mais ça, c'est fini.

Q >D'accord. Un problème d'image, la baisse de l'attractivité...

R >Oui et puis il y a un autre phénomène qui fait la baisse des effectifs qui devient importante puisqu'on aura nettement moins de 500 élèves à la rentrée prochaine, c'est le vieillissement naturel du secteur de recrutement. Donc, il y a moins d'enfants dans les classes qui nous alimentent, l'école de K. a moins d'élèves que par le passé, l'école de K. en a moins, P.A.S. en a moins et N. n'a plus de CM2.

Q >D'accord. Donc, en fait, cela se croise avec les problèmes d'images, cela fait un effet de ciseau qui...

R >Absolument.

Q >Cela fait un ensemble de problème. On peut discuter aussi plus largement, pas uniquement au niveau de l'établissement. Cela peut être aussi votre avis sur le système scolaire, son organisation, pas uniquement au niveau de votre établissement.

R.. Mon avis sur le système scolaire... je vais arriver en fin de carrière évidemment, moi je trouve que les choses se sont améliorées. Je crois que le discours que l'on entend souvent : « c'est de pire en pire, les enfants sont de plus en plus mauvais ». Moi, je dis non, ce n'est pas vrai. Les choses se sont améliorées, les enseignements sont beaucoup mieux faits actuellement qu'il y a 30 ans, je pense à l'enseignement des langues, c'était absolument lamentable autrefois et là les choses progressent, même si elles doivent encore progresser en ce qui concerne les langues en France. Maintenant, tous les enseignements sont assurés. Cela n'a pas toujours été le cas. Matériellement, il y a eu du progrès, c'est vrai le monde progresse aussi, je trouve que les choses se sont améliorées. Dire que les enfants travaillent moins ou plus, cela dépend desquels, ils n'ont pas beaucoup changé. Ce que je remarque c'est l'irrespect qui n'existait pas avant. C'est tout.

Q >Vous indiquiez que le système scolaire s'est amélioré dans son ensemble. A quoi attribueriez-vous cette amélioration ?

R >D'abord des classes moins chargées qu'autrefois, on a des meilleures conditions matérielles. Tous les enseignements sont assurés.

Q >Le fait que ce soit moins chargé, est-ce que c'est lié à la situation en ZEP ou... ?

R >Oui. Il est vrai que comme le collège est situé en ZEP, les critères d'attribution des postes ne sont pas tout à fait les mêmes qu'un collège hors ZEP. Donc nous, nous avons des classes allégées, un petit peu, mais c'est bien utile et apprécié.

Q >En fait l'allègement c'est de quel ordre.

R >A peu près 4 élèves par division.

Q >En moins par rapport à...

R >Oui, à peu près 4.

Q >Vous pensez que cela a un impact...

R >Sur la qualité de l'enseignement ?

Q >Oui.

R >Oui, sûrement. Déjà c'est peut-être plus facile pour mener la classe pour l'enseignement si elle est moins nombreuse.

S > Q >On a vu donc différents problèmes. Vous avez aussi soulevé les améliorations du système. Je vais rester sur les problèmes, mais on pourra revenir aussi sur l'amélioration du système. Par rapport à ces problèmes d'incivilité, de baisse d'image, d'attractivité moindre qui n'est pas de votre fait puisque c'est un changement d'organisation, restons sur les incivilités par exemple, quelles peuvent être les solutions à votre avis ? Soit au niveau de l'établissement, soit d'une **manière plus globale dans le système éducatif face aux difficultés, quelles solutions peuvent être mises en œuvre ?**

R >Je peux dire ce que l'on fait ici, **même si cela ne s'est révélé d'une très grande efficacité**. Nous faisons appel aux médiateurs de la ville et aux médiateurs urbains PIMS, ceux qui interviennent dans les bus, qui viennent faire un jeu de rôle dans les classes de sixième, on cible les petites classes puisque ce sont les plus sensibles dans ce domaine et ils expliquent leur travail et puis, ce n'est pas vraiment une leçon de moral en tant que tel mais... je suis en train de chercher mon dossier CESC parce qu'il y a des scénarios.

Q >Médiateur de la ville, c'est-à-dire ? Parce que je connaissais le médiateur de l'éducation nationale.

R >Oui, mais il y a des médiateurs de la ville, des médiateurs urbains. Ce sont des jeunes, qui interviennent dans les bus quand il y a une incivilité par exemple. J'essaie de retrouver un scénario.

Q >Ils interviennent à votre demande ?

R >Oui, oui. Ils interviennent à la demande. J'avais des modèles de jeux de rôle. Voilà. Ce sont les médiateurs de la ville de BREST, les médiateurs de « Vivre la Ville ». Donc, ils se présentent, ils présentent leur mission, ensuite : mise en scène sous forme de jeux de rôle. Exemple (*lecture des scénarios*) : deux jeunes font des graffitis sur le mur d'un immeuble, les médiateurs interviennent. Deux personnes fument et boivent de l'alcool dans le bus, les clients mécontents, dérangés par la fumée, s'en prennent verbalement à eux. Les agents de médiation interviennent. Quatre adultes assis sur un banc boivent, mangent des gâteaux, jettent et laissent traîner les emballages, la poubelle se trouve dans le jardin mais plus loin. Les médiateurs arrivent. Voilà le genre de travail qu'ils font quotidiennement. Je ne dis pas que c'est drôle et qu'on est toujours bien reçu, mais voilà les médiateurs de la ville. Et donc, là pendant une heure et demie, ils rencontrent les élèves de sixième, expliquent ce qu'ils font, quel est leur rôle, pourquoi ils font cela. C'est une leçon de civisme si on veut. L'an prochain,

on les fera intervenir lors de la formation des délégués de classe pour lutter contre les incivilités. Les élèves délégués de classe, en début d'année, ont une petite formation et on parle de ces problèmes-là aussi.

Q >Quand vous parliez des jeux de rôle, c'est-à-dire les élèves vont jouer le rôle du médiateur et jouer le rôle des...

R >Oui, oui.

Q >D'accord, c'est une vraie *saynète* qui est organisée.

R >Oui.

Q >Je présume que cela a un impact... que c'est bien accueilli par les élèves.

R >Oui, c'est bien vu. Cela dure une heure et demie quand même. En sixième les choses se déroulent bien.

Q >C'est fait une fois par an ou plusieurs fois ?

R >Ah non, une fois par an parce que, autrement, cela ferait un petit peu répétitif. Donc là, c'est pour les incivilités. Il y a la formation des délégués de classe, il y a cela qui sont des actions spécifiques sur ce problème.

Q >Comment s'est passé le contact ? C'est vous qui êtes allés chercher le médiateur ou ce sont les médiateurs qui sont venus à vous ?

R >Comme ce n'est pas la première année qu'on le fait, c'est devenu un petit peu une habitude mais la première fois, ce sont eux qui ont proposé leur service en disant : « voilà, on aimerait bien rencontrer les jeunes pour expliquer un petit peu nos missions, ce que l'on fait, etc... » Et pour l'année scolaire prochaine, nous avons déjà prévu une rencontre. On a tiré un peu le bilan de cette année. L'an prochain, nous feront sixième et cinquième et les volontés des jeunes, puisqu'ils ont fait le bilan avec les médiateurs : plus de jeux de rôle. Donc, c'est quelque chose qui leur plaît.

Q >Et vous, vous souhaiteriez que cela se développe puisque vous me dites xxxxx les sixièmes et les cinquièmes ?

R >Oui, c'est le bilan qui a été tiré avec les médiateurs. Que sixième et cinquième, ils veulent revoir les sixièmes et aussi avant la Toussaint, en début d'année scolaire.

Q >Les cinquièmes, cela veut dire qu'ils retrouveraient... il y aura un suivi.

R >Oui, c'est cela, un suivi. C'est la conclusion des médiateurs qui sont intervenus dans les classes cette année.

Q >Et vous, qu'est-ce que vous en concluez ?

R >J'en conclus que ça leur plaît, ça se passe bien, tout le monde est content en tout cas les élèves, comme les médiateurs, mais il n'y a pas d'adultes de l'école présents. Ils demandent

bien « pas de prof, encore moins de chef d'établissement », parce que cela va les perturber, ils seront moins naturels.

Q >C'est une initiative du collège ou cela peut se retrouver dans d'autres... ?

R >Non, il y a d'autres établissements qui demande aux médiateurs d'intervenir dans les classes également, oui bien sûr.

Q >Est-ce qu'il y a d'autres solutions qui pourraient être éventuellement envisagées face aux difficultés que vous aviez soulevées au départ ?

R >A savoir l'incivilité ? D'autres problèmes ?

Q >Vous parliez de l'image par exemple.

R >L'image, qu'on le veuille ou non, pour certains parents, habitant plus du côté de K., préfèrent trouver un établissement, style l'H., parce qu'ils ont peur de la cohabitation avec PONTANEZEN, c'est clair. Je ne dis pas qu'ils sont très, très nombreux mais il y en a quand même quelques-uns et qui le disent carrément.

Q >Qu'est-ce que l'on peut faire face à cela ? Face à une image qui est, vous me dites, pas toujours très bien perçue par les parents ?

R >Qu'est-ce que l'on peut faire ? Faire savoir d'abord que les enfants de PONTANEZEN ne sont pas uniquement à K.. On les trouve sur plusieurs collèges et qu'ils ne représentent en fait que 20 % de la population totale de l'établissement. Mais ils sont plus visibles.

Q >Voilà. Ils sont minoritaires mais ils paraissent... ils prennent beaucoup de place dans justement l'image de l'établissement.

R >Oui.

Q >Et cela peut passer par quoi ? Par un déficit de communication ou justement il faudrait communiquer plus sur le fait qu'ils sont minoritaires dans l'établissement ou... ?

R >Non.

Q >Parce que les gens en ont peur à priori ?

R >Oui, il peut y avoir de la peur.

Q >Ils sont si terribles que cela ces élèves ?

R >Cela dépend desquels.

Q >Leur réputation n'est pas toujours usurpée ?

R >Pour certains, oui, c'est vrai. Mais quand on regarde les conseils de discipline, ils ne viennent pas tous de là. Il y en a des qui des noms bien français, voire bien breton.

G > Q >Face à ces difficultés et puis aux solutions que vous avez mises en avant, la médiation, les médiateurs de la ville, **quel peut être le rôle du chef d'établissement**, quel va être son rôle dans l'animation des équipes pédagogiques, par exemple dans la lutte contre les incivilités, etc ?

R >D'abord, c'est mettre en place les actions telles que celles que je viens d'annoncer, les préparer aussi, les formations des délégués de classe, informer les enseignants que cela existe, voir avec eux ce qu'ils souhaiteraient que l'on mette en place, prendre des contacts, organiser, faire les plannings.

Q >Vous dites informer les enseignants que cela existe...

R >Oui, en début d'année scolaire ou lors de conseil d'enseignement, leur dire même s'ils ne participent pas aux jeux de rôle, leur dire : « voilà, problème sixième, éducation à la citoyenneté. Cela fait partie de l'éducation à la citoyenneté ». Voilà ce que l'on peut faire par exemple. Vous leur demandez s'ils ont des idées aussi. Ils ont peut-être des bonnes idées. Il faut les toper au vol.

Q >Qu'est-ce qu'ils proposent par exemple ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous viennent à l'esprit, des propositions qui vous ont été faites ou des choses que vous aimeriez faire par exemple ?

R >C'est-à-dire qu'on a mis en place, il y a 4 ans, des classes environnement sixième, qui sont reconnues comme **projet pédagogique innovant** par le rectorat et le dossier va passer au ministère cette année.

Q >De quoi s'agit-il ?

R >Il s'agit d'une... d'abord on a fait une classe de sixième et après on en a fait deux, l'idée c'est une équipe d'enseignants qui travaillent sur l'environnement en général et l'environnement marin en particulier, parce que l'on est à BREST, les problèmes de pollution maritime on connaît et puis, on a quand même OCEANOPOLIS. Tous les problèmes de l'eau aussi, on les voit à la Maison de la rivière à SIZUN. Mais, il y a aussi la récupération des déchets. Il y a tout un ensemble sur l'environnement en général et l'environnement marin en particulier et tous les profs participent : prof de math, prof de français, prof de SVT en première ligne mais aussi prof de sport parce qu'en début d'année scolaire, c'est-à-dire fin de l'été, début de l'automne, il y a quelques sorties voile, canoë kayak et puis, après, on recommence au printemps.

Q >Ces classes environnement, comment se passent-elles ?

R >Elles marchent très bien parce qu'elles sont... d'abord elles sont constituées sur la base du volontariat. On demande aux parents s'ils sont d'accord pour que leur enfant soit inscrit dans cette classe-là parce qu'il y a quand même quelques contraintes : ils ont une heure de cours de plus que les autres, ce sont des sorties, un emploi du temps un peu particulier. Par exemple, le vendredi après-midi, ils peuvent avoir 3 heures de sciences nat s'ils vont à OCEANOPOLIS, mais cela peut être 3 heures de sport aussi s'ils font une sortie en mer. En plus, il faut savoir nager. A partir de là, on constitue des classes équilibrées entre garçons et filles, des classes hétérogènes comme les autres, on ne fait pas des classes délibérément bonnes au détriment des autres divisions, et les tests d'évaluation à l'entrée en sixième le

montrent, elles sont d'un niveau semblable aux autres divisions, mais on constate qu'en fin d'année elles ont beaucoup mieux marché, parce que, peut-être que les sorties pédagogiques sont assez nombreuses... Il y a une dynamique qui se crée, cela marche bien.

Q >Vous disiez : « il y a une heure de plus » mais...

R >Oui, à l'emploi du temps.

Q >Donc, consacré à l'approche de l'environnement...

R >En règle générale on met une heure de plus de SVT, mais en sachant qu'il y a un emploi du temps souple comme l'exemple que je donnais

Q >Pour pouvoir rapprocher des heures ?

R >Voilà. Pour pouvoir faire des sorties.

Q >Vous dites que cela a un impact fort sur...

R >Oui, parce que ces classes-là fonctionnent bien, alors qu'au départ, le niveau des élèves entrant en sixième dans ces classes-là est le même que celui des autres divisions, mais il se crée un bon esprit je trouve. C'est une réussite. A tel point que cela a été fait la première fois en 2001, j'ai fait une division et l'année suivante on en a fait deux et on en garde deux depuis.

Q >Alors il y a plusieurs questions qui découlent de cela. Vous dites : « il y a une alchimie », ce n'est pas xxxxx

R >Si, la mayonnaise prend bien.

Q >Comment peut-on expliquer cela ? Qu'est-ce qui permet de comprendre ?

R >Peut-être le fait qu'il y a une équipe volontaire de profs aussi et qui leur parle dès le début : « on est classe environnement, on va faire ci, on va faire ça ». Il y a un projet, que les enfants y trouvent un intérêt, je pense, même si en fait c'est pour travailler et apprendre, mais ils savent qu'ils auront plus de sorties, qu'ils auront des sorties sur le terrain, il y a des visites assez nombreuses et puis les sorties en mer, ce qui fait que cela crée peut-être une convivialité, des rapports différents et cela marche.

Q >Vous parliez du volontariat des profs. Est-ce que cela change quelque chose pour eux dans leur emploi du temps, dans leur...

R >Dans leur emploi du temps, pas vraiment, non. Mais ils adhèrent au projet. C'est un projet qui a été élaboré par les profs. A l'origine, c'est un prof de SVT, qui va partir, mais il aura des successeurs, qui a eu cette idée, qui a su convaincre des collègues et cela a bien marché.

Q >Mais il a eu besoin de l'appui de la direction peut-être ?

R >Forcément.

Q >Quel a été votre rôle dans la création de cette section ?

R >De leur donner la possibilité de le faire, me débrouiller pour trouver les crédits, parce que comme il y a des sorties, il y a des choses... me débrouiller pour trouver les crédits pour qu'ils puissent mener à bien leur projet, leurs sorties, etc.

Q >Vous disiez leur donner les moyens de le faire, trouver des crédits, etc. Concrètement, cela s'est passé comment ? Est-ce que cela a été facile à faire ?

R >Oui. Enfin, ce sont des dossiers à remplir. C'est du papier, cela prend du temps, mais on a été aidé. On a été aidé de deux façons. D'abord le budget d'établissement prévoit une somme pour cette classe-là, mais cela ne suffit pas. Il y a aussi l'aide du conseil général pour les sorties canoë kayak. Là le conseil général nous aide et aussi la CUB, enfin Brest Métropole Océane maintenant, qui nous a donné des crédits pédagogiques, oui, qui nous a donné des crédits et des crédits assez importants pour cela. D'un autre côté, sur le plan pédagogique et moyens d'enseignement, le rectorat, en validant le projet, nous a donné des moyens d'heures supplémentaires effectives, qui ont beaucoup baissées puisque nous avions 80 heures la première année, puis on est tombé à 22 cette année. Réduction importante des heures, mais, quand même, on a une aide en ce domaine.

Q >Et face à cette baisse de la dotation horaire, je présume que c'est cela, est-ce que cela peut remettre en cause...

R >Enfin, ce sont des heures supplémentaires effectives. Cela n'entre pas dans la DGH, c'est en plus. C'est pour indemniser les profs qui se sont investis disons ou qui auraient dépassé leurs horaires.

Q >Mais alors que la classe connaît un vrai succès au niveau des résultats, pourquoi le rectorat vous retire les crédits ?

R >Je pense que c'est une baisse des crédits en général.

Q >Cela ne risque pas de fragiliser cette structure qui vous satisfait tellement ?

R >Il ne faudrait pas que cela baisse de trop quand même, parce qu'il risque d'y avoir au bout de quelques années une lassitude. Les profs font cela... il y a en qui sont là depuis le début et cela fera la cinquième année l'année prochaine, certains peuvent dire : « je vais m'arrêter un an ». Cela c'est possible, surtout que le créateur fondateur a eu sa mutation pour LA REUNION.

Q >Si certains profs décidaient d'arrêter les crédits seraient complètement coupés ?

R >S'il n'y a plus une équipe, ça s'arrête. Si l'équipe... Mettons les choses au pire : si à la rentrée 2006, parce que pour l'an prochain c'est sûr cela sera fait, mais mettons les choses au pire, si pour la rentrée 2006 des collègues, parce que ce sont quand même les mêmes essentiellement, disent qu'ils voudraient bien arrêter parce qu'ils trouvent qu'ils s'investissent beaucoup, ce serait remis en cause. S'il n'y a plus d'équipe, il n'y a plus de section. De toute façon, ça c'est revu tous les ans. Ce n'est pas un truc définitif.

Q >D'accord. Il y a deux questions. Premièrement, vous disiez : « ce sont toujours les mêmes qui s'investissent dans ce type de projet ». C'est un point sur lequel j'aimerais revenir, mais

j'aimerais rester sur le problème des HSE pour être bien sûr de comprendre. S'il y a moins d'HSE, est-ce que cela signifie que les gens sont moins payés pour leur contribution ? A contribution égale, ils vont recevoir moins d'HSE, c'est ce que cela veut dire ?

R >Oui. Et bien oui. Parce que quand on avait 80 heures pour la même chose que cette année 22, c'est qu'il y a eu une baisse importante des HSE, mais bon, cela vient, je pense aussi, des possibilités qu'avait le rectorat, parce que cela vient du rectorat ces heures là.

Q >Parce qu'au niveau du conseil général et de la CUB...

R >On est suivi. On est aidé financièrement.

Q >Mais cela ne sert pas à rémunérer les enseignants qui...

R >Absolument pas. Cela nous sert pour des sorties nautiques ou des visites, mais absolument pas à rémunérer des enseignants.

Q >D'accord. Le rectorat réduit les heures sur un système qui donnait satisfaction.

R >Oui et on ne sait pas combien on aura l'an prochain, c'est un peu le mystère et cela dépend du nombre de projet qu'ils ont eux-mêmes à aider et de leurs possibilités.

Q >Pourtant, cela représente... 80 heures est-ce que cela vous paraissait...

R >80 c'était beaucoup.

Q >C'était beaucoup ?

R >Oui ! C'était généreux !

Q >Et là par contre, vous me parliez...

R >A 22, cela devient juste.

Q >Je comprends. Le deuxième point que vous abordiez c'était, qui était très important aussi, le fait que c'était un petit peu les mêmes personnes vous retrouviez investis dans les projets.

R >Oui.

Q >Est-ce qu'il est possible de faire quelque chose contre cela ? Est-ce qu'il ne peut pas y avoir d'entraînement vis-à-vis des autres ou... ?

R >Il y a eu des projets parallèles qui se sont montés, en particulier dans une autre classe de sixième, une **classe à projet artistique et culturel, une classe à PAC**, sur les orgues de Bretagne. Donc, c'était prof de musique plus prof d'histoire-géo, donc une équipe de deux qui avaient trouvé ce thème des orgues de Bretagne, parce que paraît-il pour les spécialistes, en Bretagne il y a des tas de choses intéressantes en ce domaine. Alors, concert d'orgue, on est obligé d'aller dans les églises parce que si on veut voir des orgues il faut aller là où ils sont mais il y a aussi un facteur d'orgue à LAMBEZELLE, il y avait aussi concert d'orgue par un prof de l'école nationale de musique. Bon il y a eu un... Bon, mais ce n'est pas quelque chose

d'aussi important quand même que la classe environnement, mais ça... les collègues avaient envie de faire quelque chose.

Q > Quel impact cela a eu sur vos fameux élèves de PONTA par exemple ?

R > Là, il y en a un qui a refusé carrément d'aller dans une église, parce que ce n'est pas bien d'aller dans une église. Impossible. Il refusait, dans une église il ne mettait pas les pieds dedans (*rires*).

Q > Et sur les autres, ceux qui ont suivi ?

R > Je ne sais pas trop, parce que je crois que c'est quelque chose qui a plu beaucoup plus aux enseignants qu'aux élèves. C'est l'impression que j'ai. Mais cela a duré quand même plusieurs années. Là c'est achevé, puisque le prof part en retraite et que... à moins que le successeur en musique ait une autre idée. Je ne sais pas pour l'instant, je ne connais pas la personne. Il n'y a pas eu de grosses difficultés. Cela les a fait sortir un petit peu aussi. Là j'ai donné des photos, c'est un CD ROM. Voilà, ils sont allés à LANDEVENNEC. Oui, aussi il y a eu des sorties. Il n'y a pas eu de difficultés, mais c'est quelque chose de moins important que la classe environnement. Ce ne sont que deux disciplines. On peut, peut-être, un peu ajouter le français, mais musique et histoire-géo essentiellement.

Q > Ces classes, environnement ou dans une moindre mesure PAC, je présume que cela doit conduire les enseignants à travailler entre deux.

R > Oui.

Q > Est-ce que c'est quelque chose qu'ils font facilement au départ, ou est-ce que c'est quelque chose qu'ils doivent apprendre ? On dit souvent que les profs sont très individualistes.

R > Oui. Là, dans ce domaine des classes environnement, je crois qu'il y a une bonne concertation entre eux et que ce n'est pas vrai partout, mais pour ce projet-là avec des profs volontaires qui s'investissent dans ce projet, oui, ils en parlent, il y a une bonne entente entre eux et une bonne coordination. Ce ne serait pas possible de faire des projets aussi importants sur 5 classes par exemple. On ne trouverait jamais des équipes...

Q > C'est un des points que je voulais aborder, comme vous disiez que c'était très porteur, que les résultats vous notiez vraiment une progression des élèves. C'était clair au niveau des indicateurs ?

R > Oui, oui. Et pas uniquement cette année. A chaque fois.

Q > Est-ce qu'il n'était pas possible de généraliser ou de rendre cette mesure plus importante dans l'établissement ?

R > Non, parce qu'il y a un côté militant des profs.

Q > Vous regrettez un certain manque d'engagement des enseignants ?

R >Oui. Il y en a qui viennent faire leur cours, c'est à peu près vrai dans toutes les disciplines, mais je connais quelques matheux par exemple, qui viennent faire leur cours de maths, ils le font depuis 30 ans comme ça, grosso modo, et ils ne veulent rien entendre parler en dehors de leur cours de maths. Le reste ne les intéresse absolument pas. Ils ne sont pas tous comme cela, loin de là et heureusement, mais il y en a.

Q >Il n'y a pas de coordination, pas de travail de groupe, pas de coopération avec les autres ?

R >Non. C'est ma discipline, dans ma classe je fais comme cela.

Q >Vous regrettez cette situation ; est-ce une sorte de fatalisme : c'est comme cela, on n'y peut rien ?

R >Je crois que la formation des jeunes enseignants est différente. Ce sont les vieux qui sont comme cela. Je pense que les jeunes travaillent plus facilement en équipe, parce qu'ils ont peut-être eu une formation qui allait dans ce sens, alors qu'autrefois ce n'était pas vrai. Ce n'est pas vrai pour tout le monde, tout ce que je dis ce n'est pas du 100 % évidemment.

Q >Non, non, je comprends bien. Nous allons aborder l'orientation des élèves. Souvent l'orientation est décrite comme un petit peu un des points noirs du système scolaire, où l'on a affaire, dit-on, à une orientation par la négative : « si tu n'es pas bon ici, si tu n'es pas bon là, tu iras dans telle ou telle section ». Est-ce que justement, cette coopération entre les profs ne serait pas susceptible d'améliorer l'orientation ? Comment ressentez-vous l'orientation dans votre établissement ?

R >L'orientation, dans l'établissement, il y a une mentalité assez élitiste. Et même dans les familles. Ce qui est le plus recherché est la seconde générale et technologique, même si les élèves n'en ont pas toujours totalement les capacités et on essaie de les orienter vers des secondes professionnelles, il faut parfois se montrer très, très convaincant, parce que pour les familles, c'est presque considéré comme une déchéance ou un échec. Les familles sont ambitieuses. C'est presque toujours seconde générale et technologique demandée.

Q >Parce que l'on parle souvent du fait qu'il faudrait revaloriser l'image de l'enseignement, on parle beaucoup d'image, image de l'établissement, l'image de l'enseignement professionnel également.

R >Oui, bien sûr. Il faudrait peut-être que les recteurs, les inspecteurs d'académie et les prof eux-mêmes mettent leurs enfants dans des classes d'insertion et tout ça. Là, ce serait revalorisé.

Q >D'accord. Pour vous, ce n'est pas...

R >Si on veut valoriser, il faut agir dans ce sens. Montrons l'exemple. Qui est prêt à suivre ? Je pose la question. Parce qu'il faut revaloriser l'enseignement technique, très bien. Allez dans l'enseignement technique, c'est formidable, mais ceux qui tiennent ce discours ne mettent pas leurs enfants dans ces classes-là.

Q >Vous disiez au départ que les familles étaient très, très ambitieuses...

R >Oui, oui. Ils visent l'enseignement général, le BAC et puis souvent aller au-delà du BAC.

Q >Est-ce que parfois ce ne serait pas à tort justement ?

R >Ah si ! Sûrement. Parce que...

Q >L'élève ne se serait peut-être pas mieux...

R >Si. Et là, cela fait partie du travail du prof principal, du conseiller d'orientation, de la direction de l'établissement d'essayer de convaincre les familles que l'enfant qui arrive difficilement en fin de troisième, qui a un an de retard, parfois deux et que la famille n'envisage que l'enseignement général, avec un BAC général au bout, est-ce que c'est bien raisonnable ou est-ce qu'il n'y a pas d'autres voies où l'enfant serait plus épanoui ? Sûrement, oui. Cela, on le fait.

Q >Comment cela se passe au niveau du rôle de chef d'établissement ?

R >Les familles ont plusieurs interlocuteurs qui vont dans le même sens, qui vont tenir...

Q >Le même discours.

R >Oui, qui développeront la même idée. Donc, prof principal, conseiller d'orientation et puis la direction d'établissement. Il peut y avoir d'autres partenaires, il peut y avoir lors des rencontres parents prof, à peu près n'importe quel prof de la classe, aussi le CPE évidemment également.

Q >Là encore, vous vous coordonnez entre vous ?

Oui, oui. Mais il y a le conseil de classe, on voit bien les résultats, on en discute parce qu'ils ne sont pas forcément tous d'accord tout le temps.

Q >Un autre point, peut-être que cela se pose moins au niveau du collège, c'était les sorties sans qualification. Cela rejoint notre idée d'orientation.

R >Les sorties sans qualification, en collège il y en a très, très peu parce que... ils continuent tous, soit en seconde générale ou technologique, soit en seconde pro. Quelques sorties sans qualification quand même, ce sont ceux qui sont en troisième insertion. Ils sont très peu nombreux. On leur demande de faire un dossier d'admission en préparation à un CAP à nouvelle modalité pédagogique. En fait, ce sont ces CAP spécifiques pour les élèves de troisième insertion de SEGPA etc, enfin en difficulté scolaire. Mais sur BREST, il n'y a pas énormément de possibilités. Parfois ils sont obligés d'aller sur REDON, ETEL, alors ils y renoncent ou alors la voie pour eux c'est la signature d'un contrat d'apprentissage et c'est un public assez difficile à suivre, parce qu'une fois qu'il a quitté l'école, on n'a pas toujours des nouvelles.

Entretien E4, Face B

... cela ne répond pas tout le temps. Mais disons, pour ces cas particuliers-là, il peut y avoir des sorties sans qualification et la MGI dans ce cas-là les prend en charge normalement

Q >La... pardon ?

R >Mission générale d'insertion, mais autrement pour les autres, il n'y en a pas.

Q >Je reviens à votre discours de départ sur les élèves en difficulté, puis les élèves originaires de PONTA etc. Est-ce qu'il y a des difficultés qui sont vraiment flagrantes au niveau de ces élèves, pas incivilité mais au niveau des connaissances scolaires ? Est-ce qu'ils vont montrer par exemple plus de difficultés que d'autres ?

R >Là j'ai quelque chose de précis et de récent. C'est que dans le cadre de la ZEP, on a une coordinatrice ZEP, qui m'a envoyé il y a deux jours un suivi de cohorte des élèves qui étaient à l'école de P. A. S., donc il n'y a plus qu'un CM2 sur PONTA, c'est l'école de P. A. S. et pour me demander ce qu'ils étaient devenus à la fin de l'année scolaire, quelle était leur orientation. Je vais vous imprimer cela.

Q >Je veux bien. Merci.

R >Venant de P. A. S., ça c'est l'école de ZEP, parce que K. et K. n'y sont pas. Il y avait 10 élèves. C'est simple, il y en a 5 qui passent en cinquième et 5 qui redoublent. C'est énorme comme taux.

Q >De redoublement ? 50 %.

R >Oui. Sur les élèves de cette école-là.

Q >Sur 10, la moitié redouble, oui. Qu'est-ce qui peut être fait pour ces fameux élèves en difficulté ? On sait, en fonction de leur origine, que l'on a un risque plus grand d'avoir des élèves en difficulté. Est-ce que l'on peut envisager, je pose la question, est-ce qu'il est possible d'envisager quelque chose ?

R >Il y a tout le travail qui est fait à partir d'évaluation à l'entrée en sixième. Donc, avec le nouveau logiciel, c'est très précis, on voit bien quelles sont les carences.

Q >Ça c'est au niveau de l'équipe pédagogique ou bien du chef d'établissement ?

R >De l'équipe pédagogique. Le chef d'établissement a les données, mais cela ne suffit pas. Donc, dans le cadre de la ZEP il y a une formation prévue, elle a eu lieu cette année mais c'est encore prévu l'année prochaine, d'exploitation des tests de l'évaluation sixième pour les enseignants de maths et de français, avec comme objectif quelle *remédiation*, comment apporter des soutiens à ces élèves-là qui ont des carences ? Voilà le résultat. Il y a les noms tant pis, mais ce n'est pas grave. Ce sont ceux de P. A. S.. Voilà les résultats de l'évaluation sixième français maths et pourcentage réussite compétence. Oui, compétence fondamentale je pense parce qu'il y a les... ce sont les résultats bruts de l'évaluation et réussite des compétences c'est ce qui est considéré comme indispensable. Donc, sur ces élèves-là, quand je dis que cela fait à peu près 20 % du collège, ce n'est pas...

Q >Est-ce que le redoublement leur sera bénéfique ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

R >On nous explique tout le temps que le redoublement ne sert à rien. Il ne sert à rien parce qu'il coûte cher souvent. Il coûte cher donc il ne sert à rien. Bon, suivant son idéologie, on trouve les experts qu'il faut. Mais, on avait des élèves cette année qui redoublaient en sixième

parce qu'ils avaient des résultats insuffisants. Le redoublement n'a servi à rien du tout. Donc là je dirais que le redoublement, bien souvent, ne sert pas à grand chose. C'est vrai que l'élève qui est en difficulté mais aussi, pourquoi est-il en difficulté ? Parce qu'il ne veut pas travailler. Il y en a qui n'ouvrent jamais un cahier, ni un livre, qui n'apprennent aucune leçon et tant qu'ils ne changent pas de comportement scolaire, ils n'ont peut-être pas le soutien familial qu'il leur faut non plus, pas toujours, ce n'est pas très efficace.

Q > Comment peut-on réussir à les faire changer de comportement ?

R > Il y a quand même quelque chose sur PONTANEZEN. Ils ont un centre social qui a beaucoup d'activités et, en particulier, les « études du soir du centre d'animation PONTANEZEN, CAP CSF ». Sur l'ensemble du collège, à peu près une quarantaine d'élèves, parce qu'il y a tous les niveaux, vont aux études du soir à PONTANEZEN. A tel point que nous avons, en salle des profs, un cahier de suivi de ces élèves-là. Si les profs ont quelque chose à signaler aux éducatrices de PONTANEZEN, ils le font, c'est une relation régulière avec les animatrices de PONTANEZEN. C'est Monsieur Xxxxx., principal adjoint, qui rencontre les deux animatrices et on discute un peu de nos élèves. Nous, on est content de voir ces enfants aller aux études du soir, pour plusieurs raisons. Parce que les devoirs sont faits et puis aussi, quelque part quand ils sont aux études du soir ils ne sont pas en train de traîner dans les rues, ça aussi c'est important. Donc, il y a une collaboration entre les services sociaux et le collège.

Q > Et comment est née cette collaboration ?

R > Parce qu'on a les mêmes enfants et qu'on... c'est un besoin aussi des profs, je crois. On a voulu... et on encourage les familles. Les familles qui n'envoient pas leurs enfants aux études de PONTANEZEN, on leur dit : « mais allez-y ». Je ne dis pas que c'est un résultat absolument remarquable, mais c'est quand même mieux que rien du tout et nous, on constate que ceux qui y vont ont au moins leurs devoirs qui sont toujours faits. On ne sait pas si c'est toujours fait par eux, mais au moins, c'est toujours fait, tandis que pour d'autres, ce n'est pas forcément le cas. Ça, vous pouvez le garder si vous voulez.

Q > Je veux bien. Merci.

R > C'est le bilan juin 2005 et ça, ce sont les tests évaluation à l'entrée septembre 2004.

Q > Quelques questions encore, vous parliez de changer de comportement. Qu'est-ce qu'on peut faire justement pour les inciter ? Vous parliez du dialogue avec les parents.

R > Oui. Il faut qu'ils soient motivés et cela n'est pas facile.

Q > Vous parlez des parents ?

R > Peut-être les deux, mais les élèves déjà : qu'ils aient une certaine ambition scolaire, qu'ils aient envie de réussir un petit peu.

Q > Vous croyez que certains n'ont... ?

R >Oh, ils s'en foutent ! Certains. Il y a des extrêmes entre... il y a en qui sont suivis à la maison, beaucoup trop, même. Mais il y a ceux qui sont laissés à l'abandon, dont les parents ne regardent jamais les carnets de correspondance ou...

Q >Et ces parents-là, vous arrivez à les contacter ?

R >Et bien, on les convoque. Ce n'est pas toujours un dialogue facile, parce qu'eux-mêmes ont souvent été des élèves en difficulté et on voit bien lors des réunions parents prof en sixième, souvent des parents que l'on voudrait voir, on ne les voit pas. Ils n'aiment peut-être pas venir à l'école.

Q >Ils n'osent pas ?

R >Ils n'osent pas ou ils n'aiment pas cela, ou ça leur rappelle des mauvais souvenirs, je n'en sais rien, mais en tout cas, ils ne viennent pas et on est vraiment obligé d'insister pour les avoir. Enfin, là ce sont les cas difficiles. Ce ne sont pas les élèves qui marchent, qui sont polis, gentils qui posent problème. Ce n'est pas la totalité. Je veux remettre les choses à leur place et là ces 10 enfants, ce sont les 10 de PONTA qu'on a reçu en sixième cette année. Ce n'est pas 150. Mais simplement, ils sont visibles.

Q >Voilà. On est bien d'accord, c'était 20 % de l'effectif et parmi les 20 %, c'est un petit groupe des 20 %. Mais c'est vrai que ce sont ceux-là qui, pour vous, vont faire l'image de l'établissement.

R >Oui. Pour beaucoup, ils sont... ils pèsent plus que leur nombre.

Q >Et on ne sait pas trop que tenter ? C'est cela votre...

R >Ils ont aussi des comportements. Parce que là, ils sont en sixième, mais ils vont grandir et ils se regroupent quand même, ils se regroupent, et puis on retrouve des graffitis PONTA... il y a toujours les menaces de PONTA.

Q >Il y a un aspect de clan ?

R >Oui, bien sûr.

Q >Vous dites qu'en grandissant, ils vont changer un petit peu. C'est cela votre espoir ?

R >Oui, mais il y en a qui changent en bien, d'autres en mal. Une montée de la violence aussi cette année. Il y en a eu plusieurs cas de lycéens de L., mais aussi de K., qui se sont fait attaquer par des collégiens, qui arrivent en bande, des petits qui n'ont pas peur, qui arrivent en bande sur la cour du lycée. Un gars, 1 mètre 92, sportif, mais s'ils tombent à 15 dessus... et pareil pour un de L., au moment des grèves, il s'est fait agresser violemment avec des collégiens.

Q >Et là encore, ce sont des phénomènes épisodiques ou bien vous voyez encore une tendance...

R >Cette année... A chaque fois, c'était des bandes de PONTA. Parce qu'il n'y a pas de bandes de KERINO, il n'y a pas de bandes de... C'étaient des bandes de PONTA.

Q >Et les auteurs sont extérieurs à l'établissement ou sont-ils élèves dans un des établissements de la cité scolaire ?

R >Il y a les deux. Par exemple, le lycéen de K. qui s'est fait agresser, c'est un élève de chez moi, externe, habitant PONTA qui a récupéré ses copains à PONTA, mais ceux-là n'étaient pas forcément élèves de chez moi, loin de là. Et comment... ils sont arrivés en bus.

Q >Qu'est-ce qu'on peut faire ?

R >Ce qu'on peut faire ?

Q >En matière de prévention

R >Là je...*(pas de réponse après un moment de pause)*

Q >Collaborer avec un service de la ville, les services de la police ?

R >Si bien sûr, on collabore avec les services de la ville parce qu'on m'a demandé... je parlais des médiateurs tout à l'heure. Mais à plusieurs reprises cette année les services de vie scolaire ont fait appel aux médiateurs en disant attention parce que devant le collège on a l'impression que ça chauffe, il risque d'y avoir une bagarre, on les faisait venir les jours de tension. A la vie scolaire, ils voient ça bien, ils ont l'habitude. Donc, on faisait venir les médiateurs de la ville quand on sentait qu'il y avait une tension, à l'extérieur toujours, de l'établissement et autre chose, on a depuis cette année un correspondant police et je crois que c'est aussi pour toute la cité, pour toute... enfin, le collège en a un. C'est le capitaine de police du poste de LAMBEZELLE, parce que c'est LAMBE, on dépend de LAMBE comme territoire xxxxx. Là, ce n'est pas le car de police, ce sont les médiateurs parce qu'ils ne sont pas armés, ils sont jeunes. A l'origine, c'était des emplois jeunes. Cela a été pérennisé, je pense maintenant, ces emplois. Ils sont de deux types : il y en a qui a une veste rouge et l'autre une veste verte. C'est quand même un contact plus sympa qu'un contact policier.

Q >Vous parliez du correspondant...

R >Policier, oui. Là c'est pour les faits graves, les délits carrément. Un correspondant... c'est important, parce qu'autrement on n'a jamais la même personne comme interlocuteur, tandis que là c'est plus facile.

Q >Vous avez déjà eu l'occasion ou le besoin de faire appel à lui ?

R >Hélas, oui. Cette année, il y a eu des faits de violence nouveaux. C'est ce phénomène, je parlais de la montée de l'incivilité des petits, aucun respect de l'adulte, quel que soit l'adulte et puis la deuxième chose, ce sont les faits de violence des élèves, petits, il y a des plus grands aussi, mais des sixièmes n'ont pas peur à s'attaquer aux grands, par bande. Il y a eu aussi à la sortie du self, mais ils se sont trompés (*rire*) ils se sont trompés en plus.

Q >Ils s'en sont pris à quelqu'un...

R >Je rigole, mais...

Q >Xxxxx à la bonne personne, on comprend bien que c'est terrible.

R >Oui. Cela je ne l'ai pas vu avant. Les années précédentes, je n'ai pas vu cela. Les collégiens n'ont plus peur de rien.

Q >Les médiateurs ont vraiment un impact là-dessus ?

R >Quand les médiateurs étaient dans la rue C., à la sortie, ils discutent avec les jeunes. Ils ont une formation. En tout cas, moi je constate que les choses se sont pas mal passées. Parce qu'ils font sûrement un boulot pas drôle, et qu'il faut une certaine dose de psychologie et une maîtrise de soi et un calme.

Q >Il faudrait que je les contacte. Il n'y a personne à la ville que je pourrai contacter ?

R >Oui, bien sûr. Leur patron s'appelle Monsieur T. qui est peut-être parti en vacances maintenant parce que je l'ai vu l'autre jour et...Je vais vous donner ses références. Alors, il s'appelle Jacques T. et voilà son N° de téléphone : 02.98.xx.xx.xx.

Q >Je peux lui dire que je téléphone de votre part ?

R >Bien sûr ! Au contraire. Il va être très content. Alors lui... parce qu'il y a deux sortes de médiateur, là ce sont les médiateurs urbains, ceux qui sont en rouge. Mais il y a les autres, les médiateurs de Vivre la Ville, mais il vous donnera les références des deux, parce que de toute façon, ils intervenaient à quatre dans les classes. Les autres PIMM'S, dont le siège social est à PONTA...

Q >PIMM'S ? Eux aussi sont des médiateurs ?

R >Oui mais eux interviennent essentiellement dans les bus. Enfin, ils travaillent en harmonie, les deux. Monsieur T. pourra vous dire exactement, enfin... Moi, si je n'ai pas leurs coordonnées précises, lui les a et ça marche en même temps. Ce n'est pas lui qui les pilote mais...

Q >Et donc, les médiateurs urbains plus les médiateurs de Vivre la ville interviennent aussi bien dans l'établissement lors des réunions, lors...

R >PIMM'S c'est associatif, voilà.

Q >...lors des saynètes que vous décriviez au début...

R >Ils arrivent à 4.

Q >Ils interviennent aussi si vous estimez qu'il y a une difficulté à la sortie de l'établissement.

R >C'est plutôt les médiateurs urbains. Les autres sont dans les bus, mais il ne font pas que les bus.

Q >Cela vous demande un rôle d'animateur tout cela parce qu'il y a...

R >Il faut prendre d'abord des contacts avec les associations ou les... mettre en place les actions. Voilà, PIMM'S est là mais ça date un peu parce que c'est un truc du 1^{er} octobre 2002. Cela veut dire Point d'Informations... et bien non, ça ne veut rien dire...

Q >Je chercherai.

R >Point d'informations Médiation Multiservices. Ça sonne bien. Là, le dossier est suivi par Monsieur Jacques T., mais ça, je sais que c'est associatif et que les autres c'est employés communaux.

Q >Il doit être au cœur du système.

R >Il est au cœur du système.

Q >Donc, si l'on pouvait résumer votre rôle en quelques mots et puis on va s'arrêter. Comment vous définiriez votre fonction ?

R >D'abord organisateur.

Q >C'est-à-dire ?

R >C'est-à-dire il faut prévoir, mettre en place.

Q >Prévoir ? Les moyens dont on aura besoin ?

R >Prévoir dans tous les domaines, les moyens dont on aura besoin, prévoir des calendriers, penser en avance, ensuite mettre en place c'est-à-dire qu'il faut décider de l'organisation de A à Z, parce qu'on ne peut pas être flou ni approximatif dans une école. Je crois qu'il faut être précis.

Q >Effectivement.

R >Je crois que c'est cela, et aussi avoir une certaine capacité à convaincre et à fédérer.

Q >Convaincre et fédérer, oui ce sont des choses qui reviennent tout le temps.

R >Savoir aussi accompagner. Par exemple, telle sixième environnement, le prof qui est venu me dire son idée. J'ai été séduit tout de suite. Si un prof apporte une idée, a une idée qui me semble intéressante, l'encourager au contraire, lui donner les moyens pour qu'il la mette en place... oui, je crois qu'il faut savoir repérer les bonnes idées et faire son possible pour les accompagner et pour aider les profs qui veulent faire quelque chose. Je crois que c'est indispensable sinon on décourage.

Q >Et comme vous disiez que ce sont toujours les mêmes qui s'investissent, effectivement il faut les...

R >Oui, oui. Mais ils ne vont pas forcément s'investir toujours toute leur vie dans le même truc, mais ils trouveront autre chose.

Q >Si un projet marche, et que l'équipe qui était au départ se désinvestit, est-ce qu'il n'y a pas un risque de voir le projet disparaître ?

R >Si, il y a un risque mais il y a... je vois qu'il y a eu quelques mutations cette année, le projet va quand même marcher parce que les nouveaux, on leur en parle

Q >Et ils accrochent ?

R >Oui, ça les intéresse. Pas tous. Celui qui dit « non, ça ne m'intéresse pas. » bon...

Q >J'ai des témoignages très, très différents. Ce matin, je rencontrais le directeur d'A.-M. J., qui lui m'a expliqué comment il avait mis en place des séances de cours qui faisaient 45 minutes⁷⁸².

R >On n'a pas le droit de faire cela.

Q >Vous n'avez pas le droit de faire cela, je le sais bien et c'est difficile justement de trouver, c'est un peu cela que je cherche, des pratiques un petit peu innovantes. Comment face à un problème précis, par exemple ici vous me parliez des difficultés des élèves, de la violence, de l'incivilité, etc et aussi du fait que certains élèves soient plus en difficulté... la classe environnement, voilà une innovation, quelque chose qui me paraît vraiment intéressant, comment cela se met en place, quel est le rôle du chef d'établissement etc

R >Est-ce que cela vous intéresse d'avoir le projet environnement ? Cela, c'est le dossier d'ouverture en 2001, mais je voudrais retrouver le dossier de cette année, parce que... appel à projet innovant pour le 11 mars, première campagne. Voilà, ça y est, j'ai trouvé. Là, c'est un dossier léger. Voilà ce qui a été... je vais vous faire la copie. Là c'est un dossier en deux pages, mais on a un projet beaucoup plus complet. Là c'est écrit à la main. Attendez, le projet plus complet, je vais vous le donner... Je vais vous donner un dossier plus complet. La fiche action, je vous la donnerai un peu plus tard.

Q >D'accord. Merci beaucoup. (*coupure d'enregistrement, puis reprise*)

Q >xxxxx de souhaitable pour les établissements scolaires, pour les chefs d'établissement ?

R >Plus d'autonomie, oui c'est bien agréable, mais ça foutrait une concurrence terrible.

Q >Entre établissements ?

R >Oui. Je crois. On aimerait bien avoir de la liberté, mais je me demande si avec plus de liberté chacun... oui, cela ferait une concurrence je pense, cela engendrerait une concurrence importante entre les établissements me semble-t-il, parce que chaque établissement aura ses projets qu'il voudra mettre en valeur. Est-ce que c'est une bonne chose ou une mauvaise, ça je...

Q >N'est-ce pas un système comme cela qui est en train de se mettre en place avec l'évaluation du chef d'établissement, on fixe une lettre de mission ensuite on le laisse pendant 3 ou 4 ans et après on fait une évaluation et je lisais des articles sur la LOLF, qui va peut-être modifier un petit peu le financement de l'établissement, où il y aura une dotation qui serait

⁷⁸² Entretien E 3.

peut-être un peu plus globale, à charge pour le chef d'établissement justement d'affecter les crédits sur tel ou tel point. Est-ce que justement, ce n'est pas aller un petit peu dans ce sens d'une marche de manœuvre un petit peu plus grande ?

R >Si, si. La LOLF, il y en a qui sont effrayés avec cela.

Q >Est-ce que cela vous paraît souhaitable cette démarche ou... vous indiquiez vous aviez peur d'une augmentation de la concurrence entre établissements ?

R >C'est la question que je me pose : plus de liberté. Par exemple, des possibilités de faire des séquences de 45 minutes. Là, on est tous plus ou moins à la même enseigne. Est-ce que...

Q >Si un chef d'établissement voit là un moyen d'affronter justement un des problèmes qu'il estime crucial dans son établissement, est-ce que justement il ne faut pas lui laisser plus de champ ? Vous seriez demandeur par exemple vous-même de... ?

R >Je suis tellement habitué comme cela... Plus de liberté, mais pour en faire quoi ? Là, on est pas mal corseté, c'est vrai, avec une réglementation rigide sur les horaires, les programmes. Laisser plus de liberté...

Q >C'est quelque chose qui revient dans le discours, quand je prends les plaquettes du rectorat...

R >Oui, on nous bassine beaucoup avec l'autonomie du chef d'établissement. Oui, on est autonome, mais avec une laisse très courte. La liberté peut être appréciée, mais cela demande réflexion. Liberté pour faire quoi ? Il peut y avoir des dérives aussi.

Q >Par exemple ?

R >Cela dépend des marottes de chacun ou des intérêts. Supposons un chef d'établissement qui ne s'intéresse qu'aux arts plastiques, il va sur-développer la discipline au détriment des autres ou alors si c'est un latiniste éminent, il va... je ne sais pas, il peut y avoir des trucs comme cela.

Q >Cela nécessitera un cadre en fait assez rigide au départ, avec des marches de manœuvre à l'intérieur enfin, c'est quelque chose d'assez difficile à mettre en place pour éviter les dérives.

R >Oui, plus d'autonomie... On a un tout petit peu d'autonomie, un tout petit peu mais... plus d'autonomie, mais, il pourrait y avoir des dérives, je ne sais pas.

Q >Bien, on a fait un tour très large, très complet de l'organisation du système, des innovations, du rôle du chef d'établissement, je vous remercie beaucoup.

Entretien E5, Chef d'établissement public, lycée technologique industriel

Q >Peut-être pourriez-vous commencer par me présenter en quelques mots l'ensemble de l'établissement que vous dirigez.

R >Le Lycée V. est un établissement industriel. C'est sa spécificité. Je vous disais tous à l'heure que dans la cité K., on parlait autrefois du lycée industriel de K., donc c'est bien effectivement l'entrée qu'il faut prendre à mon avis : industriel. C'est-à-dire que toutes nos sections sont en lien direct avec l'industrie, L. étant économique tertiaire comme on dit parfois. Donc, c'est un établissement qui a une palette de formations qui va du CAP à la classe PREPA. Vous voyez c'est très vaste avec toujours ce dénominateur commun qui est la formation industrielle. Nous avons à peu près 1.600 élèves. Nous en aurons un peu plus l'année prochaine, parce que nous allons fusionner avec un autre lycée voisin, qui est le lycée Laxxxx, qui va être rattaché au lycée V., ce qui fait que le lycée V. l'année prochaine ce sera 1.800 élèves, actuellement c'est 1.600, à peu près la taille de Lexxxx en nombre d'élèves. Nous avons donc un lycée technologique industriel, la grosse majorité des effectifs, puisque nous avons 1.300 élèves depuis la seconde générale et technologique jusqu'aux classes PREPA et puis nous avons une SEP, une section d'enseignement professionnel. En fait, cela correspond à un lycée professionnel, mais qui n'a pas d'entité juridique, contrairement à Lexxxx, je me réfère à Lexxxx parce que c'est pratique de comparer, qui a un lycée général et technologique et un lycée professionnel avec deux conseils d'administration etc, nous, nous avons une section d'enseignement professionnel, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'une seule unité juridique, avec une partie lycée importante et une partie SEP tout aussi importante en qualité, mais beaucoup moins importante en quantité, bien entendu puisque c'est de l'ordre de 250 élèves. Donc, nous avons des CAP dans le domaine de la... je ne vais pas entrer dans tous les détails, mais dans le domaine de la chaudronnerie, la métallerie. Ensuite nous avons des BEP, des secondes professionnelles et des terminales BEP dans les domaines de l'électronique, on va dire génie électrique comme cela on aura l'électronique et l'électrotechnique en même temps, le domaine de la mécanique donc mécanique générale, dans le domaine de la chaudronnerie, de la productique, de la maintenance, etc. Nous avons deux bacs professionnels, qui nous viennent d'ailleurs de Dxxxx-DE-Lxxxx sur le cadre, ça c'est intéressant peut-être au-delà du lycée, depuis quelques années dans le cadre du BAPE, le bassin d'animation de la politique éducative, il a été décidé sur Xxxxx de rendre plus homogène, plus cohérente l'offre de formation, dans un souci de lisibilité. Mais un souci aussi d'économie, mais d'économie dans le sens noble du terme, c'est-à-dire d'éviter le gâchis des finances publiques on va dire, de faire des rassemblements. Ainsi, certaines sections du lycée Dxxxx-DE-Lxxxx sont venues chez nous. Ce sont des sections qui relèvent de tout ce qui est de la mécanique puisque c'est notre spécialité et nous allons donc, comme je le disais tout à l'heure, fusionner avec le lycée Laxxxx. Donc le lycée Laxxxx a accueilli nos sections « automobile », nous avons aussi des sections de l'automobile et nous, nous avons récupéré les sections de la chaudronnerie, l'idée étant donc de faire des pôles, des pôles d'excellence, voire d'aller vers l'idée de lycée des métiers. En tout cas c'est un projet que nous avons sur Laxxxx, dont j'aurai la direction également l'année prochaine, de faire du lycée de Laxxxx un lycée spécialisé dans l'automobile avec BEP, BAC professionnel première et terminale et, nous l'espérons, un jour un BTS. Donc c'est en gros l'établissement en ce qui concerne ses formations. Donc, je vous ai dit que nous avons des classes PREPA en science de l'ingénieur, technologie science de l'ingénieur, complémentaires de celles de Kxxxx. Et puis nous avons des BTS, nous avons six BTS dans les domaines, dans les corps de métiers que je vous ai évoqué tout à l'heure et une spécificité également que je n'ai pas évoquée, ce sont les arts

appliqués. C'est-à-dire nous avons la spécialité arts appliqués seconde, première, terminale arts appliqués et BTS design de produits, avec une année de mise à niveau post-bac pour les élèves qui n'ont pas fait la formation arts appliqués. Ça c'est notre spécificité ainsi qu'une section science et technologie de laboratoire, spécialisée dans l'optique. Vous voyez, c'est un petit peu particulier à V., ce n'est pas tout à fait dans la formation industrielle mais enfin, c'est rattaché. Voilà les formations. Cela représente à peu près 220 profs, 220-230 profs, 220 titulaires plus les collègues vacataires, contractuels, stagiaires donc 220-230. Il y a un GRETA. Le lycée est support du GRETA de Bxxxx-Lxxxx, dont nous avons dans nos murs aussi un centre de formation continue, avec des formations qui se font sur le bassin de Bxxxx-Lxxxx et nous, nous avons la gestion administrative et financière de ce GRETA. Les personnels non enseignants sont de l'ordre d'une centaine ce qui veut dire qu'il y a plus de 300 personnes et 1.600 élèves. On va dire une petite collectivité de 2.000 personnes. Sur Kxxxx, cela fait 6.000 à peu près. Voilà en gros. Une photographie très rapide de l'établissement.

P > Q > D'accord, maintenant donc, trois questions, un petit peu standard pour tout le monde. La première : **quelles sont, à votre avis, les grandes difficultés du système éducatif aujourd'hui ?** Les principales difficultés. Est-ce que l'on peut les sérier, est-ce que l'on peut les classer ?

R > Je crois qu'une des grosses difficultés, c'est la distance énorme qu'il y a entre les politiques qui sont souhaitées, qui sont votées, il y en a qui sont légitimes bien entendu, et leur application sur le terrain. Il y a... Je pense que cela passe à mon avis par le statut des personnels. Le statut des personnels en France est protecteur. Tant mieux peut-être parce que cela permet aux enseignants en particulier d'enseigner en toute sérénité, sans avoir de pression. Donc de ce point de vue-là, je pense c'est extrêmement sain, que le statut des personnels, en particulier des enseignants, soit très protecteur. Par contre il y a aussi un frein, à savoir que l'institution centrale, dont nous, les chefs d'établissement, nous sommes un maillon, n'a pas réellement un pouvoir, je parle de pouvoir, pouvoir hiérarchique, pouvoir institutionnel, de faire vraiment bouger les choses si vous voulez. C'est-à-dire que quand on fait bouger des choses, on le fait avec les gens qui le veulent bien. Encore une fois, ce n'est pas malsain du tout, parce que les gens qui s'investissent dans les projets sont des gens motivés, etc. Mais on ne peut pas institutionnellement faire bouger les choses d'en haut. Donc nous, nous ne sommes pas d'en haut, nous sommes entre le haut et le bas si je puis dire, le bas n'étant pas péjoratif du tout. C'est une des grosses difficultés que nous avons. On le sait bien à mesure que l'on avance dans la carrière. Moi, c'est ma... je finis ma 24^{ème} année de directions diverses d'établissements, je me rends compte que notre pouvoir réel de faire avancer les choses d'un point de vue institutionnel, il est minime. C'est vraiment très peu important. Il y a bien entendu les corporatismes, encore une fois, je ne mets pas de jugement de valeur là-dedans, il y a les syndicats qui sont là, fort heureusement qu'ils sont là aussi certainement, mais qui par principe, je dirais sans doute, de protection des gens qu'ils représentent, peuvent avoir un rôle de frein à certaines innovations. Certainement. Ça, c'est une grosse difficulté. C'est-à-dire que ce n'est pas parce qu'au niveau du ministère, une politique éducative a été votée, décidée qu'elle va s'appliquer facilement. Et je crois que l'on va peut-être être au cœur du rôle du chef d'établissement...

Q > Donc elle ne s'applique pas facilement pour des raisons administratives liées aux statuts et aussi pour des raisons comportementales, comportement des syndicats par exemple.

R >Voilà. Et culturelle aussi je pense. Culturelle parce que c'est vrai qu'il y a une tradition française de l'acte d'enseigner, qui est très universitaire, ce n'est pas péjoratif, avec cette notion de sérénité dans l'acte d'enseigner, déconnecté de toute pression, voire de toute réalité concrète, peut-être par rapport à l'évolution du monde, du monde économique bien entendu, mais même de la société. Ainsi, les droits des élèves qui existent ne sont pas toujours respectés et c'est justement là où le chef d'établissement qui représente l'Etat, il représente la politique ministérielle, mais il représente aussi l'Etat du point de vue de son rôle au sein du conseil d'administration par exemple, il représente l'Etat. Monsieur le recteur nous dit souvent : « moi, je ne représente pas l'Etat dans l'académie mais vous, chefs d'établissement, dans vos établissements vous représentez l'Etat, comme le préfet ». Ce qui fait que l'on représente aussi les lois de la République, on est garant de cela et moi j'ai pu constater, ici ou ailleurs, que parfois les élèves, qui soient punis quand ils le méritent c'est normal et fort heureusement, mais parfois ils n'ont pas les droits qu'un citoyen, en terme de défense, en terme de recours, n'ont pas forcément les droits qu'un adulte aurait dans la société. Et là il y aurait quelque chose, une sorte de franchise on va dire au sens zone franche, dans les établissements scolaires qui fait que l'évolution sociale ne pénètre pas facilement. Mais c'est par réflexe protecteur de collègues, enseignants entre autre, qui ont eu un statut extrêmement protecteur et qui ont peur bien entendu de le voir grignoter. C'est quelque part, en employant un peu un jugement de valeur, c'est de la frilosité plus qu'autre chose. C'est une certaine peur de voir évoluer les choses d'une façon plus dangereuse, etc. Cela je le ressens partout et je l'ai ressenti ici comme ailleurs. C'est vraiment quelque chose qui me vient à l'esprit tout naturellement.

Q >Sur les **droits des élèves**, est-ce que cela peut passer par une forme de médiation avec des représentants d'élèves, puisque vous dites que les droits ne sont pas respectés ?

R >Je vais vous prendre un exemple si vous voulez. Un élève pose problème, il est exclu de classe. Théoriquement, une exclusion de classe c'est quelque chose qui doit être fait avec certaines règles, c'est-à-dire qu'un élève qui est exclu de classe, c'est parce qu'il empêche le reste du groupe de fonctionner, c'est une mesure conservatoire. C'est-à-dire que le professeur qui exclut un élève de la classe le fait parce cet élève-là empêche les vingt autres ou les trente autres de fonctionner. Donc, on peut le comprendre. Mais, un élève qui est exclu de classe doit être mis entre les mains des conseillers principaux d'éducation, il doit comprendre sa sanction et il doit être capable de rattraper ce qu'il n'a pas fait. Quand cet élève retourne en classe et que trois jours après on l'exclut à nouveau et qu'on demande au chef d'établissement, passez-moi le terme, de le virer, là les droits des élèves ne sont pas respectés, parce que les droits des élèves en cas d'exclusion, je ne dis pas que l'élève ne la mérite pas cette exclusion, mais ces droits-là doivent être respectés par une procédure transparente, progressive qui peut aller jusqu'au conseil de discipline, où l'élève a le droit d'être défendu si vous voulez. Et cela, ce n'est pas dans la culture naturelle de beaucoup de professeurs, pas encore du moins. Alors que, on va dire politiquement même idéologiquement, beaucoup de professeurs sont des gens extrêmement généreux, qui font défendre les droits de l'Homme partout, partout mais en ne se rendant pas compte que, dans leur propre classe parfois, toute proportion gardée il ne s'agit pas de la vie des gens quand même, vous voyez, là, il y a ce paradoxe. Paradoxe, j'ai été enseignant aussi, donc quand je critique je me mets dedans, je ne suis plus dans le même contexte. Mais j'ai été longtemps enseignant donc je le comprends si vous voulez, mais je le constate, la médiation du chef d'établissement est importante, il doit rappeler la loi et il doit faire en sorte qu'elle s'applique, alors évidemment, avec un certain tact si possible. C'est vrai aussi que l'on doit faire en sorte que le climat soit maintenu, que les

enseignants ne se sentent pas non plus non soutenus par le chef d'établissement, cela les découragerait. Ils ont besoin aussi de sentir ce soutien.

Q >Le problème des statuts, l'état d'esprit, le droit des élèves. Est-ce qu'il y a d'autres difficultés qui vous paraissent importantes à signaler sur le fonctionnement... ?

R >Une autre difficulté actuellement, depuis quelques années, c'est une difficulté, on va dire plus liée à l'état des finances publiques, qui rend nécessaire des, on va dire, des réductions de moyens que nous avons précédemment. Donc fatalement on nous demande de faire au moins aussi bien, sinon mieux, puisque la société devient plus exigeante, avec des moyens qui sont réduits. Même si objectivement ces moyens peuvent être jugés suffisants selon des ratios nationaux, ils ne sont pas perçus comme tels puisque c'est assimilable à des pertes de moyens chaque année. Donc, c'est vrai aussi que cette politique de réduction, ou de meilleure maîtrise des finances publiques, ne nous aide pas à faire passer des projets. Puisque très souvent la relation se fait dans l'esprit des gens entre... cette réforme, c'est pour faire des économies. Exemple, le redoublement : le redoublement est important. Il est important ici, enfin le non-passage en première plutôt est important ici. C'est de l'ordre de 20 % d'élèves qui, à l'issue de la seconde générale et technologique, ne passe pas en première et c'est assez élevé par rapport à la moyenne de l'académie. Cela peut s'expliquer par des effets de système. C'est vrai que nous avons un certain nombre de secondes professionnelles, ce qui fait qu'un élève qui à la limite ne réussit pas en seconde générale, sans quitter l'établissement, peut très bien trouver une formation en seconde professionnelle. Donc, certainement il y a une facilité plus grande à proposer une réorientation. Le non-passage en première est important et actuellement il y a parmi les objectifs du recteur, les objectifs du projet académique, de réduire ce taux de doublement de façon sensible. On sait, les études faites... vous en avez peut-être faites aussi, je ne sais pas, vous avez peut-être eu besoin d'en faire, on sait qu'il y a à peine un doublement sur deux qui fonctionne bien. Donc là, le système français n'est peut-être justement pas si bon que certains autres, puisque l'élève redouble en refaisant tout. Il redouble en faisant... il redouble peut-être à cause des maths, on va dire des maths et de la technologie, puisque l'on est dans un lycée industriel, avec un peu la physique, mais il va refaire du français, de l'anglais, espagnol, histoire-géo. Donc, c'est un système qui est un petit peu délicat, qui en plus est quand même mortifiant, un peu humiliant pour certains élèves, certaines familles. Donc, le doublement on peut essayer peut-être de trouver d'autres solutions, du moins de le réduire, avec peut-être des soutiens en première pour des élèves qui sont passés. Le problème, c'est que le doublement, on sait bien que cela correspond à peu près à 20 %, vous voyez sur une dizaine de classe, cela correspond pratiquement presque à deux classes. Or, quand on réduit les moyens, on ne peut pas empêcher certains enseignants de dire, ou certains syndicats, de dire que cette politique de lutte contre le doublement a aussi un but économique. Ce n'est peut-être pas faux non plus, vous voyez. Donc le débat est un peu pollué. Encore une fois, toute la difficulté à appliquer une politique nationale vient à mon avis de ce que j'ai pu exprimer là : un contexte économique difficile, politique quand même pas perçu majoritairement par l'ensemble des enseignants du public et puis ce statut très protecteur, que l'on n'a pas envie de perdre, la nature humaine étant ainsi faite.

Q >Tout ce qui viendrait, toute cette politique serait à priori suspecte aux yeux des... est-ce que l'on peut dire cela ?

R >On peut le dire. Actuellement, oui. Du moins, une partie de ce qui vient peut être considéré comme suspect. Il y a un autre élément qui est peut-être plus breton, plus

finistérien c'est que tout ce qui vient de PARIS voire de RENNES est toujours un peu suspect aussi. Là on est un peu dans un autre domaine qui dépasse l'établissement scolaire.

S > Q > On a fait quand même un panorama assez large des difficultés, depuis le droit des élèves, les moyens, le problème du redoublement, peut-être de l'orientation en filigrane par derrière. **Face à ces difficultés, quelles solutions peuvent être retenues ?** Des solutions qui existeraient déjà, qu'il faudrait développer ou des solutions que vous estimez à créer, qui existent peut-être dans d'autres pays et qui pourraient éventuellement être importées. Bref, quelles solutions, qu'est-ce qui marche bien à votre avis face à ces problèmes ?

R > Je pense que la **notion d'individualisation** des élèves, c'est quelque chose qui marche bien lorsque les professeurs peuvent disposer de temps, de temps pour des petits groupes, pour prendre les difficultés des élèves individuellement, cela marche bien. Dans l'enseignement industriel, c'est plus facile parce que les groupes d'atelier sont nécessairement peu importants du fait des machines et tout cela, ce qui fait que le suivi individuel peut quand même se faire mieux et cela, je crois, c'est plus à mon avis vers des groupes de soutien individuel des élèves, en première en particulier, que l'on pourrait arriver à avoir moins de doublement en seconde, pour rester sur cette articulation-là qui à mon avis est quand même essentielle. Il y a aussi le **goût pédagogique, l'enthousiasme pédagogique** de beaucoup d'enseignants. Individuellement, beaucoup d'enseignants ont envie que tous leurs élèves réussissent. Il y a quand même cette volonté de traiter les difficultés de chacun, pourvu que le cadre soit respecté, que les problèmes d'incivilité et les problèmes de discipline ne viennent pas le polluer. Je pense qu'il y a quand même, au fond de la grande majorité des enseignants, une volonté de réussir et peut-être une volonté que cela soit mis en valeur. C'est pour cela qu'il ne faut pas non plus... Le chef d'établissement doit aussi reconnaître les qualités des uns et des autres, le leur faire savoir, les soutenir.

Q > Il y a au moins deux choses, parce que vous disiez au début que le statut était un frein à la motivation, que vous aviez tendance à travailler avec les plus volontaires. Alors, comment cela se passe concrètement pour inciter les gens. Vous dites qu'il faut les soutenir, les accompagner. Comment cela se passe concrètement ce genre de démarches ? Comment on repère les gens ?

R > En fait, on les repère quand on les voit, déjà. C'est sûr, quand on est dans un gros établissement comme celui-ci, on ne voit pas quotidiennement les gens. Quand on a l'occasion de les voir, dans le cadre des conseils, conseils d'enseignement, réunions des équipes pédagogiques, bien entendu les conseils de classe et puis aussi par des rencontres. C'est plus facile en industriel parce que... une petite anecdote lorsque je suis arrivé ici, au bout de quelques semaines, on m'a fait savoir que l'on ne me voyait pas assez souvent aux ateliers. Je venais d'un établissement on va dire général et tertiaire. Je suis allé voir mes enseignants et je leur ai dit : « oui, mais enfin, moi je n'ai pas l'habitude d'aller dans la classe des collègues ». « Oui mais à l'atelier, ce n'est pas pareil. On aime bien que vous veniez. On vous paiera un café, etc et vous voyez, là il y a un thème qui a été fait par telle ou telle classe ». Donc là, il y a un levier extrêmement important pour les soutenir, pour les aider qui est plus difficile certainement à mettre en place dans le cours magistral qui se déroule au sein d'une classe. Donc là je pense qu'une approche aussi plus... d'accompagnement du chef d'établissement auprès des équipes d'enseignants dans le concret, c'est quelque chose qui peut être apprécié, qui peut être utile pour peu que l'on puisse le faire et ça c'est un élément que je vais développer ici comme l'on fait mes prédécesseurs, bien entendu, parce que je me rends

compte qu'au sein de l'enseignement industriel et technologique, il y a ce levier extrêmement important de montrer aux gens que l'on est avec eux, de venir soutenir leur travail.

Q >On pourrait dire que l'atelier est un endroit vraiment ouvert, contrairement à la classe qui serait un endroit fermé ?

R >Voilà. On peut le dire comme cela.

Q >Et vous sentez que cela change fondamentalement la relation avec...

R >La relation, les relations avec le chef d'établissement sont beaucoup plus détendues, beaucoup plus directes. Elles sont parfois moins formelles

Q >On sent moins le poids de la hiérarchie ?

R >On sent moins le poids de la hiérarchie. Quand quelque chose ne va pas, on va le savoir tout de suite, ce qui n'est pas plus mal. Des fois, c'est dit de façon un peu rugueuse, mais au moins le message passe, tandis qu'autrement les choses peuvent être dites peut-être de façon un peu plus indirectes, moins claires. Donc ça, c'est un élément *facilitateur*, je crois. Et puis on est dans le concret des choses, des choses réalisées matériellement.

Q >Comment s'explique cette situation du fait que... c'est lié à la formation des gens ? c'est lié à leur expérience extrascolaire ? Ils ont travaillé peut-être dans l'industrie auparavant ?

R >Beaucoup d'entre eux, oui. Les relations avec le patron ou le chef d'équipe, tout cela sont des relations, on va dire là je vais employer un mot horrible, viriles. On souhaite aussi qu'il y ait de plus en plus de jeunes filles dans l'enseignement industriel.

Q >Je comprends bien.

R >Des relations directes d'homme à homme. Pour une fois, peut-être que la société devrait bannir ces appellations maintenant qui peuvent être teintées d'une forme de machisme.

Q >C'est plus policé dans l'enseignement, en classe je dirais et cela rend le contact beaucoup plus difficile. C'est cela ?

R >Voilà. Donc, la nécessité c'est de pouvoir avoir avec un professeur le contact par rapport à son acte d'enseigner. Alors, aller dans un cours maintenant, un cours magistral, un cours dans une classe là c'est extrêmement délicat. Quand l'inspecteur vient, parfois le chef d'établissement l'accompagne, parfois pas, cela dépend aussi de comment on peut penser que le professeur va percevoir cela, mais par principe, le professeur n'aime pas qu'il y ait un observateur dans son cours. On revient peut-être à la notion de cours un peu magistral, un petit peu... vous voyez, peut-être au tout début de ce que je disais, je ne sais pas. Je ne l'exprime peut-être pas suffisamment clairement, mais c'est vraiment là que je ressens un moyen d'agir et puis que les gens les plus dynamiques, par leur projet, puissent tirer les autres. Vous savez, quand on parle de projet d'établissement, on sait bien que ce n'est pas les 220 profs du lycée qui vont tous participer au projet d'établissement, cela va être 10 %, mais pour peu que les projets soient fédérateurs, entraînent les autres, cela permet de mettre en place une dynamique. Donc, c'est trouver des relais aussi pour répondre un peu à votre question, trouver des relais parmi les enseignants, parmi les gens qui peuvent et qui veulent

faire bouger les choses dans le sens et de la politique ministérielle, mais surtout de l'intérêt des élèves, parce que les ministres peuvent changer mais les élèves seront toujours là, ce ne seront pas les mêmes mais...

Q > Si l'on doit toujours se baser sur la bonne volonté des gens, est-ce que c'est suffisant ? Est-ce qu'il n'y a pas moyen de rendre cela plus incitatif ?

R > Alors voilà, vous avez dit bonne volonté justement. Là, à mon avis, on rejoint le statut. Ce que je disais au tout début, parce qu'il y a un malentendu quelque part, je me souviens d'un dialogue avec un professeur, je ne sais plus où c'était, dans un établissement, j'ai dit : « bon, on va faire une réunion », « ah ben alors, monsieur le proviseur, vous la faites sur le temps de travail ? » Je dis : « mais, sur le temps de travail, vous faites combien d'heures par semaine ? » « Et bien c'est-à-dire que... » « Vous êtes fonctionnaire comme tout le monde. Les fonctionnaires sont payés 39 heures il me semble, je ne sais plus si c'est 35 ou 39, mais enfin bon au moins 35... »

Q > Je crois que cela dépend de certaines catégories qui ont plus que d'autres

R > Oui, oui, mais en fait, dans la perception de beaucoup d'enseignants, le temps de travail c'est les 18 heures ou les 15 heures que l'on passe dans l'établissement. Donc, vous voyez, la notion de bonne volonté, elle est un peu là. Les gens qui en font plus, c'est presque perçu comme du bénévolat, alors que, est-ce que cela ne devrait pas être justement inclus dans le service ? Quitte à ce que le service, bien entendu, soit aménagé un peu différemment avec peut-être un peu moins d'heures de cours, mais plus de... On va peut-être vers un système à l'anglo-saxonne, je ne sais pas, avec peut-être moins d'heures de cours, mais plus de présence obligatoire dans l'établissement, sans élèves, mais pour travailler ensemble, entre collègues, rencontrer peut-être les parents d'élèves, *tutorer* les élèves. Et là, c'est vrai que le modèle anglo-saxon n'est pas populaire auprès des enseignants français, le modèle anglais en particulier, on sait bien pourquoi : c'est quand même beaucoup plus, actuellement en tout cas, beaucoup plus astreignant, moins intéressant au sens de la qualité de vie d'être enseignant en Angleterre qu'en France. Mais je pense qu'on ne fera pas l'économie dans l'avenir, pour que les enseignants ne soient pas seulement en présence d'élèves et puis, une fois tous les trois mois en réunion, mais avec du temps et qui soit du temps obligatoire. Sinon, cela va tomber en désuétude. Je me souviens il y a longtemps, j'étais principal de collège, mais c'était au début de ma carrière, c'était dans les années 84-85 par là et il y avait une catégorie de collègues enseignants qui s'appelaient les professeurs d'enseignement général de collège, les PEGC. Ils devaient 21 heures, les certifiés 18 et il y a eu un texte, je ne sais plus quel ministre a dit : « voilà, les 3 heures, de 18 à 21, ne se feront plus en présence d'élèves par les professeurs PEGC, elles se feront sous forme de concertation. Il y avait un problème, c'est que vous aviez à la fois des PEGC à 21 heures et des certifiés à 18 et des agrégés à 15. Il aurait fallu que tout le monde puisse se concerter. Donc, c'est tombé en désuétude, pourquoi ? Parce que ces 3 heures-là, les professeurs ne savaient pas comment les utiliser. L'administration, la direction, avait bien fait les emplois du temps pour cela, mais des emplois du temps qui devenaient des coquilles vides et petit à petit, cette catégorie de personnel qui d'ailleurs était une catégorie en voie de disparition, a été alignée sur les 18 heures, tant mieux pour eux, bien sûr. Mais vous voyez, moi je pense souvent à cela, si cela avait pu marcher, mais pas seulement pour une catégorie de professeurs mais pour tous les professeurs, on aurait du temps que l'on pourrait mettre à l'emploi du temps de chaque semaine, je ne sais pas, le mardi de 10 à 12 par exemple, tous les professeurs de niveau seconde ont 2 heures, mais pour parler d'autre chose que du cours lui-même, ou alors pour parler des difficultés des élèves,

mettre sur pied des épreuves communes, éventuellement rencontrer des parents d'élèves, la direction, le proviseur, le proviseur adjoint etc, travailler sur des projets. Cela me semble être une des solutions. Elle n'est pas originale, on vous l'a peut-être dit ailleurs sans doute mais... on bute là-dessus, nous.

Q >J'ai rencontré le directeur d'A. M. J. qui m'expliquait qu'il était passé, lui, à 45 minutes, ce qui amenait les enseignants à devoir du temps et ce temps, en fait... Ils avaient une grande liberté pour l'organiser, selon certaines règles propres à l'établissement... Mais, c'est le privé.

R >Le privé a une grande souplesse que nous n'avons pas.

Q >Une des solutions, pour vous, passe par la meilleure coordination interne xxxxx des modalités xxxxx de la classe etc, comment réussir à améliorer cette coordination interne, compte tenu du poids des statuts, de la mentalité parfois un peu rigide peut-être, je ne sais pas si je peux dire cela, de certains enseignants.

R >Si, on peut le dire.

Q >Comment améliorer cette coordination, vous l'appellez même de vos vœux, qu'est-ce qui peut être fait en ce sens ?

R >C'est-à-dire, d'un point de vue strictement organisationnel, ce n'est pas facile parce que les emplois du temps qui permettraient... parce que d'abord il faut qu'il y ait des moments, si vous voulez, où les enseignants puissent être disponibles. C'est cela que l'on n'arrive pas à avoir correctement dans nos... ça, c'est un premier moment et puis certainement aussi, travailler beaucoup plus sur la communication, parce qu'on se rend bien compte qu'à l'intérieur d'un établissement comme celui-ci, la géographie de l'établissement, les habitudes de l'établissement, les horaires, que vous avez évoqués, dans un établissement qui fonctionne autrement, les horaires sont des freins à justement cette coordination, c'est extrêmement difficile. Quand on veut faire passer des informations, ce n'est pas seulement des informations descendantes, il faut qu'elles puissent remonter donc, on est bien dans la communication. Les moyens utilisés ne sont pas très efficaces. Les réunions, on ne peut pas les multiplier, les documents écrits, cela ne marche pas très fort, alors peut-être pourrions-nous développer davantage des choses par l'informatique, les réseaux internes, par l'intranet, c'est-à-dire amener les gens davantage à dialoguer, le courrier électronique, le mail personnel, maintenant pratiquement tout le monde en a un, il y a de l'intranet académique, le *mel-ouvert*, donc peut-être amener les gens à communiquer davantage par cette voie, qui est actuellement la plus attractive, la plus rapide, la plus efficace, peut-être... pour pallier les difficultés que l'on a à simplement se voir.

Q >Vous avez l'impression d'un morcellement en fait. Les solutions résideraient dans la coordination mais tout est tellement morcelé.

R >Voilà. Peut-être les nouveaux outils pourraient nous y aider. Cela demande beaucoup de présence, si vous voulez, pour le proviseur adjoint surtout, moi un peu moins parce que j'ai plus de réunions extérieures aussi. Il faut être beaucoup, beaucoup sur le terrain.

Q >Vous parliez aussi, on peut peut-être les regrouper, des droits des élèves, des redoublements. Les solutions passent aussi sous doute par une meilleure coordination, un

meilleur dialogue avec les enseignants. Est-ce qu'il y a d'autres solutions qui peuvent être mises en place sur ce point ? Redoublement, droit des élèves, comportement des élèves – vous parliez d'incivilités tout à l'heure. Face à ces difficultés, est-ce qu'il y a des pistes qui vous paraissent importantes ?

R >Je pense qu'il faut aussi que les établissements, par rapport aux incivilités en particulier, s'ouvrent davantage sur l'extérieur. Tout à l'heure on parlait de statut protecteur, c'est un petit peu aussi le sanctuaire. Un ministre avait parlé de sanctuariser l'établissement, je ne sais pas, cela avait été perçu de façon très diverse. Je crois qu'il y a aussi à s'ouvrir vers l'extérieur. Par exemple, nous avons actuellement un diagnostic de sécurité. Je suis en train de rédiger un diagnostic de sécurité de l'établissement. La cité K. est dans un environnement qui n'est pas violent, mais un certain nombre de petits problèmes dans l'environnement nous font craindre quand même une dégradation progressive de la sécurité autour et fatalement à l'intérieur des établissements. Donc, on travaille sur un diagnostic de sécurité et il apparaît qu'il faut que l'on travaille davantage avec des services préfectoraux, avec les services de police, que l'on puisse avoir un dialogue, davantage, avec des services sociaux, des éducateurs. Par exemple, j'avais dans mon bureau avant-hier, un jeune homme que l'on ne voulait pas laisser passer dans la classe supérieure, parce qu'il n'avait pas trouvé de stage en entreprise, en classe de BEP. Normalement, ils doivent avoir un stage en entreprise qu'ils doivent trouver eux-mêmes pour pouvoir s'inscrire. Donc, les professeurs m'ont dit : « il n'a pas de stage, il ne peut pas passer, etc ». On lui a dit : « il faut que tu trouves un stage, sinon on ne t'inscrira pas pour l'année prochaine ». Et puis, j'ai vu arriver ce jeune homme avec son éducateur et l'éducateur me dit : « cela fait 3 mois, depuis Pâques, que lui et moi nous cherchons un stage. » C'est un adulte, éducateur, qui venait de dire cela. « Cela fait trois mois que l'on cherche et on ne trouve pas ». Il est extrêmement difficile de trouver un stage et peut-être est-ce plus difficile pour... c'est un jeune homme d'origine nord-africaine, maghrébine, peut-être est-ce plus difficile pour ces jeunes gens. Or, c'est un élément que malgré toute la générosité que peuvent avoir les professeurs, on n'y avait pas pensé. Donc, s'ouvrir davantage sur l'environnement social, en travaillant davantage avec les éducateurs, les services sociaux

Q >Il avait un éducateur pour quel... Comment cela s'était passé en amont ? On n'a pas spontanément un éducateur. C'était quelqu'un qui avait...

R >C'était a priori quelqu'un qui travaillait sur le quartier de PONTANEZEN qui...

Q >Qui l'aidait dans ses démarches.

R >Qui aidait les jeunes de ce quartier, qui n'est pas un quartier... vous connaissez BREST, très, très favorisé. Ce n'est pas un jeune homme qui avait une mesure judiciaire, ni rien.

Q >D'accord.

R >Oui. Vous voyez donc là, il y a certainement des choses à faire en s'ouvrant davantage sur notre environnement. Encore une fois, l'école aujourd'hui ne peut plus être un lieu de... Cela m'a fait réfléchir. Ce week-end, j'y pensais, effectivement il faut peut-être prendre plus contact avec d'autres personnes autour de nous, dans le cadre d'un projet, s'ouvrir davantage sur l'environnement immédiat.

G > Q >Puisque vous parliez de projet, on va arriver peut-être plus maintenant directement au rôle du chef d'établissement. On a fait un diagnostic sur la difficulté, vous avez proposé

des solutions, vous avez parlé de projet par exemple. **Quel va être le rôle du chef d'établissement concrètement face à cet ensemble**, par exemple sur la démarche de projet ? On peut commencer par cela.

R >Le chef d'établissement, d'abord, il doit... on revient à l'institution, il doit faire un projet d'établissement. Il faut que ce soit son projet d'établissement, mais il doit faire en sorte que chaque établissement ait un projet, projet qui soit compatible avec les grandes orientations de l'académie, bien entendu, on est un service public mais qui soit quand même l'émanation de l'établissement. Donc, le chef d'établissement doit d'abord faire le diagnostic effectivement de l'établissement, c'est-à-dire il doit recueillir un certain nombre de données, cela peut être les résultats aux examens, cela peut-être des données sociologiques, des données..., des tas d'indicateurs, pour faire un diagnostic de l'établissement. Notre évaluation actuellement, en tant que chef d'établissement, se fait sous la forme d'une lettre de mission. Au bout de trois ans on nous demande de revoir un petit peu si les objectifs de cette lettre qui nous a été fixée par le recteur sont atteints. Et donc, cela commence par un diagnostic cette lettre de mission. Donc, effectivement, ce diagnostic, quand on arrive dans un établissement, on nous demande dans les trois premiers mois de faire un diagnostic de façon à pouvoir tirer quelles sont les grandes lignes de progrès, pour la personne elle-même puisque je parlais d'évaluation, mais bien plus encore pour l'établissement lui-même. Donc, moi je sais que c'est ma première année ici, donc je me suis attaché cette année à rassembler le plus grand nombre possible d'indicateurs, de façon à voir quelles sont les grandes lignes à tirer de tout cela et pour proposer aux enseignants des axes de travail, aux enseignants et autres personnels bien entendu, mais aux enseignants fort majoritairement. Ainsi, j'ai réuni il y a 15 jours l'ensemble des enseignants qui étaient disponibles, ce n'était pas le meilleur moment puisqu'il y avait le bac, l'ensemble des enseignants et des personnels qui étaient disponibles, pour discuter avec eux d'un certain nombre de points qui me semblaient, moi, des points importants de progrès d'établissement. Bien entendu, on a parlé de l'individualisation, des taux de doublement et tout cela, on a parlé des incivilités... à la fois peut-être d'une plus grande efficacité pour prendre en charge les problèmes posés par les élèves en terme d'incivilité, mais aussi en respectant leurs droits. Autrement on a évoqué l'évolution de l'établissement, c'est-à-dire quelles seraient les sections qui nous manquent, qui seraient les chaînons manquants, si vous voulez entre, par exemple, un BEP et puis un BTS, on n'a pas de BAC PRO, donc une continuité par rapport au projet d'évolution de notre carte des formations. Bien entendu, accompagner la restructuration matérielle, voir comment on peut être le plus vigilant possible en termes de construction de l'établissement, en termes d'équipement etc., de façon à accompagner cette restructuration importante et alors, dans le domaine plus strictement pédagogique, inciter les enseignants à travailler davantage ensemble, épreuve commune, par exemple, d'évaluation, là cela rejoint à la fois l'évaluation et l'orientation, puisque la *fiabilisation* d'une notation, si vous voulez par comparaison avec celle des collègues de la même discipline. Donc, on a travaillé sur ces quelques grands thèmes et à la rentrée, il y aura des groupes de travail, c'est-à-dire chaque thème va générer un groupe de travail, qui va travailler pendant, on va dire, trois mois jusqu'à Noël et à Noël, chaque groupe va faire des propositions, qui seront soumises au conseil d'administration, qui va les entériner et ensuite on en tire des actions. Donc, c'est la procédure tout à fait classique de projet d'établissement.

Q >Donc un groupe de travail composé d'enseignants qui va prendre...

R >Volontaires sur un axe qui a été proposé... enfin, identifié par le chef d'établissement, proposé à une réunion et validé par le fait que les collègues enseignants ont estimé que cet axe là effectivement était un axe de progrès sur lequel on pouvait travailler.

Q >C'est quelque chose qui existait déjà dans l'établissement avant votre arrivée ou c'est quelque chose que vous avez mis en place ?

R >Cela s'était un petit peu étiolé, mais vous savez à chaque fois qu'un chef d'établissement arrive, il met en place des choses et puis plus le temps passe plus cela s'épuise un petit peu donc quand un autre revient, il relance les choses. C'est un peu comme cela que ça marche aussi notre système. Donc il y a eu des choses qui étaient un petit peu, on va dire, épuisées quand je suis arrivé, donc maintenant il faut relancer certaines choses qui étaient pertinentes et qui s'étaient épuisées et puis des choses qui s'étaient épuisées parce qu'elles n'avaient plus de raison d'être. Il faut s'adapter à de nouveaux besoins. C'est l'évolution naturelle, je pense, des choses.

Q >Donc à la rentrée, les diagnostics ou plutôt... ils font faire un diagnostic mais ils vont aller plus loin, ils vont faire des propositions.

R >Voilà, des petites équipes, une dizaine de personnes peut-être vont travailler deux ou trois ou quatre séances peut-être une par mois et proposer à ce moment-là des... vraiment, cette fois-ci, des pistes de travail avec des actions, ils vont faire des propositions qui pourront être des propositions très concrètes, voire chiffrées, qui peuvent nous amener à une contractualisation avec le rectorat éventuellement.

Q >C'est possible aussi ? D'accord.

R >Il n'y a plus beaucoup d'argent, mais éventuellement quand même une forme de contractualisation peut se faire.

Q >D'accord. Parce que la contractualisation se place aussi dans le cadre de l'autonomie de l'établissement. Vous me parliez du projet tout à l'heure, projet souvent critiqué. Vous aviez utilisé le mot coquille vide, mais c'était un autre propos, mais souvent c'est une expression que j'ai vue, le projet est qualifié de coquille vide. Ici, vous le ressentez comme cela ou vous sentez que c'est vraiment quelque chose de réel, de... ?

R >Si vous voulez, dans la mesure où les axes de progrès que j'ai proposés sont ceux que j'ai ressentis, moi, je crois qu'on devrait pourvoir quelque chose. Mais là, on entre maintenant dans un autre aspect des choses. Il y a un côté volontariste du chef d'établissement : maintenant j'y crois, il faut y aller. Un rôle d'entraînement ou de... je ne sais pas comment on peut le dire

Q >Oui, entraîner son établissement.

R >Là, il y a l'aspect, on va dire...

Q >Animateur ?

R >Animateur... mais à partir d'éléments que l'on ressent soi-même et si l'on arrive à faire passer cela, je pense qu'on arrivera à gommer un petit peu le sentiment tout premier que je

vous exprimais, à savoir qu'il ne faut pas que ce soit uniquement perçu comme quelque chose qui tombe de là-haut et qui n'est pas forcément adapté à... même si c'est en général très, très réfléchi ce n'est pas forcément adapté à une situation locale.

Q >Donc, est-ce que vous seriez pour un développement de l'autonomie de l'établissement par exemple on parle de contrat...plus très loin de l'autonomie, c'est un débat qui revient même dans les textes d'inspecteurs généraux, qui écrivent des rapports sur l'autonomie, est-elle souhaitable ? Pour en faire quoi ? Qu'est-ce que vous en pensez de ce thème sur l'autonomie ? De quelle manière cette autonomie pourrait s'exercer ? Qu'est-ce que... vous parliez d'Angleterre tout à l'heure.

R >Je crois qu'en Angleterre le chef d'établissement est un petit peu lui-même la personne qui recherche les financements pour son établissement, qui recherche un certain nombre de sources de financement, c'est un peu comme le GRETA quelque part : on monte soi-même ses formations etc. En France, ce n'est pas cette culture-là et je crois que... je pense que cette autonomie-là, c'est-à-dire d'aller rechercher soi-même les moyens d'aller faire fonctionner son établissement, je ne dis pas que je n'y crois pas, mais je pense que ce n'est pas adaptable à la tradition éducative, à la société française à mon avis... je n'y crois pas. Donc, cela serait l'autonomie financière, je ne le pense pas. Une autonomie par rapport aux textes officiels, cela poserait à ce moment-là le problème de l'examen or, on a vu lorsque monsieur FILLION a évoqué l'idée de mettre une part de formation continue dans le BAC, les réactions. Vous voyez, je crois que l'autonomie par rapport aux textes, par rapport aux programmes et référentiels, aux programmes au moins, cela ne me semble pas mûr non plus.

Entretien E5 – Face B

R >On voit combien c'est solennel. Il y a parfois des examens beaucoup plus importants, bac +2, +3, etc, des concours etc, qui se passent, je ne dirais pas dans l'indifférence générale puisqu'il y a quand même ceux qui le passent qui sont...

Q >Qui sont concernés

R >Ou ceux qui le corrigent ou le surveillent mais sinon c'est l'indifférence totale. Tandis que le BAC c'est quand même... Le symbole. Un des symboles de la république, l'unité nationale. Donc, il faut peut-être être très prudent en France avec cette affaire-là. Donc, l'autonomie des programmes, je crains que... je crains, enfin je dis je crains cela voudrait dire implicitement que moi je voudrais que cela bouge, je pense que non. Par contre, une autonomie, on l'a déjà quand même, une certaine autonomie...

Q >Une marge de manœuvre au sein de l'établissement

R >Oui. Ce qui nous manque c'est des marges de manœuvres financières pour pouvoir avoir... en fait on est coincé si vous voulez, entre les horaires officiels, qui sont puisque l'on a parlé du BAC, restons sur le BAC, les horaires officiels qui sont garants de l'obtention du BAC. Si un établissement ne donne pas ces horaires officiels, il peut se trouver en difficulté par rapport à l'obtention du BAC, il peut même se trouver en difficulté par rapport à un recours, un recours d'un citoyen qui peut être un autre prof, qui peut être un parent d'élève ou un élève majeur etc. Donc on est obligé de respecter les horaires officiels, mais on voudrait avoir une marge, quand même, de manœuvre pour les... les horaires, oui excusez-moi, les horaires officiels qui sont garants des programmes, mais on voudrait avoir aussi une marge de

manœuvre plus importante pour pouvoir justement travailler par petits groupes, sur des projets touchant aux difficultés plus individuelles des élèves. Or, on n'a plus ces moyens-là. On les a eus mais on ne les a plus.

Q >C'est-à-dire ?

R >Une fois que l'on a fait nos classes, qu'on leur a donné 4 heures de français, 3 heures de langue, 4 heures d'histoire-géo, etc, etc

Q >Vous avez épuisé votre dotation

R >Non seulement on l'a épuisé, mais même on n'en a à peine assez. Et on n'a plus cette marge de manœuvre. Donc, il y a un paradoxe entre l'autonomie qui est nécessaire et puis l'absence totale d'autonomie financière qui s'accroît chaque année.

Q >La LOLF peut-elle légèrement, modifier les choses du fait de cette attribution de moyens globaux ? Ces moyens sont peut-être marginaux, je ne sais pas exactement, j'aimerais savoir ce que vous en pensez, à charge éventuellement, puisque l'académie de RENNES est une académie expérimentale, je ne sais pas encore si tout est bien cadré sur ce plan-là mais est-ce que vous pensez que... comment est-ce que vous voyez cette histoire de dotation globale, à charge éventuellement au chef d'établissement d'affecter à la vie scolaire, à la reprographie peut-être aussi, mais...

R >On a une enveloppe.

Q >Cela représente des fonds importants ou...

R >Ce ne sont pas des fonds importants, ce sont des fonds qui représentent un pourcentage minime

Q >On est à la marge, là ?

R >En tout cas qui permettent de... oui, on est totalement à la marge, une fois que l'on a pris un certain nombre de crédits qu'il est pratiquement indispensable de prendre, exemple les sorties pédagogiques. Vous savez que les...je ne parle pas des voyages, les sorties pédagogiques doivent être gratuites, en application du principe de la gratuité. Lorsqu'un professeur fait une sortie, il part avec ses élèves à 9H puis il revient à midi. Ils sont allés observer... je ne sais pas, le professeur de biologie est allé observer cette année à OCEANOPOLIS, je dis vraiment n'importe quoi, il faut que ce soit gratuit pour les familles. Donc, ces sorties pédagogiques, il faut que l'on puisse les financer, que cela ne coûte rien aux familles donc, déjà, on prend cela. Nous, c'est un choix que l'on a fait, une petite autonomie, l'établissement pourrait ne pas faire ce choix-là. Une fois que l'on a pris cela, qu'on a pris en compte le fonctionnement des institutions, conseil de vie lycéenne, animation lorsque justement il peut y avoir besoin d'un animateur, d'un intervenant dans les domaines de la santé, de la prévention, par exemple la lutte contre les toxicomanies, le tabac. Une fois que l'on a financé l'intervention de ces quelques personnes... bon, les fonds sociaux n'étaient pas encore globalisés, ils le seront plus tard ce qui veut dire qu'à ce moment-là on pourra choisir, avoir une politique plus ou moins sociale, vis-à-vis des élèves en difficulté financière, mais ce sera à ce moment-là un choix : ou on est moins social pour donner plus d'autre chose, mais vous voyez bien qu'on est quand même coincé dans une enveloppe quelque part qui est une

enveloppe totalement insuffisante pour faire face à des véritables besoins. La LOLF, c'est d'un point de vue beaucoup plus global, c'est au niveau du rectorat, au niveau du ministère. Nous, on a une marge de manœuvre très limitée, puisque c'est uniquement sur les crédits pédagogiques que l'on peut intervenir.

Q >Et ces crédits pédagogiques représentent...

R >Oh, c'est minime.

Q >De quel ordre ?

R >Je ne pourrais même pas vous donner le chiffre exact tellement ce n'est pas suffisant. Avant, c'était de l'argent que nous avions sur un crédit, sur un autre crédit, qui ont été rassemblés et ce que nous percevons comme différence, c'est ce que nous soumettons au conseil d'administration, qui n'amène même pas un débat là-dessus. On sait bien que le gros, c'est la masse salariale. C'est toujours l'Etat qui est majoritaire dans l'Education nationale, les régions ont bien entendu les frais de fonctionnement, les frais de locaux, etc., de tout le patrimoine, mais ça reste la masse salariale. Dans la mesure où nous n'avons pas une enveloppe nous permettant nous-mêmes, peut-être, de financer des actions à caractère plus pédagogique et encore, faudrait-il que les enseignants les acceptent, parce que vous savez aussi que les enseignants refusent les heures supplémentaires pour des raisons statutaires. Une heure supplémentaire peut être imposée à chaque enseignant, mais beaucoup d'enseignants disent : « nous avons une position syndicale là-dessus », que l'on peut comprendre, à savoir le... nous sommes, je ne sais pas, section mathématique on est 15 profs, chacun refuse une heure supplémentaire, cela fait 15 heures...

Q >Cela fait un poste.

R >On peut recruter un agrégé de plus. Le problème c'est que là-haut ce n'est plus comme ça que ça fonctionne. Donc, il n'est pas dit non plus que les enseignants soient prêts à accepter ces heures supplémentaires et je reviens toujours à ce leitmotiv, à savoir, il faudrait que la définition de la semaine des enseignants soit revue, qu'on intègre une partie de non-enseignement comme étant aussi noble, je dis bien noble volontairement, aussi noble, aussi indispensable que l'acte d'enseigner lui-même. Pour moi, c'est l'essentiel. Il faudrait que ce soit dans le statut.

Q >Deux questions. Vous disiez au-dessus ce n'est pas comme cela que ça fonctionne au niveau du rectorat, c'est-à-dire s'il y a 15 heures de disponible dans l'établissement, ce n'est pas pour autant que l'on va vous donner un agrégé.

R >Ah non, non ! On va nous donner 15 heures sup., 15 heures supplémentaires et débrouillez-vous pour les faire passer. Il y a toujours les deux, trois enseignants qui ont besoin d'argent, qui ont des enfants à élever...

Q >Pourquoi est-ce que l'on ne donne pas un poste ?

R >Je suppose que le rectorat a une enveloppe d'heures poste et une enveloppe d'heures supplémentaires et ce n'est pas le même taux. Donc c'est restriction économique.

Q >Deuxième chose, vous disiez donner des fonctions aussi nobles, non-enseignantes mais aussi nobles. Donc, tout ce qui toucherait au statut du prof, à son rapport avec son cours ce serait vraiment, dès qu'on lui enlève un cours, ce serait toucher à quelque chose de symbolique ?

R >Je crois, oui. Surtout en enseignement général.

Q >Qu'il n'est pas prêt à accepter ?

R >Plus difficilement.

Q >Il est là pour sa matière et pas pour autre chose ?

R >Oui. D'ailleurs l'institution le dit aussi, puisque vous savez qu'une heure de cours vaut deux heures en incluant les préparations.

Q >Donc, je termine sur le rôle interne du chef d'établissement et puis on pourra terminer après sur le rôle externe. Donc, on revient là-dessus, si on veut faire fonctionner plus les profs en équipes, leur faire faire autre chose etc, mais que l'on est coincé et que leur faire faire autre chose, c'est toucher à un aspect symbolique de leur fonction, on reste toujours sur la bonne volonté des gens. Que doit faire le chef d'établissement ? Comment fait-il pour s'en sortir face à cela ?

R >Il essaie de susciter la bonne volonté du maximum de personnes. C'est comme ça que ça marche.

Q >Dernier aspect des choses que je souhaite aborder avec vous c'est quelque chose que vous aviez traité au tout début, vous parliez des BAPE, de la coordination externe. Donc là on a vu le chef d'établissement dans son rôle de coordinateur interne. Au niveau de la coordination externe, comment est-ce que cela se passe, quels sont ses rapports avec les autres chefs d'établissement, comment s'organise un petit peu cette... la coordination des offres de formation, la coordination des politiques éducatives au niveau d'un Bassin. Comment cela se passe-t-il ?

R >Les BAPE effectivement, cela existe depuis 10 ans peut-être, à peine maintenant. C'est une bonne chose. Moi je pense que c'est très, très bien. Qu'une unité... on parle d'autonomie, là je crois qu'il y a une véritable autonomie. Un BAPE ce n'est pas...

Q >Au niveau du BAPE ?...

R >Au niveau du BAPE. Un BAPE ce n'est pas un échelon hiérarchique. Le coordonnateur de BAPE, c'est un chef d'établissement comme les autres, qui a été coopté. Il n'y a pas d'argent, donc il n'y a rien à se partager, il n'y a pas de jaloux, il n'y a rien. Les incitations de la tutelle, donc inspection académique, rectorat, sont uniquement, on dira, d'un contrôle a posteriori comme il se doit en termes d'autonomie, mais il n'y a pas d'incitation forte sur le fonctionnement du BAPE, au-delà bien entendu des grandes orientations académiques. C'est vraiment, effectivement, un espace d'autonomie. Donc, à partir de ce cadre-là, les choses se mettent en place. Cela se met en place progressivement. Vous savez, ce n'était pas non plus dans la culture des établissements de déballer devant les petits copains, ce qui n'est pas forcément copains d'ailleurs des fois, de déballer les problèmes de certains établissements.

Sur BREST, le BAPE a quand même eu un rôle qui est assez... d'après ce que dit le rectorat, qui était quand même un peu petit peu, un rôle exemplaire au sens d'exemple, pas au sens de qualité, sur la restructuration justement de l'offre de formation des lycées. C'est-à-dire que les différents lycées ont réussi à travailler ensemble pour dire : « bon, moi je vais perdre cette section, parce que c'est mieux qu'elle soit chez toi. Toi, tu vas me donner celle-là, parce que c'est mieux qu'elle soit chez moi ». Cela ne s'est pas fait sans heurts mais cela s'est fait quand même.

Q >Et au départ, il y avait une incitation, un ordre carrément du rectorat parce que ce n'est pas spontané comme... comment cela se passe, cette restructuration ?

R >Pas vraiment. C'est parti d'un diagnostic.

Q >Partagé entre les chefs d'établissement ?

R >Voilà. Cela a été piloté au départ... je parle pour le BAPE de BREST, moi je n'étais pas à BREST les trois dernières années, mais j'y étais avant, et donc j'y suis revenu. J'ai donc vu un peu le début du BAPE sur BREST. Disons que cela s'est un peu calqué sur ce qui était avant le district ou le secteur, je ne sais plus, enfin c'était le CIO, le CIO qui avait un secteur. Donc, c'est parti un peu de l'incitation du CIO de BREST, qui a eu un rôle pilote, un rôle d'analyse aussi, un certain nombre d'indicateurs ont été mis en place. Des indicateurs démographiques en particulier, qui ont fait apparaître quand même que les perspectives pour les années à venir n'étaient pas forcément très bonnes, tout cela a permis d'arriver à faire comprendre, peut-être aussi l'exemple du privé qui s'est mis aussi dans la notion de réseau bien avant nous, les lycées Rive Gauche, l'ESTRAN, etc, même si l'on s'en défend, malgré tout, le privé existe et il est efficace. Tout cela a permis aux gens de comprendre qu'il était nécessaire de travailler ensemble. Les incitations académiques n'ont pas été extrêmement pressantes au début. Par contre, quand le rectorat a vu la tournure que cela prenait sur BREST, il y a eu un soutien et c'est devenu effectivement plus pressant à partir du moment où le soutien du rectorat valait acquiescement de cette politique, cela devenait la politique du rectorat sur BREST.

Q >Les discussions étaient locales, en fait.

R >Voilà. Au départ oui, à ma connaissance du moins. Au départ, c'est parti d'une réflexion locale. Quelques chefs d'établissement ont été les pilotes là-dedans, les meneurs et ils ont mis leur poids dans la balance, quitte à perdre des sections parfois, pour justement arriver à faire passer cela. Donc, cette notion de BAPE, c'est intéressant en termes de structure, en termes aussi de liaison, entre les collèges et les lycées. Je trouve que c'est quelque chose de très important.

Q >C'est-à-dire ?

R >En termes d'orientation. C'est-à-dire pour une meilleure connaissance de l'orientation, de l'offre de formation dans le Bassin, au niveau local, possibilité pour les élèves de tel ou tel collège, ou de tous les collèges qui le souhaitent, de travailler avec les lycées ou les lycées professionnels, pour des découvertes, pour des... les nouvelles classes de quatrième et de troisième, avec plus d'alternance, vont se mettre en place. Ce sera facilité par le fait que dans les BAPE, les gens se connaissent davantage, etc. Donc ce décloisonnement entre les collèges et les lycées, c'est quelque chose de très important, en toute parité parce qu'il y avait toujours

un malaise avant entre les collèges et les lycées, on y met une hiérarchie qui n'existe pas mais enfin quelque part. Moi, j'ai été principal aussi, je sais ce que c'est. Là, on a un espace d'expression, de discussion et donc de proposition, voire de décision quand ce sont des choses qui ne relèvent pas directement du rectorat, qui est intéressante. Et je pense que pour l'administration centrale c'est intéressant aussi en termes de démultiplication. Je crois qu'il y a 13 ou 14 BAPE sur l'académie de RENNES, le rectorat fait 13 ou 14 réunions, ce qui lui permet quand même de toucher au terrain, donc c'est intéressant aussi pour le terrain de pouvoir être traité de façon plus individualisée, que lorsque le recteur venait pour un département. C'est intéressant aussi.

Q >On individualise la formation des élèves, mais aussi le traitement des établissements.

R >Voilà.

Q >Cela fait bientôt une heure.

R >Bon, je me laisse aller un petit peu.

Q >Non, non. On a fait un tour très complet parce qu'il y a beaucoup de choses. On revient toujours en interne au rôle prépondérant d'animation du groupe, de motivation, d'accompagnement. C'est cela qui vous paraît le point fondamental, on pourrait dire cela, le cœur de métier.

R >Oui, certainement le cœur de métier, parce que du pouvoir, on n'en a pas vraiment, institutionnellement on n'en a pas beaucoup, sauf celui de résoudre tous les ennuis qui n'ont pas pu être résolus avant. Cela fait partie du métier. C'est vrai que l'on n'a pas beaucoup de pouvoir, par contre on a cette possibilité-là effectivement d'essayer d'insuffler ou d'accompagner du moins les politiques.

Q >Celui qui refuse tout, si vous sentez que c'est quelqu'un s'oppose et ne participe à rien. Qu'est-ce que l'on peut faire ?

R >Si c'est un professeur qui arrive à l'heure, qui fait son travail correctement, qui n'a pas de problème avec les élèves, on ne peut rien faire.

Q >Alors, à l'opposé, si quelqu'un s'investit beaucoup, comment le récompenser ? Financièrement, mais pas seulement financièrement. Est-ce qu'il y a des « récompenses » financières et non financières ? Quelles sont les possibilités qui s'offrent à vous ?

R >On sent là qu'il y a quelque chose qui se passe. Actuellement l'accès, dans l'évaluation des enseignants, l'accès à la hors classe a été, on va dire, repensée par l'institution de façon à ce que le poids de l'avis du chef d'établissement et puis celui ensuite de l'IPR, soit plus fort et on a permis à chaque postulant pour leur classe, de rentrer, alors cela a été rentré en ligne, cela a été mis... c'est un système par Internet qui a fonctionné, de mettre ce que le professeur avait non seulement fait dans sa carrière stricte, moi j'ai été professeur telle année, j'ai fait trois années ici, etc mais aussi ce qu'il avait fait d'autre : quels sont ses diplômes, même des diplômes qui n'ont rien à voir directement avec son enseignement, est-ce qu'il a animé, est-ce qu'il a fait du socio-éducatif, est-ce qu'il a... on ne parle pas de politique par contre, est-ce qu'il a des distinctions honorifiques, est-ce qu'il a... vous voyez. A la limite, on ne va pas jusqu'aux passions, mais presque. Il y a la possibilité de faire entrer maintenant, dans ce qui

va être pris en compte par l'évaluation du chef d'établissement et de l'IPR pour une éventuelle promotion à la hors classe, la personnalité du pédagogue. Donc, cela est extrêmement intéressant.

Q >C'est nouveau ?

R >C'est tout nouveau. Cela date de cette année. On croise cela bien entendu avec la *manière de servir* du professeur et puis on en tire un avis qui peut être... ce n'est plus une notation maintenant, qui peut être exceptionnel, très satisfaisant, satisfaisant ou défavorable ; puis on met un avis que l'on peut développer et ce n'est donc pas simplement l'ancienneté qui va permettre aux professeurs d'accéder à la hors classe. Et le recteur me disait l'autre jour en aparté que lors des CAPA avec les syndicats, la position des syndicats, c'était que l'ancienneté seule soit prise en compte. Au moins d'un syndicat majoritaire. Donc, vous voyez, on est bien au cœur du problème. Cela rejoint ce que je vous disais au tout début, à savoir qu'il y a une volonté de l'institution d'essayer de personnaliser, d'individualiser l'évaluation et donc de permettre, alors ce n'est pas directement une rétribution financière, mais cela en est quand même une sacrée quand on passe à la hors classe et que l'autre ne passe pas, cela fait une grosse différence indiciaire. Donc, on sent cette volonté de l'institution d'aller vers là, mais avec des freins, des freins importants.

Q >Comment s'expliquent ces freins de la part d'un ou des syndicats ? Sur quoi se basent-ils pour refuser. La peur...

R >La peur, la peur du... Je me souviens, j'étais au lycée de l'Iroise, il y a cinq, six ans à l'époque et on avait une réunion et il y avait une question qui était posée lors de cette réunion, c'était du temps du ministre ALLEGRE, une question qui était posée : que pensez-vous du rôle du chef d'établissement ? Doit-on rendre plus important le rôle du chef d'établissement ? C'était une question posée. Et il y avait eu des groupes de travail et un groupe de travail avait répondu : le chef d'établissement doit nous donner les moyens matériels de fonctionner et fonctionner en sécurité. Par contre, nous estimons qu'il n'a absolument pas droit de regard sur notre pédagogie, qui relève de notre seul inspecteur et, c'est une phrase qui m'a frappé quand même, et augmenter le rôle du chef d'établissement, en particulier pour le recrutement et la promotion, augmenterait les risques de népotisme et de clientélisme. Je crois qu'elle est là la peur.

Q >Bien. Je vous remercie beaucoup.

R >C'est moi qui vous remercie. Cela m'a permis, vous voyez, un petit peu de faire un peu le point par rapport à moi-même. C'est intéressant comme exercice.

Alors qu'il semblait souhaiter la fin de l'entretien, la conversation continue après l'arrêt de l'enregistrement, que je relance après quelques instants.

Q >[...] un document ou quelque chose que je puisse trouver. C'était local, c'était national ?

R >C'était... j'étais au lycée de l'Iroise, c'était ALLEGRE qui était ministre et il y avait des réunions à partir... c'était pas le grand débat sur l'école, c'était avant. Il y avait eu des propositions, il y avait eu une enquête

Q >Il y avait eu une grande enquête, une grande enquête où tout le monde... je me souviens de cela

R >Et là, l'une des rubriques parlait justement de : que pensez-vous du rôle du chef d'établissement, quelque chose comme cela.

Q >Je ne me souviens pas qu'il y ait eu un retour...

R >Et moi, j'avais eu cela dans mon établissement 'népotisme' et...

Q >Il y avait eu un retour ou pas ?

R >Je sais que nous, nous avons rassemblé les documents. Est-ce qu'on les transmettait ? Je ne sais plus. Je pense que l'on avait dû faire une synthèse après, une synthèse un peu édulcorée sans doute des choses que l'on a fait remonter. Ce devait être dans les années... il y a six ou sept ans, six ans peut-être.

Q >J'essaierais de retrouver quelque chose là-dessus.

R >Il y avait eu une enquête effectivement.

Q >Je me souviens d'avoir participé à cela.

R >Il y avait des journées pour cela. Je ne sais pas si ce n'était pas la deuxième journée de prérentrée ou... il y avait deux journées dans l'année qui était prévu pour cela, une journée au mois de mars et une journée au mois de mai

Q >C'était ma première année d'enseignement et...

R >En tout cas, c'était le ministre ALLEGRE.

Q >Tout à fait. Je vous remercie beaucoup parce que cela m'a permis d'avoir un panorama très large.

Entretien E6, Chef d'établissement public, lycée professionnel

Q >Xxxxx présenter votre établissement ?

R >Le lycée D.L. c'est un lycée qui... d'abord, je suis ici depuis deux ans simplement, c'est ma deuxième année. Le lycée D.L. ,c'est un établissement qui sur la place de B. a une mauvaise image. On vient par défaut au lycée D.L.. C'est un lycée qui est catalogué comme étant un établissement de troisième catégorie, je dirais, en terme de public. Il n'a pas de chance, je dirais, ce lycée. Il est situé sur la rive droite de la P. et la rive droite de la P., il y a R. avec les boui-boui, les... vous êtes brestois monsieur ?

Q >Oui.

R >Moi aussi je suis brestois, je me souviens de ma vie d'étudiant et c'est vrai que nous allions parfois dans les petits restaurants de nuit, dans les bistrotts de nuit à R., quartier malfamé. Plus loin, vous aviez la prison de P. maintenant qui est délaissée, mais vous l'avez connue. Plus loin, il y a la cité d'urgence, qui est ici juste à côté. C'est une cité qui a été construite rapidement pour héberger les gens après la guerre. Il y a eu les baraquements. Il y a le lycée D.L. bien entendu et plus loin vous avez même le VERN, maintenant avec le crématorium. C'est d'une tristesse infinie. Et de l'autre côté, vous avez la rue de Siam. Et je disais au recteur, je disais ceci et P. qui connaît bien BREST... Monsieur P., secrétaire général... Monsieur P., il y a la rue de SIAM et la rue de Siam, ce sont de beaux bistrotts en bas de la rue de Siam. Il y a les magasins chics, je disais... plus loin, vous avez le QUARTZ, Palais des Arts et de la Culture, après cela vous avez la fac de lettres, le lycée de H., qui avait une certaine renommée à une époque, Monsieur BREST, vous vous en souvenez ? Et les facultés etc, tous les quartiers chics en fin de compte. Il y a un déséquilibre assez conséquent. D'ailleurs, la municipalité et en particulier sur la Rive Droite, le Maire adjoint de BREST SAINT PIERRE, j'ai oublié son nom, ça va me revenir, essaie de revitaliser ce secteur, puisque déjà de gros efforts ont été faits à RECOUVRANCE. Indéniablement, la place de RECOUVRANCE a changé. Je pense que le xxxxx l'annexe de ST PIERRE... Monsieur Xxxxx., donc le Maire, cherche à dynamiser ce secteur de Rive Droite. D'ailleurs je crois que dans le projet, s'il tient toujours la route, du tramway, il y a une belle part qui est faite à la Rive Droite, pour la desserte de la Rive Droite. Maintenant, le plateau des CAPUCINS, qu'ils essaient de dynamiser, de relooker, de redonner un peu de lustre à cette rive, je pense qu'il y a une volonté.

Et bien nous aussi, au lycée D.L., on voudrait bien revivre, parce que lorsque je suis arrivé à BREST, ma mère qui était relativement âgée et qui a 87 ans, qui habite à côté de K., m'a dit : « où viens-tu ? ». Je lui ait dit : « je viens à D.L. » « ah ! D.L. », m'a-t-elle dit. « Mais il n'y a que des voyous à D.L. ». Et c'est un peu le cliché. Donc, lorsque je suis arrivé ici, il y a eu une réflexion au niveau du bassin de formation, entre les différents lycées et vous avez lu dans la presse les grosses difficultés que cela a généré. En ce sens que nous, à D.L., lycée du bâtiment essentiellement, du CAP au BTS tout de même, parce qu'il y a le lycée professionnel, il y a des sections technologiques tout de même aussi. On nous supprimait... j'arrive et on nous supprime la seconde générale et technologique qui est regroupée à V., on nous dit que la mécanique générale va aller à V. On avait un BAC PRO, PMI, il n'y avait pas beaucoup d'élèves effectivement dans ces sections et l'autre secteur, qui a un peu de couleur je dirais, tout le tertiaire, secrétariat, comptabilité, au niveau BEP ce n'est pas très, très bon, mais il y avait des BAC PRO derrière, mais les locaux étaient neufs, tout refait entièrement, allaient à L.. Je me suis trouvé... je me suis dit : « bon sang de bonsoir, je suis le fossoyeur de

cet établissement ». Moi, j'ai connu cet établissement avec 1200 élèves. J'arrive, il est à 750. On nous enlève le tertiaire, on nous enlève la mécanique générale, on nous enlève la seconde générale et technologique que nous avons. Cela veut dire quoi ? Cela veut dire que la filière, d'abord si on nous enlève la seconde générale et technologique, cela veut dire que la filière lycée technologique est plombée. Et bien oui, parce que si nous n'avons plus personne en seconde, vous savez les gens de l'extérieur qui viennent en première ici... déjà on ne vient pas facilement, mais en plus de cela, si en seconde ils ne sont même pas là... Vous voyez ce que je veux dire. Alors j'ai rencontré Monsieur P., avec qui j'ai d'excellentes relations je dirais, j'ai dit : « monsieur P., monsieur le Recteur – monsieur le Recteur était là aussi – je vous propose une chose, on est en train de faire des lycées des métiers, bon, le lycée du bâtiment ici, très bien, donc un pôle fort de formation dans le bâtiment, on va mettre le paquet. Ce n'est pas pour autant qu'il y aura plus de maçons, puisque l'on a du mal à recruter, ou des couvreurs ou des chauffagistes. Et je m'aperçois qu'aux alentours, V. a tout de même différentes spécialités, je m'aperçois aussi que le lycée L. a du tertiaire, a la couture, les métiers de la mode, avec le BTS, puis tout ce qui est le pôle sciences médico-sociales. Je dis, d'un côté on laisse le bâtiment, qui ne recrute pas et on dit que l'on fait un pôle d'excellence. Avec des maçons, vous savez, le pôle d'excellence il va être vite atteint. On recrute peut-être 7, 8 élèves, c'est un max. Alors je dis, autant dire que si on laisse comme cela, le plateau des CAPUCINS, il ne faut pas le limiter de l'autre côté là-bas, il faut l'étendre jusqu'ici et faire, je ne sais pas, un espace vert, un parking, un supermarché, une banque peut-être des espaces ludiques, oui c'est cela, ou faire peut-être un immeuble, peut-être un HLM pour étendre un petit peu la cité d'urgence, puisqu'on doit raser quelques immeubles à PONTANEZEN, reloger les gens ici pour... je ne sais pas. Ils ont souri, ils m'ont dit : « n'exagérons pas, on va faire quelque chose de bien. » « Pour faire quelque chose de bien, il faut faire des sections sélectives ». Si vous voyez un établissement de Centre Bretagne, ROSTRENEN ou CARHAIX, les gens n'y vont pas. Ils y vont à reculons. Mettez des sections à fort recrutement là-bas, ils vivront et mettez des sections à faible recrutement en plaçant dans des lieux, ils viendront aussi un petit peu. On arrive à équilibrer comme cela. XXXXX les carrières sanitaires et sociales de L. ici et laissons à L., à Dominique L., que je connais depuis très longtemps, on est très copain, je dis laissons à monsieur L. tout ce qui est tertiaire, de A à Z, laissons-lui les métiers de la mode. Cela lui fait deux pôles de formation et moi, donnez-moi un équilibre de carrières sanitaires et sociales, d'autre part, cela aura tout de même l'avantage aussi d'amener des filles puisqu'il n'y a plus que des garçons. Dans le bâtiment, c'est ouvert à tout le monde mais enfin, il ne faut pas se leurrer ; en toiture, en couverture, en plomberie, c'est à la marge même en bois on a quelques filles, en gros œuvre vous n'en trouvez pas, en électricité non plus, très peu. Amener les carrières sanitaires et sociales aura l'avantage, d'une part d'emmener des filles chez nous, d'emmener des sections sélectives tout de même. On me dit personne n'ira, mais s'ils veulent vraiment faire ce métier-là et comme ils sont déterminés, ils viendront, elles viendront les filles, ce sont essentiellement des filles. Et je dis pourquoi pas des sciences médico-sociales ? On me dit on va réfléchir. Résultats des courses : AZIMUT, vous connaissez, pas de cette année l'année d'avant et donc, au salon d'AZIMUT, fiche de présentation du lycée – je n'en ai pas sur le bureau – qui présente BEP, BAC PRO, BTS, on a des BTS Bâtiment quand même, etc et carrières sanitaires et sociales s'affichait et mon prédécesseur me dit « Attends, ne mets pas cela dessus, je t'en prie. Tu n'auras jamais de carrières sanitaires et sociales, pas à D.L. ! » Même lui, qui avait vécu ici, mais c'est vrai il a vécu la décade de ses effectifs, me disait que c'était complètement (euphorie ?) de le faire. Moi, je dis : « si, on le fait ». Et donc, j'ai eu Monsieur M., le vice-président du conseil régional et le recteur et P., qui sont venus sur site, ici et on a invité tous les chefs d'établissement du Bassin. On a visité les lieux. Et vraiment, le lycée ici, on ne retrouvait pas son compte. Le foyer, les espaces ludiques des élèves, c'est vraiment, on apprend à vivre ici

comme dans les tours, comme dans les immeubles, dans les caves, on apprend à nos jeunes à vivre dans les caves. Le foyer n'est ni plus ni moins qu'une cave en fin de compte. Alors, il ne faut plus s'étonner que dans les cités, dans les immeubles, les jeunes gens, déjà qui viennent en bâtiment, qui ne sont pas aidés, mais la culture de la cave alors là, on est en plein dedans, c'est vraiment... il y a à la fois du BEAUBOURG peut-être, appelons ça du BEAUBOURG puisque la tête... vous qui êtes relativement grand, moi je fais 1,89 m je touche le plafond, il y a des bouts de tuyaux qui passent, c'est vraiment des trous à rats. Donc j'essaie d'expliquer tout cela, le recteur est tout à fait d'accord. Il n'en revenait pas, le recteur et Monsieur M. non plus.

Q >Ils découvriraient...

R >Ils découvriraient. Pourquoi découvriraient-ils ? Parce que lorsque l'on fait visiter à un recteur, un secrétaire général du rectorat, un vice-président ou un président du conseil régional, qu'est-ce que l'on fait faire ? On met le tapis rouge, on met de jolis verres en cristal, on sert un coup, on fait une belle table, on montre les beaux locaux, on laisse les coins un petit peu sombres. Moi, j'ai fait l'inverse. Je n'ai plus rien à craindre, je suis en bout de carrière, je suis hors classe, dans la catégorie des chefs d'établissement, j'ai tout ce qu'il faut, je n'ai plus rien à espérer donc je n'ai plus rien à perdre. Par contre, je vais mettre le paquet ici pour que... je veux que cet établissement vive. Donc, je voudrais vraiment... le recteur n'en revenait pas. P. non plus. Ils disent « ce n'est pas possible ». Le recteur dit : « on vous mettra les SMS. ». Donc, résultats des courses, au dernier salon AZIMUT, cette année il y avait les SMS dessus et les gens n'en revenaient pas. Mais ceci a valu bien sûr des conflits avec les parents d'élèves, les profs de L., c'est vrai que...

Q >Il y a eu beaucoup de choses dans la presse.

R >Il y a eu beaucoup de choses dans la presse, mais je dis que, peut-être, et ce n'est pas bête parce que j'avais pour idée de faire le lycée du cadre de vie, un petit peu ici, l'aide à la personne, sciences médico-sociales, carrières sanitaires et sociales et l'autre côté, le bâtiment, l'enveloppe, le xxxxx et xxxxx donc les deux associés je ne trouve pas cela bête en fin de compte. Je trouve que c'est assez... dans le cadre des lycées de métiers, cela va très, très bien. C'est tellement vrai qu'actuellement on est en train d'étudier, et nous l'aurons, une licence en partenariat avec l'UBO⁷⁸³, une licence HQE, haute qualité environnementale.

Q >C'est-à-dire ?

R >Tout ce qui est énergie durable, tout ce qui est énergie renouvelable, tout ce qui est... on parle de pollution actuellement, de couche d'ozone, c'est le bien-être. On essaie de limiter... On dit les voitures consomment moins, on va les faire tourner à l'électricité... sur l'éolien par exemple, on en parle aussi de l'éolien. Il y a des éoliennes qui fleurissent un peu tout azimuth peut-être de façon un peu désordonnée, pas très cohérente, mais il n'empêche que cela crée... cela génère un état d'esprit. Et bien, nous aussi on veut ce... En plus du bâtiment traditionnel je dirai, de l'aide à la personne sciences médico-sociales, carrières sanitaires et sociales. On veut aussi rentrer, allez, disons dans l'écologie, disons cela comme ça, pour prendre un raccourci et donc on est en plein dedans. Et c'est tellement vrai, que notre BTS, on a un BTS EE, eaux énergies, nous travaillons sur les capteurs solaires, les choses comme cela en terme d'énergie et donc au-delà de ce BTS, nous allons vers tout ce qui est haute qualité environnementale c'est-à-dire ce que je viens de définir actuellement. Donc, on crée, on

⁷⁸³ UBO : Université de Bretagne Occidentale.

gène une cohérence au niveau des formations dans l'établissement et je crois que le pari est relativement gagné, puisqu'il y avait une seconde et demi, je crois, de SMS à L. l'an passé, le rectorat nous avait autorisé deux, voir trois, on va en (coûter ?) deux cette année puisqu'on a eu tellement d'effets d'annonces, de presse disant que l'on était que des voyous ici, disant que les qualités d'accueil... **Il y avait des professeurs qui à la journée portes ouvertes, l'année dernière**, qui faisaient partie du collectif, étaient si... alors que les parents venaient se renseigner sur les SMS, c'est affreux, étaient si... le document est là-bas, j'en ai un exemplaire, **en disant n'emenez pas vos enfants ici, il n'y aura pas les moyens pour enseigner**, on ne mettra jamais... C'est affreux, mais c'est une réalité et cela m'a valu d'ailleurs un accrochage assez vif entre le chef de travaux, que vous avez vu apparaître tout à l'heure à la porte, qui va revenir tout à l'heure, qui vous confirmera même mon propos, parce qu'il y a même les syndicats qui sont rentrés dans le coup, parce qu'il a appelé un prof pour lui dire « espèce de débile, viens ici, je vais t'expliquer certaines choses ». Parce qu'il a été tellement écoeuré...

Q >Que les profs s'opposent à...

R >Voilà, il a été tellement écoeuré de cette attitude, lui qui s'était investi pour nettoyer ses ateliers, pour mettre des panneaux, des fleurs, des trucs, des machins, des bidules, que cela soit chouette et qui voyait des profs qui étaient en train de démonter toute notre organisation et bien, il a eu un propos un peu... Cela s'est arrangé, à l'égard, à l'encontre d'un de ses collègues qu'il connaît bien, avec qui il est copain. Mais il le voyait à la porte en train de dire aux parents, parce que les SMS cela attire du monde, et il y avait des groupes de parents autour de lui et **le prof disant : « non, ne venez pas ici, allez plutôt dans le privé »**. Attendez, cela va loin ! Allez plutôt dans le privé. Moi, chef d'établissement, je ne peux pas intervenir. Mon chef de travaux, je suis content que mon chef de travaux l'ait remis en place surtout que c'est resté relativement correct.

Q >En terme d'image, ce n'est pas...

R >Ce n'est pas bon. Ce faisant, on a perdu des plumes certainement pour le recrutement. Des gens qui ont demandé SMS, quand ils ont su que c'était ici, ils ont dit niet. Alors donc, on recruterait tout de même deux secondes SMS et on réouvre une seconde ici SV, donc celle qui était partie à V., on la récupère finalement. Donc, on aura un soubassement qui sera assez confortable tout de même pour voir la suite à venir. Et là, actuellement, nous sommes en train de mettre, au-delà de notre pôle santé - aide à la personne, on va mettre en place une formation d'aide-soignante, qui n'était que dans le privé jusqu'à présent, où les gens payaient 15 ou 20.000 francs, je parle en francs, l'inscription et nous ce sera gratuit et ce sera ici. Et cela, on va dedans aussi, ce sera ouvert à la rentrée 2006. Voilà donc le profil de l'établissement. Cet établissement, on veut le faire revivre, on veut qu'il... et déjà pour la rentrée prochaine, il doit remonter d'une centaine d'élèves à peu près et dans trois ans, à terme, par effet de structure tout simplement nous allons approcher le cap de 1.000 élèves c'est-à-dire un cap qui nous permet de vivre. Et cela est un vrai problème de chef d'établissement aussi, parce que nous avons bien sûr un établissement... il y a du personnel administratif, des élèves d'abord bien sûr, personnel administratif, des profs et des agents. Mais s'il n'y a pas d'élèves dans la maison, vous n'avez pas d'agents, vous n'avez pas beaucoup de profs non plus et vous n'avez pas de sous non plus, parce que les sous sont fonction du nombre d'élèves. Voilà, le nombre d'agents est fonction... Alors c'est vrai que si un établissement, un grand costume, qui est beaucoup trop grand par rapport à la population, vos locaux sont minables, ne sont pas entretenus, puisqu'il n'y a personne, cela se dégrade,

vous ne pouvez rien faire parce que tous vos sous partent, rien que dans l'énergie, dans le courant - je peux éteindre d'ailleurs parce qu'il fait jour - que l'on soit deux ici ou que l'on soit dix, deux fluos suffisent. Et donc, tout cela... alors, il y a un phénomène, cependant complémentaire, pour bien gérer la xxxxx c'est très facile pour un chef d'établissement surtout en fin de carrière comme je le suis, de laisser couler un établissement. C'est confortable.

Q >Oui, pas de vague et...

R >Et c'est même mieux que cela. C'est très confortable et je vais vous dire pourquoi. Les années 2002, 2003, 2004, 2005 et ça, ce sont les effectifs. Quand vos effectifs baissent comme cela... On va prendre une base, admettons 500 ici, là c'est 2004, 2005, 2003. On est là, à la rentrée 2003, vous avez donc ça d'élèves. Donc, en octobre 2003, vous prévoyez déjà votre rentrée 2004. Donc, vous donnez des indicateurs au rectorat, à la région déjà, et vous donnez des indications à la région qui sont à ce niveau-là. Donc la région, pour vous juger, va se baser sur ce niveau-là alors que vous avez ça. Donc, vous avez plus de sous proportionnellement par rapport aux élèves. Bien sûr, si vous arrivez à très petit, de toute façon vous n'avez plus beaucoup de sous. Alors, moi je dis, que lorsque vous remontez, pareil, et bien par contre on vous base là-dessus, des sous, pour aller à ça d'effectifs, vous comprenez, et c'est plus dur. Seulement, à un moment donné, ce que j'explique aux profs et je l'expliquais en conseil d'administration, c'est qu'à un moment donné vous traversez les nuages, parce que là il y avait des gros nuages ici, quand vous êtes au-dessus tout est bleu et à un moment donné vous prenez votre vitesse de croisière aussi et donc, il est beaucoup plus difficile par contre de regrimper comme cela, ce n'est pas très populaire, parce que vous avez beaucoup plus d'élèves, donc plus de cochonnerie dans la cour, mais pas plus d'agents.

Q >Il faut réussir à convaincre pour avoir des moyens supplémentaires.

R >Oui. Mais on arrive à avoir des réajustements, mais lorsque le budget xxxxx de la région, vous savez quand le budget est ficelé, la marge de manœuvre après est relativement légère. Au niveau des personnels et vous le savez, personnels ATOS maintenant sur la région, ce sera peut-être différent, ce n'est pas cela que je veux dire mais les ATOS au niveau de l'enveloppe académique, en terme de profs, en terme d'agents, elle est ce qu'elle est. Donc, pour grimper il y a des efforts à faire et moi je dis il y a des efforts à faire, même pour les profs parce que les profs si on est à 18, 19 élèves, une division 24, c'est un seuil vous savez de dédoublement. Si on peut passer des fois à 26, mais seulement on dit « il faut dédoubler », mais c'est trop tard, ma DGH est arrêtée depuis six mois déjà. Faisons un petit effort, acceptons, on va franchir le brouillard et après on sera bien, on sera au soleil. Et cela, c'est un xxxxx qui n'est pas facile à accepter pour les enseignants et les syndicats en particulier. Mais nous, voilà notre trajectoire et je crois qu'aujourd'hui, en toute honnêteté, autant j'ai un vaste courrier, j'ai eu des pétitions, j'ai eu des banderoles, aussi comme à L., j'ai eu la presse, j'ai eu la radio, j'ai eu droit à..., on a été pris en photo avec J., vous avez bien connu J. qui était proviseur à V., pour xxxxx, monsieur J...

Q >J'ai connu Monsieur G. qui travaillait...

R >G. qui est à l'I. maintenant. Non ? Bon, enfin il y a eu J. jusqu'à l'an passé là et puis il y avait... on a été pris en photo, les journalistes vous savez très bien, la presse... On avait parlé très sérieusement des choses et après cela... il y avait une manif en plus dehors, et après cela on a parlé d'autres choses et c'était un sujet un peu lourd, on nous a pris en photo et c'est

celle-là qu'on nous montre, on est en train de se gausser. Et cela, c'est désagréable, on était mal vu partout, mais cela, c'était pas très grave. Donc pendant un moment cela a été très dur, ça a été jusqu'à, je dirai, Noël l'an dernier. Un an et demi assez serré en terme d'ambiance dans la maison et maintenant, ça y est les gens ont intégré qu'il fallait faire cela, qu'il fallait franchir les nuages. Pour franchir les nuages, il faut pédaler, il faut faire des efforts, chacun. Les agents, il y a plus d'élèves, il y a peut-être plus de papiers effectivement. S'il y a 100 élèves dans une cour et s'il y en a 500, la quantité de papier, j'exagère un peu, ne sera pas la même, mais faisons un petit effort. C'est vrai que ce n'est pas facile, mais cela vaut le coup, puisque dans deux ans nous serons bien et cela, je crois que tout le monde l'a compris.

Q >Cela, c'est intéressant parce qu'on pourrait penser que si un lycée est en croissance, justement, c'est plus facile, mais vous, vous mettez en avant le fait qu'il y a toute une période...

R >Toujours. Il y a l'année n-1, qui est une base de référence pour l'année n+1, pour l'année n. Et donc, quand on se projette, c'est très clair, je l'ai montré aux parents, aux profs et j'ai dit : « acceptons cet effort de grimper », quand on monte, c'est toujours plus facile quand on fait du vélo de pédaler pour monter un col que de le descendre sans doute. Il y a plus de risques quand on descend et le risque est là, effectivement.

Q >Et est-ce difficile de convaincre le rectorat ou de convaincre la région...

R >Non...

Q >Pour obtenir des moyens supplémentaires ?

R >Franchement, je vais vous dire, je n'en reviens pas d'ailleurs. J'étais dans l'académie de NANTES précédemment, il y a deux ans, je suis assez étonné, surpris, heureux tout de même, que le rectorat me suive. Je n'ai aucun mal actuellement à obtenir des petits compléments, qui me permettent de fonctionner tant au niveau pédagogique, en disant : « écoutez, j'ai franchi le cap à 24, est-ce que je peux récupérer quelques heures pour permettre le dédoublement. ». On me dit : « si » actuellement.

Q >Cela veut dire que vous passez votre cap des nuages ou...

R >Non, je crois que je ne suis pas seul sur la planète... c'est-à-dire des fois les chefs d'établissement sont très, très seuls et je trouve qu'ici, dans l'académie de RENNES, ce n'est pas de la flagornerie, je pense que cela tient un petit peu du secrétaire général, je crois, qui a très bien compris la problématique de ce bahut, de deux choses l'une ou on rase ou on fait vivre...

Q >D'accord. Ils ont décidé de...

R >Et il a décidé de mettre le paquet et cela, je suis reconnaissant et P., B. P., le secrétaire général, franchement je dois dire, je n'ai aucune difficulté, d'ailleurs mon adjoint, qui est tout neuf puisqu'il est stagiaire, n'est revient pas d'ailleurs. On calcule les heures, on y va, on avance, on se rend compte que l'on peut recruter un peu plus. Dans un autre bahut, on dira on stoppe sinon il faudra dédoubler. Ici on franchit, on téléphone après coup, on dit : « est-ce que l'on pourrait avoir... on a besoin de cinq, six heures etc... » « On va vous trouver ça ». Et il n'y a aucun bahut qui a cela. Donc, ils ont compris la nécessité tout de même et ils acceptent,

ils font l'effort qui convient, alors que xxxxx une seconde aujourd'hui, on donne des moyens. Aujourd'hui, on me donne des moyens encore pour passer des caps. Xxxxx. Je crois que l'on en a bavé... l'équipe de direction ici en a bavé pour faire ce que l'on fait. On a réussi à faire quelque chose d'assez bien. On passe du temps, on y met du sien, on s'investit beaucoup, mais je crois que c'est bien reçu, cinq sur cinq, en haut. Et à partir de là c'est vrai qu'ils mettent aussi une bonne... ils nous accompagnent.

Q >Pour revenir, parce que c'est vraiment une idée intéressante et paradoxale, vous indiquez que c'est parfois plus difficile, même si l'établissement à une situation qui peut être favorable du fait de la compréhension du rectorat, vous estimez tout de même que, en général, une situation de croissance pour un établissement peut être source de difficultés financières ?

R >Peut être source de difficultés financières, de difficultés de personnels, difficultés tout azimut.

P > Q >OK. Merci, c'était très clair. Alors, en fait, on a abordé beaucoup de thèmes dans cette première partie. On a anticipé les autres questions que je voulais amener puisque vous avez parlé, par exemple, de problèmes d'image, problèmes de vie dans le quartier un petit peu difficile, etc. Alors première question d'ordre général que je voulais vous poser, c'était quelles étaient, à votre avis, la ou les principales difficultés de l'éducation aujourd'hui ? **Quels sont les principaux écueils dans l'éducation ? Est-ce qu'il est possible de classer ces difficultés éventuellement ?**

R >Je crois que déjà, il y a un mal-être des personnels. J'ai honte parfois de dire que je fais partie de l'Education nationale. J'ai une petite maison de campagne à L. et le dimanche matin, je vais prendre mon café en prenant mon journal et le pain. Et je suis au bistro avec l'ancien patron financier du Télégramme, monsieur M. (?) et puis Michel, ça y est j'ai oublié, qui était lui un grand reporter de Ouest France, qui vient de prendre sa retraite, il a couvert les Jeux Olympiques, des choses comme cela, Michel... Michel... ce n'est pas grave, ça me reviendra, et donc il y a le Télégramme, Ouest France et moi Education nationale et c'est vrai que l'on est trois collègues, trois bons copains, on peut discuter. Vous savez il y a un cliché pour les gars de l'arsenal à BREST : ils ne foutaient rien, les histoires, l'américain qui dit ici ce sont xxxxx c'était complètement injuste parce qu'il y avait de grands techniciens à l'arsenal de BREST, il y en avait qui sans doute qui ronronnaient mais ça se trouve partout, et bien nous si vous voulez, quand il y avait les grèves, mon épouse qui n'est pas éducation nationale, qui ne travaille plus, elle va chercher son pain juste un peu plus bas au fournil et un jour, elle prenait son pain, elle faisait la queue puisque c'est une boulangerie qui marche fort bien et puis il y a une dame qui dit à la vendeuse : « qu'est-ce qui se passe ? Il y a des manif dans le coin ? » et il y a un petit mitron, qui sans doute est un...un garçon qui n'a... peut-être que c'est par vocation qu'il est mitron, peut-être qui n'est pas trop scolaire, peut-être qu'il n'a pas réussi au niveau scolarité etc, peut-être qu'il a été élève ici d'ailleurs, je ne sais pas, pourquoi pas, qui dit : « oh, c'est comme d'hab., D.L. ! ». C'est-à-dire que l'on a cultivé dans l'éducation nationale pleine de clichés en fin de compte. On est... Quand on a mis les banderoles sur la rue, il y en a eu à L. aussi, le gars qui travaille, qui est la force vive de la nation, puisque nous, nous sommes des dormeurs, et bien il dit : « pff, ces fainéants, ils n'ont que des vacances, ils sont fonctionnaires, ils bossent 18 heures, ils sont bien payés, ils travaillent au chaud, ils ne sont pas sales, ils ne sont pas crevés ceux-là le soir quand ils rentrent à la maison ». Pas la même fatigue aussi sans doute, mais il y a une fatigue aussi. Et donc on a la fois cette... je crois que la fonction publique a actuellement une très mauvaise image. On en fait partie. Il n'y a plus beaucoup de fonctionnaires actuellement parce que tout est privatisé, mais on est

dans les petits derniers avec le Trésor Public, puisque les PTT manifestement c'est quasiment presque privatisé et puis EDF-GDF cela ne va pas tarder. Donc, nous sommes les derniers si vous voulez... les derniers des Mohicans, les derniers fonctionnaires, les derniers nantis. Et je crois aussi que l'on a eu... on a eu tort... enfin, on eu tort... oui, on a eu tort, on met les jeunes dans la rue, pour les manifestations. Facile. Vous êtes prof, j'étais prof. Il y a des profs ici qui n'étaient pas grévistes et qui disaient à leurs élèves : « qu'est-ce que vous faites là ? Pourquoi vous n'allez pas manifester avec les autres ? » Ce n'est pas toujours aussi simple, que la manière dont je le décris, mais il y a de ça. Et cela aussi, les gosses rentrent à la maison, ils parlent « mais c'est le prof qui nous a dit de faire ça ».

Q > On revient à la mentalité, à l'image...

R > Les profs... « Bonjour papa bonjour maman ». « Alors, qu'est-ce que tu as fait en classe aujourd'hui ? » « On n'a rien fait. Il y avait grève ». « Tu n'as pas été en cours ? Le prof n'était pas là ? » « Si, si mais il nous a dit qu'on pouvait aller manifester ». En gros, c'est cela. Résultat des courses les parents encore, par l'image du prof qui est transmise là est, encore absolument délétère et je crois que l'on a mélangé le... il y a maintenant des jeunes de collèges qui manifestent, bientôt du primaire et cela, je crois que ce n'est pas bon. Je crois que l'on aurait eu beaucoup plus de crédit si on avait été beaucoup plus rigoureux dans ce domaine, garder les profs, garder les élèves, faire en sorte de les garder. Peut-être manifester, je ne sais pas. Le droit de grève bien sûr est tout à fait légitime et c'est tout à fait normal qu'un professeur puisse manifester aussi, mais pas en en utilisant ce support-là.

Q > Que le service soit assuré malgré l'absence de prof ?

R > Voilà. Peut-être. Mais le chef d'établissement seul ne peut pas garder les élèves. Je crois que l'école souffre de cela. Oui, je crois que l'on est... je crois aussi que... vous savez un prof qui fait 18 heures, un prof d'enseignement général français, maths fait 18 heures. OK. il a des préparations, il a des corrections, etc. Un prof de maçonnerie fait 18 heures aussi. Il arrive souvent au boulot des fois sans cartable, les mains dans les poches. Il arrive, je vois, les élèves montent des parpaings. Le prof dit « Il n'est pas droit ton mur, je te mets 12. » Le devoir est corrigé, il n'a plus rien à faire. A un moment donné, vous savez, les profs d'enseignement professionnel faisaient 32 heures, ce n'est pas vieux. Puis après cela, ils sont tombés à 26, puis à 21 puis à 18.

Q > Pour être aligné ?

R > Oui. Et bien je trouve que l'on a tiré tout par le bas à partir de là, puisque c'est franchement, dans un lycée technique ou un lycée professionnel, pour le prof de physique, de mathématiques, d'enseignement général, ça donne envie aussi peut-être... je ne sais pas, il y a quelque chose qui ne va pas. Le prof d'enseignement professionnel, ce n'est pas vrai... 18 heures. C'est ridicule. C'est comme si on mettait 9 heures au prof d'enseignement général, à peu près. Il y a plein de choses comme cela... je ne sais pas si c'est du laxisme. Il y a des ministres qui ont... il y a ALLEGRE qui a dit qu'il fallait dégraisser le mammoth... C'est vrai que... FILLON... les TPE, quand on a implanté les TPE, personne n'en voulait. On disait : « c'était nul, qu'est-ce que c'est ? On ne veut pas de contrôle en cours de formations - il y avait de cela - les plus riches ont de la documentation chez eux, auront des bons... vont avoir internet, avec internet etc. » On supprime les TPE. On dit : « on veut des TPE ». Enfin bon, c'est tout. Ça c'est l'éducation nationale aussi et franchement, si vous listez tous les ministres de l'éducation nationale depuis 52, jusqu'à de ROBIEN et il y en a qui ont fait 6

mois. En 1962, il y a eu SUDREAU, il y a eu JOXE, il y a eu Christian FOUCHET, il y en a eu trois qui se sont succédés. En xxxxx, deux pareils. C'est la folie.

Q >Ce n'est pas un problème de suivi des politiques, d'organisation ?

R >Moi je dis que, chef d'établissement, donc je suis fonctionnaire, un an... qu'est-ce que vous voulez faire en un an ? Rien du tout. Je dis deux ans, je suis dans ma deuxième année, je commence à y voir clair. L'année prochaine je ferais quelque chose de positif et un ministre c'est un autre niveau.

Q >C'est la succession des réformes, chacun veut... c'est cela que vous déplorez ?

R >C'est-à-dire en fin de compte, un ministre... pourquoi il fait si peu longtemps ? Il est lourdé. Il faut être clair. Il a du sac. Donc, celui qui arrive derrière, il veut changer quelque chose, puisque ça n'allait pas avant. Il se sent obligé de faire quelque chose, mais s'il fait quelque chose, ce n'est jamais bien. Donc, il est lourdé aussi et l'autre qui arrive derrière il dit « on va faire quelque chose » et des fois, ce sont des choses d'avant que l'on reprend et puis il ne peut pas durer, il n'y a pas de continuité.

Q >Comment c'est ressenti sur le terrain, cela ? Il y a des (discussions ?) sur les réformes ? Quelle est la priorité à un moment donné ?

R >Franchement, tout à l'heure vous parliez des textes, ça n'arrête pas de changer. C'est lié. Un coup, je te vois, un coup je ne te vois pas, un coup je tire dans le zig, un coup dans le zag. Et on se sait même plus, il n'y a plus de ligne droite. Il n'y a plus de visibilité. Pour revenir au lycée, jusqu'à présent, on ne savait pas où aller, on se cassait la figure en bâtiment, et bien maintenant on a un profil et cela c'est très (vrai ?) puisqu'on (à un chemin ?) sur cinq, six ans de filières, de formations, ça tient la route parce qu'en plus de cela le tertiaire, enfin la partie SMS, qui aura un certain relief, je suis sûr que cela va inspirer le côté bâtiment, cela va favoriser le bâtiment. On a une visibilité à au moins trois ans. Il faudra réajuster, mais à la marge et au bout de trois ans, on revoit quel cap on prend en fonction de l'évolution climatique, je ne sais pas, du bâti. Maintenant on ne veut plus mettre de parquet flottant, parce que l'on dit que c'est mauvais pour la santé parce qu'il y a des colles etc. Les peintures avant c'était des trucs en toile de verre. C'est interdit maintenant, c'est du papier qui est peint, on aime ou on n'aime pas, ce n'est pas cela le problème. Donc, on rectifie en fonction, c'est vrai, mais on ne peut pas faire une politique avec six mois... des fois, quand ça se casse la figure trop longtemps il faut arrêter peut-être car trop, c'est trop aussi, mais je crois qu'à moyen terme, il faut quand même... Je ne sais pas, si quelqu'un a un projet, tant qu'il n'est pas finalisé ce projet on ne peut pas trop l'analyser, tant qu'il n'est pas très clairement identifié, mis sur rail, pour voir un peu les effets car effectivement il peut y avoir des génies qui pourraient... mais là, si tous les six mois on change de ministre. FILLON que je connais par ailleurs, enfin que je connaissais puisque j'étais dans l'académie de NANTES et c'était le président du conseil régional des Pays de Loire, j'avais dit à mes collègues d'ici, FILLON s'il part sur une réforme, on l'apprécie, on l'apprécie pas, il la prendra, mais par contre si le Président ou le Premier Ministre dit ce n'est pas bon, il négociera pas, il partira je suis sûr parce qu'il a de la rancœur, il est débordé et cela, ça m'a surpris parce que ce n'est pas le style et c'était plus le style CHEVENEMENT qui avait dit...

Q >« Ça ferme sa gueule ou ça démissionne ».

R >Oui, voilà, c'est ça. Et je trouvais que FILLON avait de cela si vous voulez. On fait ou on ne fait pas. On fait, vous me laissez faire, on dit niet, je fous le camp mais *inch-allah* vous faites mieux et puis c'est tout. Je crois qu'il y a de cela aussi. Je crois que l'Education nationale souffre aussi de cette... L'Education nationale c'est... Les parents, attendez, on parlait de secrétaire tout à l'heure, il y a eu, à un moment donné, il y a eu des SDC, secrétaire dactylographe correspondancier, après il y a les agents sténo dactylo administratif et informatique, c'était au début. Ce n'est pas très vieux, après il y a eu les (FDC ?). Alors, il faut arrêter. Et tout le monde part en xxxxx. Et les parents, ils ne sont pas dans le coup. Il n'y a pas un parent qui arrive à suivre la scolarité de son gamin. Xxxxx mais même jusqu'en troisième, les parents ont du mal à connecter.

Q >Le système n'est pas lisible ?

R >**Le système n'est pas lisible pour les parents.**

Q >Au niveau des élèves, vous parliez au tout début des élèves... quels comportements adoptent les élèves face à cet ensemble de considérations sur le lycée, les personnels, l'image... ?

R >Je pense, qu'effectivement, déjà, lorsque l'élève, même s'il est jeune il comprend vite la... quand il voit le prof qui lui dit : « vas-y tu peux aller manifester, qu'est-ce que tu restes foutre là ? », il a très bien compris, le prof ne veut pas en foutre une branlée, passez-moi l'expression. Mais il y a des professeurs qui n'ont pas, par exemple, vous êtes au lycée technique économique, lycée J. L., sur la cité il y a le lycée classique K., où siège monsieur G. et il y a le lycée V. Il y a une hiérarchie dans cette cité-là aussi. Il y a des xxxxx classiques. A un moment donné c'était peut-être V. et maintenant c'est peut-être le lycée L. qui est avant. Il y a une hiérarchie là-dedans. Moi, j'ai enseigné là-dedans, j'ai été pion également quand j'étais étudiant dans la cité, c'était assez folklo, c'était assez... Et il y a le lycée professionnel bien sûr, mais par contre on va facilement au lycée professionnel, ici à K., pourquoi ? Puisque : « tiens, alors, ton fils est inscrit à l'école cette année ? » « Oui. » « Où est-il ? » « Il est à K. Ton fils est à l'école aussi cette année ? Ou est-il ? » « A D.L. ». D'accord, la nuance est de taille. Il y a plein de choses comme cela et puis sans doute aussi, au travers de cette image, si le lycée D. D. L. c'est un lycée de voyous, cela veut dire que les profs ne sont pas des bons profs, aussi. Ce sont les mêmes profs, je le sais bien sûr, pertinemment, mais non, là-bas, je ne sais pas, il y a des... les élèves ne sont pas bons, les profs ne sont pas bons, c'est évident. Tout à l'heure, j'ai un parent d'élève qui me demandait comment cela se faisait qu'en géomètre - topographe on n'avait que 50 % de reçus. « Vos professeurs n'étaient pas les mêmes que l'année d'avant ? » Car on avait eu un fort taux de reçus. Non, ce sont à peu près les mêmes. Il y a juste le chef d'établissement qui a changé. Il y a des mesures simplistes comme cela qui font des évaluations aussi. Les élèves ont bonne conscience que pour tout ce qui est lycée professionnel, ils ont le sentiment et ils le cultivent, parce qu'en fin de compte on leur donne les moyens de cultiver la chose, ils accentuent encore la dégradation, si vous voulez, de l'image. Ils sont là, donc ils ne sont pas bons, ils sont catalogués. Il faut coller à la réalité donc, si on était à peu près normal en arrivant, si on n'y fait pas attention, ils seront convertis à la culture de la maison, c'est-à-dire on fumera, on boira, on jouera du canif ou quelque chose pourquoi pas, etc. L'image c'est xxxxx. Le lycée, il faut changer de nom. Je suis en train de chercher des noms... Ce sera peut-être C. P (?) mais on change. Il faut tout casser à un moment donné.

S > Q > C'est à cela que je veux arriver. **Deuxième question, devant les difficultés que vous avez soulevées, quelles peuvent être les solutions ?** Les solutions qui existeraient déjà ailleurs qui pourraient peut-être être importées, les choses qui seraient carrément à créer, les choses que vous trouvez intéressantes à développer. Quelles solutions face à toutes ces difficultés ?

R > Je pense objectivement que l'on est arrivé un stade dans cette maison, où il fallait tout casser. C'est très bien qu'il y ait des réflexions de bassin avant que je n'arrive. On dit « il faut transférer cela ici, ça là, balayer un petit peu, récupérer des sections fortes, changer le nom du lycée », on fait quelques travaux, j'ai tenu à ce qu'il y ait un panneau, qui vient d'être placé, conseil régional des pays de Bretagne, travaux de mise en sécurité de l'établissement et à la limite au lieu de fermer cet établissement, si je ne m'étais pas déplacé en janvier 2004 à la sous-préfecture pour des raisons de sécurité il devait être fermé. Personne ne s'en occupait. Vous savez que le recteur, le vice-président (M ?) du conseil régional, lorsqu'ils sont venus, je crois que j'avais montré des endroits minables et je n'ai pas montré les beaux endroits. J'ai montré des choses minables et cela a été un électrochoc. La commission de sécurité qui est venue tout de suite après, xxxxx elle nous dit alors, que jusqu'à présent j'ai des rapports... j'ai tous les dossiers dans la xxxxx je peux les sortir, je ne suis pas là en train de pisser du vinaigre, je suis en train de... mais mon collègue qui était avant moi ici, si vous voulez, que je connais longtemps, il ne voulait pas trop rester d'une part, parce qu'il s'est dit on n'arrivera à rien dans cette boutique puisque c'est vrai, c'est assez fatiguant et donc il a masqué même, ceci reste entre nous bien sûr, la commission de sécurité, puisqu'elle doit venir tous les deux ans ici, elle doit venir au mois d'octobre prochain, tous les deux ans elle doit passer puisqu'on est classé R2, enfin c'est le classement de sécurité, et bien je pense qu'il a masqué aussi des choses pour qu'elle passe sereinement. Et bien moi, quand elle est venue, on m'a dit : « est-ce que ceci et ça a été fait ? » J'ai dit : « il n'y a rien n'a été fait ».

Q > C'était peut-être pour protéger le lycée, pour...

R > Aussi, oui. Tout à fait. J'ai dit rien n'a été fait et donc le capitaine de pompiers, du service départemental, le xxxxx du Finistère, il m'a dit : « on ne fait pas le tour parce que si on fait le tour je serais obligé de mettre un avis défavorable et donc, dans ces conditions, on sera obligé de voir ça. » Donc, j'ai contacté la région j'ai dit : « voilà la situation dans laquelle je suis. On va fermer. » Monsieur H., qui est l'un des responsables des travaux à la région m'a dit : « monsieur, on vous envoie... » J'ai eu 100.000 balles à peu près, 15.000 euros ou je ne sais plus combien c'est à peu près cela et a fait venir une entreprise, l'entreprise G. qui a fait cela xxxxx (prenez une boîte qui xxxxx ?). La boîte qui est venue, ce sont des spécialistes du service social, savent à peu près, ce ne sont pas des experts en... mais ils m'ont dit l'entreprise G, il y a eu un technicien chez lui qui a dit on peut faire ça, ça et ça prioritairement. Donc, ils ont fait. J'ai rappelé la commission de sécurité qui est venue au mois de novembre. Ils ont passé deux jours dans la maison et entre novembre et octobre les travaux en urgence avaient été faits par la Société G. Bon, on m'a dit il y a quelque chose qui a été fait, mais ce n'est pas brillant. Et ils sont venus deux jours et fin décembre, juste avant les vacances de Noël, on m'a donné un avis défavorable de nouveau et l'on m'a dit interdiction d'héberger les filles à l'internat filles. Pour un local à sommeil c'est déjà pas mal mais on avait fait des travaux en plus. Il y avait des portes feux, une détection incendie, non il n'y avait pas d'extraction de fumée, il n'y en a pas toujours d'ailleurs. Et donc on m'a dit : « on ne peut qu'émettre un avis défavorable ». Mais compte tenu des efforts qui ont été faits, j'étais convié à une réunion à la sous-préfecture, parce que c'est le Maire en fin de compte qui

autorise l'ouverture ou la fermeture des locaux, ce n'est pas le chef d'établissement, mais si le chef d'établissement perdure... par contre s'il y a un pépin...

Q > C'est sa responsabilité ?

R > Il va de l'autre côté à P., ce n'est plus P., c'est rénové là-bas donc c'est un peu préférable. Donc, j'étais à la sous-préfecture, on m'a dit : « on vous donne un sursis de fonctionnement, à condition de, tenez-vous bien, de faire dégager l'infirmière d'où elle se trouve, son appartement, qu'elle n'habite plus dedans, la personne est logée avec mari et enfants, que vous vous engagiez à fermer l'infirmerie à 8 heures le soir. C'est un internat quand même, il y a 200 élèves à l'internat. Fermer l'infirmerie à 8 heures le soir, ce n'est pas évident. Et vous dégagez vos filles de l'internat fille pour les loger ailleurs. Vous avez 24 heures pour répondre. » Et donc comme à l'internat garçon j'ai un peu de place, on a déplacé tous les élèves pendant les vacances de Noël, enfin leur matériel, pour les tasser sur trois niveaux, pour garder le quatrième niveau. (*il cherche un plan*) comme cela ça vous situera déjà un petit peu le lycée. Ça, c'est l'internat fille, c'est ce bâtiment-là et l'internat garçon est ici. Non, je dis des bêtises. C'est l'internat fille, c'est celui-là. Le bâtiment ED est beaucoup plus grand, l'ED vous voyez est ici. Nous sommes là, internat fille, internat garçon. Vous voyez cela fait cinq niveaux, quatre plus le rez-de-chaussée.

Q > L'ensemble a été construit à quelle époque ?

R > 63 à peu près. Donc, j'ai dégagé les filles de l'internat fille ici, pour les loger ici c'est-à-dire que l'internat, là, était vide. L'infirmière est située ici, n'est plus logée là. On a dégagé quelqu'un de l'administration et donc les filles je les ai délogées, ce qui m'a permis d'ailleurs de transformer le rez-de-chaussée pour l'accueil des carrières sanitaires et sociales et maintenant je continue pour faire les deux autres niveaux, pour faire des sciences médico-sociales, puisque à terme j'hébergerai tout le monde ici. Mais ceci pour vous dire que, bien, au mois de... je réponds à la sous-préfecture et je signe des documents pour dire que je m'engage à dégager l'infirmière de chez elle, les internes filles, je les mets à l'internat garçon et l'infirmerie ne fonctionnera plus après 8 heures. Bien, à partir de là, on me donne autorisation de fonctionner temporaire. Donc, je suis dans les règles, je suis couvert à peu près en terme de sécurité. Le temps passe un petit peu, il y a un changement de direction au conseil régional parce que 2004... il y a eu un temps de latence, pas de travaux. Là, je suis intervenu encore, j'ai dit : « attendez, on a mis un sursis... » (On a les locaux ?) Il n'y a rien de fait [...]

Entretien E6 – Face B.

[...] de fonctionner, on a eu quand même des remarques assez fortes là-dessus et là on est en train de défoncer les dalles, pendant les vacances pour le mettre complètement en sécurité ce bâtiment et l'autre bâtiment, on va continuer les travaux. Celui-ci, ce petit bâtiment, va être entièrement rénové pour juin et nous servira de tampon pour extraire des salles de cours pour les refaire, parce que celles-là n'ont pas de coupe-feu. Mais une chose aussi qui aide bien : le panneau devant pour montrer que...

Q > Qu'il se passait quelque chose.

R > Voilà. Exactement. C'est un peu xxxxx mais...

Q >Mais c'est vraiment l'idée d'image que vous développiez au départ... casser l'image.

R >Voilà. Vous savez que la première chose que j'ai fait ici, je n'avais pas beaucoup de sous, j'ai changé les balcons. Ils sont blancs. Ils étaient marrons avant, si vous êtes brestoïse, si vous avez observé, il y en avait un qui était en pendant. Ça, ce sont les logements qui sont au-dessus. Et ce bâtiment aussi, je veux qu'on le rénove rapidement et il y aura la peinture, des ravalements et un bâtiment qui est l'externat 1, si je lis bien à l'envers c'est celui-là, il va être complètement repeint aussi. Cela ne coûte pas cher un ravalement. En plus de cela, il y a des morceaux de béton, de façade qui se cassent la figure, donc il y aura de la résine pour colmater ceci, pour masquer les fers à béton qui sont en train de se faire ronger par la rouille, mais au moins il y aura un petit coup de flash si vous voulez.

Q >Encore l'image ?

R >J'ai dit à la région que le bâtiment aussi, celui-ci, ce n'est peut-être pas le premier qui mérite d'être ravalé, mais il n'y en a pas pour très cher et ce xxxxx. Cela, c'est un souci du chef d'établissement. Le prof, si je discute avec le prof, me dira : « attendez, plutôt que dépenser 100.000 balles ou 200.000 francs ici, il vaut mieux les mettre dans les oscilloscopes ou... » On a à peu près ce qu'il faut, mais cela c'est un investissement qui va faciliter les oscilloscopes dans un an. On est encore dans cette position si vous voulez. On est encore dans cette position-là si vous voulez.

Q >L'aspect psychologique est toujours présent...

R >On est toujours là. Et bien oui, il faut faire des efforts pour classer, pour investir, pour... et on touchera après les dividendes.

Q >Donc, dans l'organisation, première chose que vous faites, créer un électrochoc en montrant ce qui ne va pas, en essayant de changer concrètement, physiquement je peux dire, l'image avec les travaux. Vous parliez tout à l'heure du comportement des enseignants par exemple, je vais revenir là-dessus. Qu'est-ce que l'on peut faire pour lutter contre le cliché et c'est même plus qu'un cliché...

R >C'est vrai que c'est profond, ce n'est pas facile. Il y a d'excellents profs et c'est vrai que ces profs...là, écoutez, c'est... nos discussions resteront en interne parce j'ai bien confiance en vous. Vous voyez les deux profs de maths tout à l'heure que j'avais là, monsieur S, monsieur L pour ne pas citer leurs noms, il y en a un qui... Ils veulent tous les deux un stagiaire, un stagiaire IUFM. Bien. Il y en a un qui dit clairement : « moi, c'est pour les sous en plus. Je suis seul à bosser à la maison, j'ai des enfants étudiants. Si j'ai un stagiaire IUFM j'aurais des points en plus pour passer à la hors classe ». L'autre est délégué syndical, avec qui j'ai de nombreux échanges parfois un peu épineux, mais sympathique cependant, il me dit : « moi je ne comprendrais pas que vous mettiez l'accent sur... que vous donniez priorité au collègue au prétexte d'argent, moi, c'est vraiment pédagogique. Ce qui m'intéresse ce n'est la hors classe, c'est un stagiaire, m'occuper d'un stagiaire. ». Effectivement, il a raison. Mais après cela, si vous voulez...

Q >C'est-à-dire il veut avoir une autre fonction, faire autre chose ? C'est cela ?

R >Oui, en annexe de son enseignement, il veut avoir une fonction de conseiller sans doute. C'est un bon prof. Tous les deux d'ailleurs sont des professeurs de qualité. Tout à l'heure j'ai

mis un peu de noir sur les profs, en passant mais il y a quand même d'excellents profs. Ce sont, je suis certain, des bons professeurs... et celui-là, celui qui voulait avoir le stagiaire mais qui ne l'aura peut-être pas, il se positionne sur un profil plus de formation continue d'ailleurs, de lui-même, puisque le stagiaire... il va apporter beaucoup au stagiaire sans doute, mais le stagiaire va lui ramener aussi... d'accord ?

Q >Un regard sur son métier.

R >Oui, un regard sur son métier et puis le stagiaire... vous savez, on s'habitue dans nos métiers, quels qu'ils soient et donc lui, c'est un coup de jeunesse si vous voulez, un coup de retour en arrière qu'il apprécie. Enfin, c'est ce qu'il me déclare. Vous voyez... celui-là qui voulait un stagiaire au plan pédagogique déclarait, il n'y a peut-être pas que cela non plus, mais c'est la version apparente, officielle. Il a par exemple une décharge syndicale, alors c'est là que ça gâche un peu quand même puisque... S'il a décharge syndicale, c'est pour s'occuper du syndicat et donc, il sera moins disponible. Alors je me positionne là-dessus et j'ai essayé de trouver... L'autre, par contre, voit la carotte. Par contre, si j'avais donné au délégué syndical le stagiaire, je me demande si l'autre aurait eu le même rendement. Il aurait baissé les bras. Il était un peu écœuré de ne pas avoir obtenu la hors classe etc et cela lui redonne un coup de jus si vous voulez pour espérer une promotion, parce qu'il prend un peu d'âge. Alors, est-ce que c'est cela qui permet de fouetter, puisque c'est vrai tout de même un prof, un agrégé finit, je ne sais plus, à 3.000 € par mois. C'est vrai, tout à l'heure je disais : « on est des fainéants, on a des vacances, on travaille au chaud, etc » mais moi, qui ait commencé par l'industrie, vous savez quand je suis entré dans l'enseignement, c'était moitié et puis le collègue qui a continué en industrie, dernièrement je l'ai rencontré, j'habitais L. Il me téléphone un jour il rentrait de V, dans l'AISNE, il me dit... j'ai une maison à S-Q-P, je suis seul, ma femme était... parce que j'ai une fille qui vient de se marier... et puis il y avait un bébé, « je suis seul » me dit-il. « Je passe par chez toi et on casse la croûte ensemble ». « Si tu veux ». Il était sept heures quand il m'a téléphoné « je suis pas loin, je suis à côté du bourg ». « On mange à la maison ». « Non, on casse la croûte au resto ». Je lui dis « non J. P. – c'est un vieux copain – on va casser la croûte on va faire une omelette tous les deux et puis on prendra l'apéro tranquille... » « Non, je paie le resto ». Il arrive et me dit « tu as retenu ce resto » et je dis « non, il y a une brasserie là ». « Je t'ai dit de retenir un resto, un bon resto ». « Et bien on ira à la brasserie, il y a une petite brasserie ». Et on a pris un apéro, un petit plat, un plat de résistance et une petite bouteille de vin. Il me dit « tu ne sais pas ce qui m'arrive ? » « Non. ». Il me dit « je viens d'avoir 100 plaques. ». Je dis « quoi ? » « 100 bâtons cash et 100 bâtons placés dans la société ». « Qu'est-ce qui t'arrive ? » « Ce sont les stocks options » dit-il et on a démarré en même temps. Et là, il gagne au bas mot, deux fois et demi ce que je gagne.

Q >Plus les stocks options ?

R >Plus les stocks options, c'est quand même pas mal. Donc, peut-être que quelque part aussi, l'agrégé qui fait bien son boulot et l'on en a des bons ou même le certifié, après tout il y en a qui ont une maîtrise... qui se disent ...

Q >Il y a peut-être quelque chose...

R >Il y a peut-être quelque chose aussi, là. Est-ce que l'on valorise vraiment puisque... c'est vrai que l'on a des garanties de retraite encore un petit peu par rapport aux... mais les autres se seront fait leur retraite avant aussi. Mais bon, il y a plein de choses. Peut-être qu'ils se

sentent un peu des fois des laissés pour compte aussi. Et puis il y a un peu d'agressivité aussi qui je pense est en réaction de l'image de fainéants, etc... On se braque.

G > Q > Alors. Ces solutions ne sont pas simples puisqu'on revient sur l'image, sur la psychologie des gens, ce qu'ils ressentent etc. Dernière question, dernier point, **quel va être le rôle concret du chef d'établissement**, au quotidien, sur le terrain ? Comment cela va se passer ?

R > Structure, je vous ai expliqué. Bâtiment, je vous ai décrit à peu près et puis c'est vrai, il y a xxxxx millions d'euros qui sont calés là et maintenant, il faut motiver les troupes.

Q > Voilà, animer. Il y a l'animation.

R > Animer. Là je crois que l'animation c'est vraiment un gros défaut de ma part. Je n'ai peut-être pas fait autant qu'il aurait fallu d'animations, d'explications, on a un amphi. Mais ce qui est assez déroutant, si vous voulez et cela aussi c'est une gêne pour le chef d'établissement, en prérentrée, j'en ai fait deux pour l'instant ici, je vais en faire une troisième, la troisième je serais beaucoup plus vif, parce que je connais les gens aussi. Attendez, je débarquais avec une proviseur adjointe qui n'a fait qu'un an ici, qui était pleine de qualités, mais qui ne correspondait pas du tout à la fonction, c'est pour cela qu'elle est retournée en collège, c'est bien mieux pour elle, xxxxx, je ne connaissais personne. A peine j'avais pris la parole, il y a le SNES qui prenait la parole, il y a le FSU, il y a le SNETA, il y a les CGT, il y a la CFDT et en fait chacun essaie d'avoir son petit truc. L'année passée, je dis : « maintenant, je vous connais, je vous verrais tout à l'heure dans mon bureau ». « On veut terminer ici puisque nous sommes un syndicat, nous n'avons pas que les trois lettres » avec un raccourci, je ne sais plus ce que c'était, enfin c'était un qui critiquait la CGT par exemple, etc... et donc, c'est jouer petit cela aussi. On n'est pas à l'Assemblée Nationale d'une part, je n'ai aucune possibilité de donner une prime aux profs, ni de donner une promotion à un prof. C'est cela, c'est infime.

Q > Quel rôle alors ? Parce que si on n'a pas de moyens de promotions, pas moyen de choisir en fait, vous ne choisissez pas vos profs non plus ?

R > Non. On peut traîner la charrette, je dirai, en essayant de rendre l'intéressé fier de sa boutique.

Q > C'est l'aspect non financier ?

R > Oui... mais ce n'est pas facile.

Q > Est-ce que cela peut suffire ?

R > Cela contribue, je pense. Cela ne suffit peut-être pas, mais l'esprit maison. Moi, je crois que... à une époque ici il y a eu... il y a F., c'est mon nom, avant cela il y a eu B., avant cela il y a eu M. et avant cela B., c'était les chefs d'établissement marquants de la maison, enfin les chefs d'établissement des cinq dernières années. Il y en a eu un excellent je pense là-dedans : M., mais B. j'aime beaucoup. Mais M. a été bon. Il a été bon puisqu'il a su, je pense, donner à xxxxx maison et cela s'est dégradé, avec mon collègue précédant, parce que je pense qu'il a baissé les bras puisqu'il a vu l'ampleur... (il n'a pas eu de pot ?) non plus, l'autre était sur un plateau démographique qui était relativement stable. L'autre il est tombé xxxxx. Cela joue

aussi et je crois qu'il a été vite fiché par les personnels, parce qu'il perdait des effectifs et puis en fin de compte ce n'était pas de son fait, parce qu'il y avait aussi une baisse démographique, etc. Bon ça continue, la courbe continue encore l'année passée... cette année c'est stable, je pense que l'année prochaine ça va repartir. Et donc, à partir de là ça a fait sortir... il y a la CGT qui a donné des xxxxx à la CFDT... tous les syndicats ont voulu monter au créneau pour, peut-être attirer des adhérents aussi, sur la faiblesse d'une situation.

Q >Et après ?

R >Oui, mais après justement on se casse la figure avec des trucs comme cela. Et là manifestation... moi, l'année passée j'ai... oh, je n'ai pas souffert puisque je suis un vieux de la vieille, je suis chef d'établissement depuis 79. Mais c'est vrai que si j'avais été jeune et je dis cela xxxxx qui est mon jeune adjoint qui vient d'arriver, je crois que j'aurais péché un plomb. J'ai dit que je n'étais pas raisonnable de pouvoir dormir, l'an passé. avec tout ce qui m'est tombé dessus. Cela, c'est le métier, c'est sans doute aussi une carapace à un moment donné absolument épouvantable. Mais par contre, à la rentrée prochaine, ils le savent puisqu'il y a eu un conseil d'administration il n'y a pas très longtemps et je leur ai dit franchement ce que je ressentais avec leurs conneries de se combattre entre eux dans la maison. Bon, il y a des centrales syndicales d'accord... la politique c'est différent. Au niveau local, ils étaient... Et je crois, qu'en fin de compte, j'ai pu noter qu'il y avait pas mal d'approbation. Cela je n'aurais jamais osé le faire au bout d'un an voyez-vous.

Q >L'approbation des profs en général ?

R >Oui ou même des délégués... des syndicats.

Q >Ils se sont rendus compte que...

R >Un gars, un matin, avec qui je mettais accroché sérieusement l'an passé me dit « vous avez raison, il faut que l'on soit un peu plus raisonnable et que l'on essaye d'avoir plus de corps au sein de l'établissement ». Je leur ai rappelé la campagne de dénigrement qu'ils avaient fait au moment des journées portes ouvertes au prétexte de quoi ? Ils tuaient la maison, c'est tout. En fin de compte qu'ont-ils fait ? Ils ont emmené une cinquantaine d'élèves au lycée de l'E., A-M J. Je n'ai rien contre le privé, mais enfin, la maison d'abord. Et donc, je crois que ça commence tout de même à réagir et je crois qu'à la prochaine rentrée, je serai très direct dans mon analyse de situation, si vous voulez, peut-être braquer un petit peu, mais c'est ma manière d'être.

Q >Vous parliez d'électrochoc au départ.

R >Je commence à être connu, on sait que quand j'emmène quelqu'un balader en général c'est vite fait mais jusqu'à présent, en première année j'étais un peu timoré, j'étais un peu xxxxx... je ne connaissais pas les gens. Maintenant ils commencent à me connaître, je les connais et je leur dirai franchement et je crois que cela leur manque. Ça aussi ça peut participer...

Q >Oui, c'est un discours qui est...

R >Oui... trop lent

Q >En général, le discours de l'éducation nationale est trop... On ne dit pas les choses telles qu'elles sont.

R >Non.

Q >On camoufle, on enjolive ?

R >Exactement.

Q >Par exemple ?

R >Par exemple, cela commence déjà lorsque l'on fit venir quelqu'un chez soi, dans la maison. Un recteur, un xxxxx les parents ne le feraient pas cela. D'accord ? Je ne le ferai pas. Voilà. Et puis quand on va aux réunions de chef d'établissement, je suis assez connu pour intervenir... on me dit des fois, d'ailleurs on me pousse et puis il n'y a pas besoin de pousser beaucoup des fois pour que j'intervienne, on ne dit pas les choses clairement.

Q >C'est-à-dire ?

R >On ne dira pas, je ne crois pas qu'il y ait beaucoup de chefs d'établissement qui vous diraient ce que je viens de vous dire sur les profs et les choses comme ça pour commencer. Le proviseur quand il intervient, son établissement : « ça va ? » « On a un bon recrutement, on a... ». Ecoutez, P⁷⁸⁴, lycée professionnel du bâtiment, J. D. qui est prof du tertiaire, qui je crois était aussi dans le temps au lycée L., que je connais depuis un moment, qui a été prof au lycée de L. aussi, prof de compta ou de secrétariat je ne sais plus trop quoi, dernièrement il y a des profs d'ici, des profs de bâtiment qui étaient à une commission de recrutement qui lui disent, qui discutaient avec le chef de travaux et le proviseur là-bas, les effectifs vous les avez comment à P. ? « On a du monde, on fera sûrement deux groupes. ». J'ai mon délégué syndical qui disait que j'avais raison et en fin de compte qui lui aussi dit : « attendez ». On a M., notre collègue M. qui a 58 ans ou 59 ans, qui ne risque rien, 59 ans, titulaire et il n'a même pas... Bien oui, il sera TZR, mais TZR, on est les seuls dans le bâtiment, donc il restera là, il n'y a pas grand risque, elle dit : « je ne comprends pas, on n'a pas été assez tonique, on n'a pas été assez dynamique ». En fin de compte, en résumé, qu'est-ce que vous avez fait pour ne pas recruter des élèves de gros œuvre, alors qu'à P., ils ont pléthore là-bas. Je dis : « ah bon ? » « Oui, oui. ». « Cela m'étonnerait, je vois les effectifs, ce n'est pas possible. Nous en avons une vingtaine, ils en auraient... » « Mais non, ils vont faire deux groupes. Ils en auront trente. » etc. Résultat des courses, à P., ils en ont six. Ils vont même fermer la section. Le collègue... On ne veut pas montrer nos faiblesses.

Q >C'était une réunion au sein d'un BAPE ?

R >Non, ce n'était pas au sein d'un BAPE, c'était une réunion où il y avait des chefs d'établissement, des chefs de travaux, des professeurs. Et le professeur d'ici, pour voir un peu si le proviseur de D.L. se débrouille, fait ce qu'il faut, donc le proviseur de P. qui est un établissement qui recrute un peu plus difficilement qu'ici, ici c'est B., fier, nœud papillon... « Non, nous, tout va bien ». « Vous avez combien de groupes ? » « Je pense que l'on va faire deux groupes cette année parce que l'on a bien recruté ». Alors, ici grosse délégation, je dis tiens ! L'autre jour je les voyais xxxxx je ne sais même pas. Je ne sais même pas s'ils pourront ouvrir la section cette année. Et cela c'est typiquement Education nationale.

⁷⁸⁴ Une commune du centre Finistère.

Q >Pour se protéger ? Pour maintenir un statut quo ? Pour maintenir les choses telles quelles sont ?

R >Oui et on est peut-être fier, on est peut-être...

Q >Pour ne pas reconnaître les difficultés ?

R >Oui, voilà. Ce n'est pas facile.

Q >Parce que derrière, qu'est-ce qui peut se passer ? Il y a un risque de quoi ?

R >Je vous j'ai dit au début, moi je suis peut-être plus à l'aise, parce que je n'ai plus rien à espérer en terme de promotion. C'est fait.

Q >C'est pour protéger sa carrière ?

R >Mes enfants sont élevés si, vous voulez aussi. Je n'ai plus ces soucis-là. Vous voyez, je crois qu'on protège sa carrière et puis son aura au sein de la confrérie aussi

Q >De l'image ?

R >L'image.

Q >On en revient toujours à l'image.

R >Vous savez, lui il n'a pas recruté, il ferme, il avait deux élèves quand il écoutait... Vous téléphonez, D. A., je connais bien, je l'ai connu à MORLAIX, je le connaissais bien, on discute bien ensemble, on est des vieux de la vieille aussi, L. G., je l'ai eu comme stagiaire dans les COTES D'ARMOR, il a pratiquement notre âge aussi, à L. et à moi, mais vous savez qu'il y a une hiérarchie dans les chefs d'établissement. Le lycée classique de K., il ne sera jamais habillé comme je le suis, moi je suis en décontracté parce que j'ai à moitié xxxxx à droite à gauche tout ça, on mettra toujours la cravate, quelles que soient les circonstances et on ne plaisantera jamais, d'ailleurs le repas de fin d'année, c'est d'une tristesse infinie, le repas du chef d'établissement. C'est là, c'est collet monté, c'est pitoyable, c'est d'une tristesse indéfinissable. Alors on essaye de se regrouper en bout de table les deux ou trois marrants qui prennent le repas de fin d'année comme un délestage ou un défoulement, on peut raconter des conneries, des histoires, on en rit aussi et non pas rester toujours : « oui, alors dans mes prépa j'en ai eu douze, cinq sont allés, six ici... » Attendez, il faut arrêter cela un peu. Il faut arrêter. Moi je peux mettre mon nœud papillon aussi, je peux mettre une chemise à jabots, je peux mettre un costume, je l'ai en général dans la semaine, mais il faut savoir trouver... pour revenir sur terre aussi, c'est pour la santé un petit peu... pour le mental.

Q >Qu'est-ce qui peut faire changer, à ce moment-là, le comportement des élèves ou des enseignants, le comportement des chefs d'établissement eux-mêmes. Est-ce que cela doit passer par la formation des plus jeunes ou par d'autres vecteurs ? Est-ce que vous voyez ce type de xxxxx...

R >Moi, j'ai un passé industriel. Je suis atypique. J'ai une formation technique, moi. Je ne suis pas un littéraire. Et donc, je trouve que le chef d'établissement doit aller en boîte un petit peu, en entreprise.

Q >Voir autre chose ?

R >Oui, voir autre chose, mais pas 15 jours, pas 3 semaines comme cela se fait. Une visite d'entreprise, vous parlez ! Prendre le café avec les secrétaires, discuter un petit peu et puis c'est terminé. Non ! Mettre les mains... la main à la pâte.

Q >Cela pourrait être une condition de recrutement ou... ?

R >Oui, moi je pense. Un passé, un vécu d'entreprise, je crois que ce serait pas mal.

Q >En même temps, il y a un paradoxe c'est que un chef d'établissement ou même un chef de service dans une entreprise, a des moyens de pression sur ses salariés qu'un chef d'établissement n'a pas. Alors ?

R >Il faudrait un peu aussi... on se rend compte dans notre population d'enseignants, on sait qui fait son boulot, qui ne le fait pas. Par démagogie, du moins certains enseignants parlent des (aux ?) élèves de façon absolument éhontée. Ils ne se rendent pas compte que les élèves parlent également. Ils savent traduire également... On sait ce qui se passe dans l'établissement, tout de même au bout d'un an, deux ans, on commence à voir, par des informations croisées, on arrive à vérifier, à mesurer la véracité de... et c'est vrai que peut-être pour les promotions, je ne pense pas qu'il y aurait beaucoup de monde qui le dirait, mais je pense que l'on doit... peut-être plus de l'attitude sur les promotions, plus de possibilités.

Q >Vous parliez de visite d'entreprise, qu'est-ce que cela apporterait, ce vécu d'entreprise ? Qu'est-ce qu'il manquerait au chef d'établissement ? Qu'est-ce qui lui manque ?

R >Peut-être déjà le management. Moi, je suis surpris de voir l'évolution... l'entreprise, on ne boit pas le thé toutes les demi-heures, il n'y a pas la pose cigarette après chaque cours, dans une entreprise on ne va pas finir 5 minutes avant l'heure, on finit à l'heure. Ici, quand il y a deux heures de cours qui se suivent, il faut une coupure à 9 H, si c'est de 8 à 10, une coupure à 9 heures pour fumer sa cigarette ou pour que les élèves soufflent etc. Non, désolé. C'est un apprentissage aussi de tenir deux heures, ce n'est quand même pas énorme et dans l'entreprise, ils verraient que cela ne se passe pas comme ça. Voir comment. par exemple, moi, j'ai participé à la restructuration d'un gros lycée, puisqu'il y avait pour (15 ?) milliards de centimes de travaux et bien les électriciens, comment c'était ? C'était des chantiers très organisés, les gars quand ils venaient passer des fils pour le réseau, des câbles électriques car tout était entièrement refait, et bien c'était technique et le gars ne chôme pas. Il a sa bouteille de flotte et non pas la bouteille de... je caricature, la kro ou le litre de rouge. Non, c'était la bouteille de... l'eau Volvic ou tout ce que vous voulez.

Q >Il y a un contrôle derrière...

R >Oui et puis ça y va et ça ne chôme pas et l'objectif doit être atteint : si c'est ça qui doit être posé aujourd'hui, ce sera posé aujourd'hui sinon le gars reste finir. Il a peut-être des RTT derrière, c'est vrai, quand il y a des dépassements pour des... Non, ça y va. Je crois que ce serait déjà montrer une ambiance de travail. Mais il faut rentrer dedans, il faut voir un poste

de travail. Le comptable peut-être au niveau de la gestion... voir aussi... je crois que... Il faut des chefs d'établissement, il faut des secrétaires, il faut des comptables, il faut des gestionnaires, il faut des gens à la ressources humaines etc mais je pense que la production, même pour un chef d'établissement qui ira dans le classique, je crois que ça lui donnera une nouvelle image, d'ailleurs d'un lycée technologique aussi peut-être et d'un lycée professionnel, parce qu'ils vous parlent de ça et en fin de compte ils n'y connaissent rien. Je suis sûr que G.⁷⁸⁵ n'a jamais mis le pied dans un atelier, ou il est peut-être passé avec le tapis rouge, un verre de champagne à la main, donc, c'est ça. Et je crois que c'est tout de même ce que l'on demande aussi, c'est produire et produire... Tout à l'heure je disais qu'il fallait des élèves dans un établissement car un lycée sans élèves ou un établissement sans élèves, c'est sans doute le pied, il n'y a pas de problème de discipline donc on ne fait pas grand chose et bien dans le monde aussi, si on ne fabrique pas on ne vendra pas non plus. Si on ne fabrique pas, il n'y aura pas besoin non plus de matière grise pour faire des projets, pas besoin de chercheurs parce que si l'on ne peut plus produire, si on ne fait plus rien... vous me direz peut-être la machine peut produire elle-même, je ne sais pas, mais enfin c'est l'extrême et je dis que peut-être une immersion dans la production, cela relativiserait bien des choses, cela remettrait peut-être les choses bien en place. Oui, un chef d'établissement aurait une année d'entreprise.

Q >Cela vous paraîtrait...

R >Oui, pertinent. Je ne sais si j'ai été...

Q >Si, vous avez été extrêmement large. Je vous remercie beaucoup.

R >Si cela a pu alimenter un petit peu votre réflexion.

⁷⁸⁵ Proviseur d'un lycée général.

Entretien E7, Chef d'établissement en lycée agricole public

Q >Premier thème, pouvez-vous me présenter l'établissement, juste en quelques mots. Un lycée agricole...

R >Ici ?

Q >En général, dans un premier temps et puis après ici, si vous le souhaitez.

R >En général, c'est un établissement qui peut dépendre du ministère de l'agriculture, mais qui peut avoir une structure privée également, soit associative, soit confessionnelle, qui est généralement de petite taille, la moyenne va être à 300 élèves, qui comme caractéristique essentielle va avoir un pourcentage d'élèves interne relativement important, d'élèves issus du milieu rural également relativement important et généralement implanté dans le milieu rural. Autre caractéristique, c'est qu'au niveau national on scolarise... à peine 25 % de nos élèves sont enfants d'exploitants agricoles, donc 75 % sont fils d'autre chose, d'autres catégories socioprofessionnelles que des exploitants agricoles, que l'élève moyen est une fille et qu'il a entre 17 et 18 ans. Les niveaux de formation, c'est de la quatrième au diplôme, à la thèse en fait. Mais en lycée on va de quatrième à licence pro. Ici, plus spécifiquement, on est dans un établissement public, donc on dépend du ministère de l'agriculture. On forme à trois familles de métiers, la production horticole, tout ce qui tourne autour du paysage, travaux paysagers et les services à la personne, avec des niveaux de formation qui vont du BEP au BTS dans chacun des secteurs et pour le reste on rentre dans les catégories générales que l'on a vues.

P > Q >La première question xxxxx concerne le système éducatif. **Quelles sont, à votre avis, les difficultés que rencontre notre système éducatif aujourd'hui ?** Les principales difficultés. Est-ce qu'il y en a une qui vous vient particulièrement à l'esprit ? Est-ce qu'il y a des difficultés qui pourraient être classées, organisées éventuellement ? Quels sont les enjeux de l'éducation aujourd'hui ?

R >Enjeux de l'éducation et difficultés du système éducatif, ce n'est pas forcément la même chose.

Q >On peut commencer par la difficulté.

R >Moi, ça m'interroge quand on me parle de système éducatif. Concrètement je ne vois pas ce que c'est. Un système, c'est un ensemble organisé qui, quand il se met en mouvement, concourt à obtenir un résultat. Ce n'est pas sûr que l'on est cela. On a l'école qui est relativement bien définie, dont les contours sont bien définis en terme d'âge, en terme d'objectif, c'est d'acquérir une certaine formation qui est sanctionnée par des diplômes. Et puis, on a les attentes de la société par rapport à l'école qui, elles, sont complètement différentes et si le système c'est tout cela, ce qui va mal dedans, c'est beaucoup de choses parce les taux de réussite aux examens ne sont pas de 100 %. Donc, déjà là, il y a faille et l'école ne se substitue pas à la famille ou à l'autorité parentale, pourrait-on dire, de façon suffisamment importante pour répondre aux attentes de l'extérieur. Je ne sais pas si je me fais comprendre, c'est que...

Q >Il y a un décalage entre ce que fait l'école et ce qu'attendent les familles ?

R >Ce qu'attend l'extérieur, plus que les familles. L'entreprise également. La société. Et donc, qu'est-ce qui va mal là-dedans ? Il y a sûrement plein de choses qui vont mal à la fois de l'interne et de l'externe.

Q >En interne ?

R >En interne, c'est la formation des maîtres. Il est évident que l'on a... dans l'enseignement à l'école c'est flagrant. On a vécu une période un peu comme l'éducation nationale, où l'on est en train de renouveler très fortement tous nos enseignants. Cela fait six, sept ans que cela a commencé, il y en a encore pour six, sept ans. En 15 ans, on aura renouvelé 70 % pratiquement de nos enseignants. C'est énorme. Enfin, en 15 ans, ce qui est normal aussi. Mais on sent le changement, moi cela fait presque 20 ans que je suis chef d'établissement, le changement saute aux yeux.

Q >C'est-à-dire ? Qu'avez-vous perçu comme changement ?

R >Comme évolution ? Nous, nous sommes passés d'un système d'enseignement qui était relativement paternaliste dans le bon sens du terme. C'est-à-dire qu'il y avait un suivi individuel de l'élève, qui allait largement au-delà de sa scolarité. L'élève était pris en charge en tant qu'individu et un individu, il y a 20 ans encore, un peu socialement défavorisé, donc qu'il fallait plus accompagner qu'un autre peut-être, vers lequel on avait un regard peut-être un peu plus attentionné. Ce qui fait dire souvent aux gens de l'éducation nationale que l'enseignement agricole est riche, c'est vrai que l'on a un taux d'encadrement de nos élèves qui était beaucoup plus important. On avait un nombre de prof, si on ramenait le nombre de profs au nombre d'élèves, on a un ratio beaucoup plus élevé, un nombre de surveillants avec un ratio beaucoup plus élevé. Cela c'est surtout lié à l'effet taille de nos établissements, ensuite il y a des contraintes, accompagner...

Q >300 élèves...

R >300 élèves à côté de 1.200, c'est sûr... vous prenez le ratio du proviseur par exemple est beaucoup plus élevé.

Q >Cela c'était avant.

R >Oui. De ce regard-là naissait des pratiques. Les pratiques c'était un suivi de l'élève en tant qu'individu, un suivi social, un suivi affectif presque.

Q >Vous étiez assez proche ?

R >Oui, très proche de l'élève. Cela s'expliquait aussi par les origines de nos enseignants. Nos enseignants étaient des gens qui étaient formés dans le moule de l'agriculture, avec une culture agricole, on pourrait dire, commune, une culture partagée et une culture d'origine également. On n'avait que deux instituts de formation, un recrutement sur des critères qui favorisaient les gens qui avaient cette culture.

Q >C'est-à-dire les élèves pouvaient se reconnaître dans leurs enseignants, c'est bien cela ?

R >Oui. Et autre particularité, on avait une présence assez forte d'ingénieurs dans nos établissements, qui faisaient les cours techniques. C'est-à-dire des gens qui avaient une

formation autre qu'une formation universitaire, des gens qui avaient travaillé sur le terrain qui bien souvent étaient issus du milieu rural eux-mêmes, qui avaient accédé à ces fonctions sous une forme de promotion, en fait promotion sociale, promotion professionnelle bien sûr et qui avaient envie de transmettre un savoir qui était un savoir valorisant pour les élèves. Cela, c'est les années glorieuses, qui correspondaient aux années 60-80 grosso modo, au moment où l'agriculture était aussi florissante, était montée en puissance. Il y a eu tout un basculement dans la... à la fois le vivier de recrutement de nos enseignants et leur système de formation. Petit à petit, il y a eu un alignement à la fois des corps administratifs travaillant dans les lycées agricoles et des structures de recrutement sur ce qui se passait à l'Education nationale, sous des pressions syndicales, vous savez, que les gens aient le même temps de travail, soient payés de la même façon, puissent passer d'un ministère à l'autre et tout ça. Ce qui est très bien, pour les individus c'est très bien. Mais en fait, l'effet pervers ça a été l'espèce de dilution. Maintenant, on a des profs qui sont compétents dans leur domaine, comme l'éducation nationale. Les profs d'histoire-géo sont compétents en histoire-géo, il n'y a pas de problème. Mais ce sont des profs d'histoire-géo, point. C'est-à-dire, tout le côté qui faisait la différence en terme de relation, de formation de l'individu tend à s'estomper. Je n'ai pas dit que cela avait disparu du jour au lendemain, ce n'est pas cela, mais on sent très nettement que cela s'estompe et on sent que ce basculement de génération est en train de se faire de façon irrémédiable. C'est aussi lié au fait que notre public a changé. Je vous ai dit, on accueille maintenant 75 % d'enfants, venant de tous horizons socioprofessionnels, que nos objectifs ont changé également, nous ne sommes plus là pour former des agriculteurs performants ce qui était quand même l'objectif au départ.

Q >C'est-à-dire ? Vous formez des individus pour... ?

R >Moi, je ne forme pas d'agriculteur. Aucun élève sortant d'ici ne devient agriculteur. Il deviendra éventuellement... il travaillera... si je fais une enquête d'anciens élèves, j'en retrouve 85 % qui vont être cadre ou salarié et 10 à 15 % qui vont peut-être s'installer, mais ceux-là, de toute façon, ils se seraient installés même s'ils n'étaient pas venus ici, même s'ils avaient fait un cursus à l'éducation nationale et après un diplôme d'ingénieur, ils se seraient installés également parce que les structures foncières sont là, parce que... et ils s'installent dans des serres, c'est de la production horticole.

Q >C'est aussi la mission de l'établissement qui a changé puisque au début vous me disiez qu'il y avait un recrutement agricole, avec une proximité des profs et aujourd'hui vous me dites que les gens ne travailleront pas spécialement dans le milieu agricole, dans une exploitation agricole, donc les missions de l'école ont un petit peu évolué également ?

R >Oui, complètement. Si vous prenez les... Nous, nos textes fondateurs c'est 1960, 1989 et 1999. Ce sont des lois à chaque fois, des lois d'orientation agricole. 1960 c'est : il faut produire parce qu'il y a des bouches à nourrir. C'est 15 ans après la guerre, la France est en pleine reconstruction, il fallait apprendre à produire et à faire du productivisme.

Q >L'objectif est clair, oui

R >Tout à fait louable d'ailleurs et qui a été atteint, très bien atteint, trop bien atteint même... En 89, plutôt, on s'interroge quand même sur l'avenir du milieu rural, vers quoi est-on en train de partir ? C'était les époques de désertification, échec des mouvements baba-cool etc, donc on s'interrogeait. Et 99, c'est : on a pris en compte la ruralité dans sa globalité, il faut

pouvoir faire vivre des usines, avec des agriculteurs qui entretiennent le paysage et c'est tout cela que l'on va financer. Voilà où l'on en est aujourd'hui. Voilà quelles sont nos missions.

Q > Vos enseignants, maintenant, ont quelles origines ?

R > La fac. Moi, mes enseignants, ce sont des gens qui avec une maîtrise, une licence normalement, mais généralement une maîtrise, passent les CAPES éducation nationale qui s'appelle le CAPESA ; A : agriculture. C'est exactement le même examen, il y a le A au bout et en fonction de là où ils sont reçus, ils vont là où ils sont reçus.

Q > Ils auraient pu travailler dans l'industrie agroalimentaire qui ne demande pas nécessairement une culture justement agricole comme c'était le cas auparavant ?

R > Ils ont... Très peu l'ont.

Q > Et c'est donc la même chose de la part de vos élèves qui viennent là pourquoi ? Vous dites 75 % des élèves ont une origine non agricole, qu'est-ce qu'ils viennent chercher ici ?

R > Généralement, ils ont un projet professionnel.

Q > D'accord. C'est une orientation positive, alors ?

R > C'est une orientation positive par rapport au secteur professionnel. Elle est positive parce qu'aussi on leur impose de faire un choix d'orientation à un moment ou à un autre. Quand en troisième on vous dit : « tu peux passer en seconde ou tu peux faire un BEP de maçonnerie », sauf si le papa est maçon et que l'on a baigné là-dedans toute sa vie, on va en seconde. Pour nous, c'est pareil. Si en troisième, on leur dit : « tu passes en seconde », ils passent en seconde. Si on leur dit : « attention, il faut commencer à choisir un secteur professionnel, parce que ce serait peut-être mieux de faire un BEP », donc ils vont préférer venir ici plutôt que d'aller en maçonnerie. Dans ce sens-là, elle est positive, mais elle n'est pas spontanée.

Q > Vous disiez que les maîtres ont changé, que les élèves ont changé. Quand je vous ai demandé quel était le problème, vous m'avez dit premier problème, c'est les profs.

R > La formation des maîtres.

Q > Voilà. Quelles conséquences cela a, concrètement ? Qu'est-ce que vous reprochez à...

R > Ah non, ce n'est pas un reproche. Vous me demandez ce qui a changé.

Q > Ah, ce qui a changé, d'accord.

R > C'est vrai que l'on est parti quand même de ce qui ne va pas bien

Q > Oui, oui. Alors, est-ce que cela a des conséquences cette nouvelle origine des enseignants, ce nouveau public que vous accueillez ? Est-ce que cela pose des difficultés...

R > Non, il ne faut pas raisonner en terme de difficulté. C'est en terme de changement... moi, j'ai l'impression que l'on est un peu plus dilué dans le paysage de la formation, on affiche moins fortement une identité qu'il y a une quinzaine d'années.

Q > Si l'on reste sur l'origine des enseignants et celle des élèves, les conséquences que cela a sur le fonctionnement de l'établissement. Est-ce que les gens se sentent toujours aussi impliqués dans le fonctionnement de l'école ou est-ce qu'ils rattachent cela vraiment à un projet professionnel très, très fort ? Vous me parliez du projet tout à l'heure qui était parfois un petit peu, comment dire... on leur forçait la main un petit peu pour certains élèves. Est-ce que cela se ressent sur leur comportement dans l'établissement ?

R > Non. Moi je le ressens plus au niveau des formateurs, où on peut sentir qu'il y a une implication peut-être un peu moindre que ce que l'on avait pu connaître. Au niveau des élèves, non.

Q > Moins d'implication des enseignants, moins de proximité vis-à-vis des élèves aussi, c'est ce que vous disiez tout à l'heure.

R > Oui. Ils se sentent moins impliqués dans... ils sont très bons pour transmettre du savoir, ils sont peut-être un peu moins bons, je ne veux pas porter de jugement de valeur, je ne suis pas là pour cela, mais ils sont peut-être moins impliqués on va dire dans la formation de l'individu.

S > Q > Le problème de l'implication, c'est une question qui revient souvent dans mes entretiens. Alors, **qu'est-ce qui peut être fait pour améliorer, éventuellement, cette implication ?**

R > Au jour d'aujourd'hui ?

Q > Oui.

R > Il faut les payer. C'est tout. Je crois que c'est cela. Si vous donnez du temps aux gens... quand je dis de l'argent, cela peut être du temps... c'est aussi clair que cela. Et je les comprends tout à fait. Eux sont payés pour faire 18 heures de cours, la 19^{ème} heure ils demandent combien on les paie. Pas tous, c'est un petit peu caricatural, mais enfin c'est cela. Ce qu'il faut faire, il faut que ce soit inclus dans le temps de service que l'on demande aux enseignants.

Q > D'accord. Par exemple, j'avais un entretien avec un directeur d'une école privée, c'est encore un autre système. Lui avait mis en place une procédure pour changer un petit peu la mentalité des enseignants auxquels il faisait à peu près le même genre de reproche que...

R > Ce ne sont pas des reproches.

Q > Les mêmes constats. Lui a mis par exemple en place des cours de 45 minutes, ce qui conduisait à dégager un certain volume horaire sur l'année, qui était utilisé à d'autres manières de travailler, c'est-à-dire que le prof se retrouvait avec un volume d'heure pendant lesquelles il n'était pas du tout obligé de faire un cours traditionnel, il pouvait faire autre chose. Il m'expliquait que cela conduisait les profs à avoir plus de présence dans l'établissement, par exemple vous parliez des 18 heures qui sont un peu comme un couperet. Est-ce que c'est quelque chose que vous souhaiteriez, par exemple que les profs soient un petit peu plus présents dans l'établissement ? Est-ce que vous trouvez que leur manière de travailler n'est pas parfois trop individualiste ? C'est quelque chose qui revient souvent.

R >Si, c'est évident. Quand je parlais tout à l'heure de cette espèce de mutation, ce n'est pas pour cultiver la nostalgie 'avant c'était mieux'. Quand on avait des ingénieurs en proportion assez forte dans les établissements, c'était des gens qui avaient des bureaux dans les établissements, c'est-à-dire c'est quelqu'un qui était là du lundi matin au samedi midi. Je ne dis pas qu'il faut en revenir là. Mais les élèves savaient qu'ils étaient là. Quand ils n'avaient pas cours, ils bossaient dans leur bureau, ils discutaient entre eux, ils étaient en train de boire un café, mais ils étaient dans le bahut, ou ils étaient au CDI, ou alors ils travaillaient sur l'exploitation du lycée etc... Les élèves savaient qu'ils étaient là, qu'ils pouvaient aller les voir, ils pouvaient discuter avec eux, il y avait cette espèce de fonctionnement. Je ne dis pas qu'il faut en revenir à un *présentiel* de 40 heures par semaine de chacun des profs dans le lycée, mais il faudrait un moyen pour qu'effectivement... Il y a des tas de choses, ce que vous décrivez là c'est bien, mais on peut avoir les familles qui se retourne contre nous, parce qu'au bout du compte c'est l'élève qui n'a pas eu son quota d'heures...

Q >Ah, si, si ! Ils ont leur quota d'heure.

R >Parce que si on dit 1 heure, ça fait 45 minutes.

Q >C'est-à-dire, en fait, il expliquait qu'il demandait au prof de faire sa séance en 10 minutes de moins. Au lieu de faire des séances de 55 minutes, il fait sa séance en 45 minutes, qu'il avait affronté une opposition extrêmement forte des profs au départ en disant : « vous touchez à ma matière, je ne pourrais pas finir le programme etc » que, passé cela, les programmes sont terminés. A part quelques-uns un qui continuent toujours à s'opposer, mais cela a été très long, c'est un système où il a fallu plus de 5 ans pour mettre cela en place, finalement les profs se disent : « il y a une autre manière de travailler, on arrive tout compte fait à faire nos cours et notre programme dans le temps » et cela leur a demandé de reconstruire leur cours, il fallait tirer 10 minutes à chaque fois. Et donc vous dites, il y a deux choses, la présence des anciens, ils étaient là parce qu'ils étaient obligés ?

R >Non. Parce que matériellement... Non, mais ils avaient une culture d'ingénieur et pas une culture enseignant. Ils avaient été recrutés au ministère de l'agriculture en tant qu'ingénieurs. Donc, c'était les gens que l'on pouvait retrouver dans les DDA à faire du développement, dans les DSV⁷⁸⁶ à faire de la protection des végétaux, xxxxx de l'eau ou dans l'enseignement et à la limite, dans leur carrière, il y avait ces aller-retour entre je fais autre chose et je fais de l'enseignement.

Q >D'accord. Est-ce que c'est toujours possible aujourd'hui les gens fassent...

R >C'est toujours possible mais financièrement, ils n'ont aucun intérêt. Non, il faut vraiment qu'ils aient la fibre pour venir dans l'enseignement. Ils ont les vacances. Ils auront les vacances

Q >Ces gens qui venaient, qui faisaient éventuellement plus d'heures de présence qui n'étaient pas payées plus, s'ils le faisaient c'est parce qu'ils aimaient cela, parce qu'il y avait un...

R >La présence... parce que c'est une vraie culture, c'était des gens qui avaient l'habitude de travailler dans un bureau et pas de travailler chez eux en écoutant la radio. S'ils avaient des

⁷⁸⁶ DDA, Direction Départementale de l'Agriculture ; DSV, Direction des Services Vétérinaires.

copies à corriger, ils les corrigeaient dans l'établissement et en corrigeant les copies dans l'établissement, ils sont présents et donc, forcément, ils vont déjeuner à la cantine avec les collègues, ils rencontrent les élèves dans les couloirs, ils vont faire un tour au CDI, etc...

Q > Une mentalité différente.

R > Oui. On a encore quelque part, il en subsiste encore dans l'enseignement agricole il y a encore des enseignants qui ont quelque part cette mémoire en tout cas et qui fonctionne encore un petit peu comme cela, mais c'est vrai que l'on sent bien qu'il y a une disparition.

Q > Et vous souhaiteriez... vous m'indiquez tout à l'heure qu'il fallait trouver un moyen pour... Comment pourrait-on faire ? Qu'est-ce qui pourrait être envisager ?

R > Moi, je crois qu'il y a deux (grandes situations ?). Il y en a une qui est lié au bâti. Il faut déjà que matériellement les conditions soient bonnes pour que les gens restent. C'est tout bête. Il faut qu'il y ait des places pour garer leur voiture, il faut qu'il y ait un endroit pour se détendre, il faut qu'ils aient un endroit qu'ils puissent s'approprier pour travailler. On ne fait pas travailler les gens dans une salle des profs minuscule comme celle qu'on nous a construite il y a 3 ans. On est 50 profs, la salle des profs est grande comme mon bureau. Ce n'est pas possible. Les profs viennent, ils viennent quand ils ont cours et puis... Il y a déjà ce côté des locaux et puis après il faut valoriser du temps. L'enseignant, maintenant, s'est mis dans la tête qu'il devait 18 heures par semaine à l'administration. C'est clair cela, on ne peut pas démordre de cette position-là, il fonctionne comme cela. Donc, en fait, il faut, soit on prend ce temps sur les 18 heures qu'ils doivent, soit si on leur en demande plus, on les paie en plus. Un système de rémunération en plus. Cela existe, il y a les formules de tutorat, on peut mettre cela en place. Cela marche bien avec certains, cela marche moins bien avec d'autres et cela marche bien dans le cadre où c'est institutionnalisé.

G > Q > Dans ce contexte, on en arrive au chef d'établissement, quel va être votre rôle à vous ? Face à des enseignants qui, peut-être se sentent moins impliqués que par le passé, avec des élèves qui n'ont pas cette culture agricole peut-être, **quel va être le rôle du chef d'établissement ?** Qu'est-ce qui domine dans vos fonctions ?

R > Ce n'est pas évident parce qu'il y a toute une partie du... la fonction... une partie réglementaire de la fonction dont on ne peut pas échapper et après il y a la marge de manœuvre, sur justement les points un peu... comment gérer le relationnel, comment créer un climat et comment faire en sorte que cela évolue.

Q > C'est plus le deuxième côté qui m'intéresse.

R > Oui, je comprends bien. On n'a pas trop de leviers. Les leviers que l'on a, c'est justement c'est nous faisons, même si on ne le fait pas directement, on le fait indirectement, c'est nous qui faisons les emplois du temps des enseignants. Là on a quelques petits leviers. C'est-à-dire que l'on ne met pas au taquet quelqu'un que l'on sait qui par nature aura envie de s'impliquer dans un certain nombre d'action, si on ne le met pas à 18 heures de cours et qu'on le met à 16 heures et demie, il va avoir 1 heure et demie pour s'impliquer, c'est un peu salaud, mais enfin on sait très bien qu'il ne va pas s'impliquer pour une heure et demie, mais pour cinq et que cela va créer une dynamique et qu'autour de cette dynamique il y aura d'autres profs qui vont venir se greffer. Après c'est de favoriser ce qui se passe. Je crois qu'il en faut pas trop rêver sur le discours du chef d'établissement entrepreneur etc... Cela me fait un peu sourire.

Q >Il y a beaucoup de textes sur le sujet.

R >Quand on vous bloque au niveau financier par exemple au niveau personnel qu'on vous affecte et puis qu'on vous fout des syndicats dans les pattes, bon...

Q >Au niveau de l'éducation nationale, la notion d'autonomie est extrêmement mise en avant, les projets d'établissement...

R >Les projets d'établissement, voilà, c'est ce qu'on nous sort à toutes les sauces, bien sûr.

Q >Alors, quel est votre point de vue sur ce fameux projet ?

R >C'est une belle usine à faire rêver. Moi, j'en suis à mon cinquième établissement. J'en ai monté cinq, des projets. Je trouve que c'est bien. Cela permet de passer des heures et des heures à discuter avec les enseignants, on refait le monde, on boit un coup après, c'est sympa. Non, c'est très bien ! Mais cela n'aboutit jamais à rien, puisqu'il y a toujours un moment où on se dit : « mais qui va financer cela ? » Qui va le financer ?

Q >Ils sont bloqués par une question financière. C'est cela qui...

R >Même si l'objectif est un objectif purement pédagogique, puisqu'on nous demande de faire de la pédagogie, même si l'objectif est un objectif purement pédagogique, il y a un moment où ça bloque. Ce n'est pas très grave parce qu'il y a quand même eu toute la démarche en amont.

Q >Le fait que les gens se soient rencontrés...

R >Qu'ils se soient rencontrés, (qu'il y ait une ?) ouverture d'esprit, que l'on ait réfléchi ensemble à des problématiques qui pourraient être intéressantes pour l'établissement, pour des groupes classes. Il nous reste toujours quelque chose, c'est évident.

Q >Vous me dites j'en suis à mon cinquième établissement... est-ce que le fait de ne pas réussir à mener à bien les projets, cela ne finit pas par être pas désespérant mais démotivant ? Quel est l'impact de cela ? Vous dites c'est une belle usine à rêver mais on n'y arrive pas.

R >C'est bien de rêver. Il faut en être conscient. Il ne faut pas se faire bluffer par (les projets ?). Il faut les remettre dans le contexte dans lequel ils sont, c'est-à-dire hautement improbables en terme de réalisation. Mais cela dit, il faut quand même le faire. Cela fait trois ans que je suis ici, j'en ai quand même pondu un l'année dernière, que tout le monde... on l'a. L'espoir fait vivre. Un des rôles du chef d'établissement, c'est de le faire vivre parce que si lui ne le fait pas, personne ne le fera. Cela, c'est évident.

Q >Il est porteur de son projet, bien sûr. C'est lui qui...

R >Oui, on en est... Quand vous lisez le projet d'établissement, vous faites le portrait robot du chef d'établissement, il faut être clair.

Q >Quel impact cela peut avoir au niveau des enseignants ? Par exemple, toujours cette idée on se réunit, on...

R >Le projet ?

Q >Voilà.

R >Si, quand même, si

Q >C'est mobilisateur ?

R >Si, c'est mobilisateur. Sur le moment, c'est mobilisateur. Cela peut être très démobilisateur après quand on explique pourquoi on n'a pas pu aller plus loin que ce que l'on a fait. Donc il faut savoir ne pas être ambitieux dans un projet d'établissement, contrairement à tout ce que l'on peut lire dessus, il faut savoir ne pas être ambitieux, parce que sinon on crée des déçus et après il faut ramer pour les récupérer.

Q >Vous avez peu de marge de manœuvre, c'était votre expression. Le projet est souvent un petit peu illusoire, les ressources financières sont limitées vous me disiez...

R >Contingentées maintenant. Avant elles étaient limitées, maintenant elles sont contingentées. Contraintes.

Q >Comment animer cet établissement ?

R >Par l'image. C'est clair.

Q >C'est-à-dire ?

R >L'image, c'est l'élève. Il faut tout ramener, enfin... Moi, j'estime que mon rôle est de tout ramener au niveau de l'élève. Tout ce que l'on fait, en quoi cette action va apporter quelque chose en plus ou en moins aux élèves. Parce que l'on a tendance, c'est comme dans toutes les usines à gaz, on a tendance à perdre de vue notre essence. Notre justification, c'est le fait que des parents un jour viennent nous voir avec leurs gamins en nous disant : « je vous confie mon gamin », parce qu'en France la scolarité n'est pas obligatoire, c'est l'éducation qui est obligatoire. Donc, ils disent : « je vous confie mon gamin, pour que vous lui transmettiez un certain savoir, un savoir-faire, un savoir être. ». De temps en temps, il faut que l'on se pose et en se disant : est-ce que réellement, ce que je suis en train de faire, ça va apporter un plus en terme de savoir, savoir-faire, savoir être aux gamins qui m'ont été confiés.

Q >C'est-à-dire que parfois, vous constatez qu'il y aurait des dérives ?

R >Oui, complètement.

Q >Sous quelles formes ? Quelles formes pourraient prendre ces dérives ?

R >Non, je ne prends pas d'exemple.

Q >D'accord. Comment ramener les choses si l'on estime que l'on s'est un petit peu écarté de la mission première, comment ramener les choses pour les centrer sur l'élève ? Quelles formes concrètes est ce que cela peut prendre quand on veut centrer les choses ?

R > Ramener les élèves à tous les niveaux de discussion dans un établissement et cela paradoxalement, c'est prévu par les textes, vous savez les conseils intérieurs, les commissions pédagogiques, vie scolaire. Le législateur a été prolix. On se rend compte que cela gêne beaucoup de monde, quand on amène les élèves dans les discussions. Quand vous discutez avec des enseignants sur comment on va construire un voyage d'étude, pour prendre un exemple, s'il n'y a que des enseignants, le voyage prendra une certaine orientation. Si vous faites la même discussion avec des enseignants et des élèves, vous n'aboutirez pas au même voyage, même si la destination est la même, même si les objectifs sont les mêmes. Je ne sais pas, sur l'organisation des horaires dans l'établissement, des choses comme cela... le lycée, surtout un lycée agricole, je vous disais tout à l'heure les caractéristiques c'est d'avoir beaucoup d'internes, c'est un lieu de vie, on a beaucoup de jeunes, qui sont là du lundi au vendredi soir. Cela l'élève le ressent très fortement, le prof non. Le prof est là 18 heures donc... la moitié des profs d'ici n'ont jamais vu à quoi ressemble l'internat des élèves, alors que les élèves y passent plus de temps que dans les salles de cours. C'est tout simple, mon travail je le conçois, en dehors du fait que je signe des mandats, que j'achète de la bouffe, que j'achète des machins...

Q > Lorsque vous me dites ramener l'élève dans le système pose problème et vous me parlez des enseignants ; si on construit quelque chose, un projet, avec que des profs ou avec des profs et des élèves, on n'aboutira pas à la même chose. Qu'est-ce qui pose problème aux profs lorsque l'on amène les élèves dans la discussion ? Est-ce qu'ils ont peur de perdre quelque chose ? Est-ce qu'ils ont l'impression qu'on leur enlève quelque chose par exemple ? D'autre part, pourquoi est-ce si difficile d'amener, de gérer... ?

R > C'est la relation, malgré elle, qui n'est pas toujours saine en France, je trouve.

Q > C'est-à-dire ?

R > Le savoir n'est que transmissif en France. Il y en a un qui est là pour savoir, l'autre qui est là pour apprendre et quoi qu'il arrive, il n'y aura jamais l'effet feed-back, que l'on rencontre en Angleterre, que l'on rencontre en Allemagne, vous savez, cet échange, le formé a le droit d'exprimer une opinion. En France, il y a très peu le droit d'exprimer une opinion. Il y a le droit de restituer du savoir, il y a le droit de reformuler différemment du savoir qui lui a été transmis, mais de formuler une opinion qui lui est propre, c'est rare qu'on le demande.

Q > Comment le chef d'établissement peut le favoriser ? Vous mettez cela au cœur de votre fonction pour arriver à cela petit à petit. Si l'on a d'un côté un prof qui estime qu'il sait et que l'autre ne sait pas, qui n'accepte pas à priori qu'il y ait une discussion, que cela s'organise différemment que dans un sens unilatéral, comment peut-on réintroduire l'élève dans le centre du système ? Comment peut-on favoriser cet échange ? Comment vous y prenez-vous ?

R > Par la création, je vous dirais comme... j'allais dire en créant des commissions... en clair c'est cela, en utilisant les arguments qui nous sont donnés par les textes, en créant les commissions qui doivent exister et en les faisant fonctionner telles qu'elles doivent fonctionner, c'est-à-dire système xxxxx c'est-à-dire qu'on ne se réunit pas si les élèves ne sont pas là. Parce que c'est très facile de dire les élèves n'avaient qu'à venir et on met la réunion le mercredi à 15H30, par exemple, le seul moment où ils peuvent aller en ville, eux, alors que les profs, eux, ont du temps libre à peu près quand vous voulez. Donc, c'est en jouant là-dessus, en ne rendant applicables des décisions que si elles ont été validées dans des

instances où les élèves sont représentés. Les élèves et les parents d'ailleurs parce que l'on n'a pas parlé des parents mais...

Q >Mais, est-ce qu'il n'y a pas un risque que l'élève soit là simplement pour dire : « oui, d'accord » ? Est-ce qu'il y a une vraie participation de l'élève ?

R >Pas tout le temps, mais le fait de la présence de l'élève change déjà le discours des autres adultes. On parle des enseignants, mais cela pourrait être aussi des ATOS, puisque les ATOS sont présents, enfin sont associés aussi à certaines décisions. C'est vrai que la participation, c'est une participation représentative des élèves, puisque c'est le filtre des élections qui font qu'il y en a qui arrivent. Bon, c'est variable. C'est variable selon les années, selon la personnalité de ceux qui sont là, mais globalement on a quand même des élèves qui s'expriment. Ce n'est pas... Ce n'est pas parfait, loin de là.

Q >Donc, cela c'est ce que vous souhaitez faire ? Ce que vous essayez de faire...

R >C'est là-dessus où j'ai le plus de leviers, plus de manettes, sur lesquelles je peux agir. Bon, après, je suis comme les autres, je suis allé pleurer au conseil régional pour avoir trois sous, pour construire un bout de truc, des machins et puis c'est ma satisfaction d'entrepreneur. On a fait un beau CDI, oui d'accord, on a fait un beau CDI, c'est normal. On estime que c'est normal que des gamins au 21^{ème} siècle aient accès à un beau CDI. Voilà. Mais les leviers là-dessus, ce n'est pas grand chose. On ne fait que s'inscrire dans un programme du conseil régional, etc...

Q >Mais si on reste sur cette histoire de cohabitation plus forte, plus...

R >Il y a ça et il y a favoriser des activités... On a une particularité dans l'enseignement agricole, c'est-à-dire qu'il existe chez nous des profs qui s'appellent des profs d'éducation socioculturelle, que l'on ne retrouve pas à l'éducation nationale. Ça c'est le poids de l'histoire aussi, c'est parce que nos établissements avaient des gamins un peu défavorisés, qui étaient tous internes, qui n'étaient jamais sortis de leur village, quand ils venaient dans les lycées, il fallait les ouvrir un petit peu à autre chose. Donc, au départ c'était ce qu'on appelle les animateurs socioculturels, des gens qui étaient chargés de créer une dynamique culturelle dans les internats. Et suite aux revendications syndicales, ces gens-là se sont transformés en profs, c'est-à-dire que maintenant, ils ont un statut de prof. Ils font des cours, ce qui est une aberration. Ils font des cours, ils font 18 heures de cours, mais, eux, ont un tiers temps dans leurs 18 heures, c'est-à-dire 6 heures qui doivent être consacrées à faire de l'animation. Donc là ce n'est plus du face-à-face, c'est de l'animation dans le bahut. Quand vous en avez quatre profs comme cela dans un bahut, cela fait 24 heures qui doivent être consacrées à faire de l'animation, si c'est vraiment utilisé plein plot, cela va se voir et ce n'est pas forcément utilisé plein pot, n'empêche que cela se voit. Ces gens-là font des choses et ce qu'ils font, ils le font toujours avec des élèves. Alors c'est fait soit à l'intérieur de l'établissement, soit à l'extérieur et quand c'est fait à l'extérieur généralement c'est fait en partenariat avec... bon, je vous ai dit, on a des filières service aux personnes dans l'établissement, donc on a beaucoup de partenariat avec des maisons de retraite, avec des CAT, avec des hôpitaux, vous voyez, on crée des choses avec ces structures-là...

Q >Il y a une vie autre, en relation avec l'extérieur.

R >Avec l'extérieur, oui. Ça, c'est aussi une caractéristique de l'enseignement agricole, c'est que l'on est ouvert, il n'y a pas de porte, on rentre... ce que je veux dire c'est aussi dans notre culture également. Le soir, je laisse les portes ouvertes. Cela ne veut pas dire que n'importe qui peut entrer, cela veut dire que je ne verrouille pas.

Q >Ces professeurs, puisqu'il faut les appeler comme cela...

R >Ils le sont.

Q >C'est une spécificité de...

R >De l'enseignement agricole, oui.

Q >Là, des personnes qui sont chargées de faire autre chose que des cours ou de surveiller parce que dans l'éducation nationale on trouve des CPE par exemple...

R >On en a aussi. On a tout pareil.

Q >Mais eux, leur fonction, c'est vraiment animer l'établissement ou... ? Non ?

R >Si, si. Ils ont une partie... sur leurs 18 heures, ils ont 12 heures de cours, qui sont des cours sur les techniques d'animation, sur monter des projets culturels etc c'est cela leurs cours. Et ils ont un tiers temps, donc 6 heures, pour créer des animations. Les animations, cela peut être on fait un cours de poterie, mais cela peut-être : on fait une sortie avec des gamins de l'hôpital psychiatrique du coin et puis après les photos on les travaille, on les échange... là, on a une expo qui est entrain de se monter justement, où on a travaillé avec une école primaire, le CAT et la maison de retraite et on a demandé aux gens de se prendre en photo. Ils se sont pris en photo, les photos on les a retravaillées, ce sont toutes du noir et blanc et on leur a fait peindre, on leur a demandé de se mettre en couleur après. C'est assez étonnant, vraiment c'est étonnant. Vous voyez ce qu'a fait le CAT et ce qu'a fait la maison de retraite et après, on a fait une expo en ville, à Cxxxx, il y avait le champagne et tout...

Q >Quel impact cela a sur les élèves ? Comment ressentent-ils cela ?

R >Ils sont vachement valorisés déjà parce que...

Q >Ça valorise ?

R >Oui. Ils sont mis en situation... là, le contrat c'est : il faut gagner. Ce n'est pas xxxxx, c'est il faut gagner. Quand on va bosser dans une école avec un xxxxx élève, les gamins de l'école, les instit, les parents des gamins de l'école etc attendent un résultat, donc nos élèves il faut qu'ils réussissent. Ils le savent et généralement ils réussissent. Ils sont valorisés et ils comprennent mieux un certain nombre d'enjeux de société, le pourquoi ils sont en formation, le comment leur formation peut déboucher sur quelque chose d'utile... C'est vachement abstrait la formation d'un élève. On oublie vite. Ils passent leur temps dans une salle de cours...

Q >Ce sont des cahiers et de...

R >Voilà, c'est cela. Alors que là, c'est du vivant en face d'eux ce n'est plus du cahier.

Q >D'accord. En plus c'est valorisant. Ils découvrent un environnement, des structures, des organisations à côté, diverses comme vous m'avez indiqué et en plus, ils ont une action concrète qui les valorise par derrière. Oui, c'est vraiment quelque chose qu'il faut que je creuse. Et vous parliez des parents tout à l'heure... non, une autre question, puisque le terme professeur d'éducation culturelle me fait penser à autre chose. On parle beaucoup dans l'éducation nationale des problèmes d'illettrisme, de violence etc. Est-ce que ce sont des points qui se retrouvent également dans l'enseignement agricole ? Les sorties sans qualification ? Cela rejoint les enjeux de société. Vous me parliez des attentes de la société au départ. Est-ce que vous ressentez cela dans l'établissement, tout simplement ?

R >Quoi ? Illettrisme ? Pas plus qu'il y a 20 ans, je ne pense pas. Il y a des gamins qui arrivent... on a des classes de quatrième et troisième technologique, où là on recrute effectivement un certain nombre d'élèves qui sont en grande difficulté scolaire, il ne faut pas se le cacher. Est-ce qu'ils ont plus de problème de lecture, d'écriture, de compréhension, je n'en suis pas convaincu.

Q >Comportement ?

R >Au niveau comportemental, on est quand même assez privilégié. En Bretagne... j'ai travaillé en région parisienne, c'est autre chose. On est préservé. On n'est pas à l'abri de comportement un peu déviant. Bon, on a des problèmes de consommation de cannabis, on a des problèmes de consommation d'alcool.

Q >Par rapport aux élèves qui étaient en difficulté scolaire au début, est-ce qu'il y a des procédures spécifiques qui sont mises en place. Vous me disiez que certains élèves de quatrième, troisième avaient peut-être plus de difficultés scolaires que d'autres. Est-ce qu'il y a quelque chose de spécial qui est mis en place ?

R >Là, **j'ai un tutorat qui est assez serré.**

Q >C'est-à-dire ?

R >C'est-à-dire que les profs se répartissent les élèves dans la classe et font un suivi plus particulier de tel élève. Suivi qui commence souvent par un suivi social, avant un suivi scolaire, d'être un peu le référent adulte du jeune dans l'établissement et puis d'être le lien entre ce qui se passe dans l'établissement et ce qui se passe à l'extérieur. A l'extérieur c'est parfois la famille, mais ce n'est pas toujours la famille, c'est souvent un peu le père, un peu la mère, un peu le foyer etc, donc il y a tout ce lien à créer et cela marche assez bien mais ça bouffe un temps pas possible.

Q >C'est à la charge de qui ? des CPE ou d'autres... ?

R >Les CPE le font, mais les enseignants y participent, mais c'est décompté dans le temps de travail dans ces classes-là. Là effectivement il y a une reconnaissance de l'institution par rapport à ce qui est fait.

Q >Et puis vous me parliez des parents. On peut éventuellement aborder ce point pour...

R >Les rapports avec **les parents** sont un peu compliqués dans notre fonction, puisque vous êtes centrés sur la fonction. Ce n'est pas toujours facile. Les parents sont devenus des grands consommateurs de l'école en fait. C'est-à-dire que tout leur est dû au sein de l'école. On doit la formation de leur gamin, mais on doit aussi une alimentation telle que eux la voudraient et qui généralement est très nettement supérieure à celle qui est proposée chez eux. Les petits *déjà* que l'on est maintenant obligé de proposer à l'internat, ils n'en ont sûrement pas des comme ça chez eux tous les jours. S'il n'y a pas de pain frais tous les jours, c'est l'émeute. Les parents sont relativement exigeants quant à la réussite de leurs enfants et la réussite de leurs enfants est forcément liée à la qualité des enseignants. Il y a peu de remise en cause en fait de la volonté des gamins à travailler, du fait de s'investir, de se prendre en charge etc. Donc là, ce n'est pas toujours facile et il y a une démission par rapport au fonctionnement de l'établissement, c'est-à-dire faire venir des parents dans des instances de l'établissement c'est vraiment de plus en plus compliqué. Ceux qui viennent, ce sont les convaincus, ce sont des gens avec qui nous n'aurons pas de problème relationnel, ce sont des gens qui ont donné de leur temps etc. Les autres, c'est un petit peu problématique.

Q >Quel peut être votre rôle, votre comportement vis-à-vis de ces parents très exigeants et peut-être pas toujours très présents, qui peut-être aussi sont à rattacher aux élèves en difficulté dont on parlait tout à l'heure ?

R >Oui, fréquemment.

Q >Donc, là il y a un ensemble qui apparaît. Quelle peut être votre action ? Est-ce qu'il y a quelque chose à faire ou... ? Comment vous y prenez-vous, en fait ?

R >Ce n'est pas simple. On essaye de tout mettre en œuvre pour les faire venir, déjà pour communiquer, pour établir un lien parce que lien n'existe pas forcément. Envoyer un bulletin scolaire tous les trimestres, ce n'est pas créer des liens. Donc, c'est essayer de communiquer. Les associations de parents d'élèves ne fonctionnent pratiquement plus, il n'y a plus personne à l'intérieur. Ils sont quatre dans l'association ici. Il y a beaucoup d'adhérents qui payent leur cotisation, mais après à l'assemblée générale, ils sont dix, le jour de la rentrée.

Q >Est-ce que les animations par exemple, vous parliez des profs d'éducation socioculturelle qui avaient entre autre pour but de valoriser l'élève, est-ce cela ne peut pas être un moyen justement de faire revenir les parents dans l'école ? C'est quelque chose que vous regrettez que les parents ne viennent... qu'il manque un contact ?

R >Il nous manque un interlocuteur. Il y a deux interlocuteurs qui nous manquent de façon assez forte dans l'enseignement technique, ce sont les parents et **les maîtres de stage**. Tous nos élèves font des stages en entreprise et c'est vrai que l'on a beaucoup de mal à pouvoir dialoguer collectivement avec les maîtres de stage. Individuellement, il n'y a pas de problèmes. Individuellement tous les profs vont voir les maîtres de stage, nos élèves sont visités, donc il y a bien un lien, mais le lien, c'est toujours nous qui allons chez le maître de stage. Faire venir le maître de stage dans l'établissement, prendre un temps pour discuter avec lui, lui expliquer comment le stage, des choses toutes bêtes, comment le stage se situe dans la promotion pédagogique de l'élève, qu'est-ce que l'on est en droit de pouvoir lui demander au premier trimestre de la première année, au deuxième trimestre de la deuxième année, etc. Des choses que l'on a beaucoup de mal à faire, ou alors il faut les faire individuellement chez le maître de stage.

Q >Se déplacer chez...

R >Oui. C'est ce que l'on fait.

Q >Pourquoi ne viennent-ils pas ? Ce n'est pas important ? Ils voient cela d'une manière... ?

R >Parce que, oui, pour eux ils ont déjà l'impression de beaucoup rendre service à la nation en acceptant un stagiaire et pourquoi consacrer plus de temps pour cela. Je caricature. Il y a évidemment des maîtres de stage qui vont venir, qui sont mobilisables sur toutes les causes etc... Cela on trouve toujours mais la grande majorité...

Q >Donc il y a un rôle d'animation très fort : animation des profs, des élèves, faire vivre l'établissement, relationnel avec les profs, relationnel avec les entreprises...

R >C'est le cœur du métier. Enfin, je pense. Sinon, vous prenez n'importe quel administratif, il vous fera le boulot, gestionnaire ou xxxxx d'établissement.

Q >C'est l'aspect animation qui est...

R >Oui, je pense.

Q >Q'est-ce qui vous paraît le plus difficile ? Est-ce qu'il y a quelque chose, en terme d'animation, qui vous paraît à la fois très important, mais aussi très difficile à réaliser, à mettre en œuvre ? Soit vis-à-vis des profs, soit vis-à-vis des élèves, des parents dont on parlait à l'instant, est-ce qu'il y a quelque chose que vous aimeriez améliorer tout simplement ? Que vous pensez qui pourrait être amélioré et...

R >Il y a beaucoup de choses qu'il faudrait améliorer.

Q >Par exemple ?

R >Sur l'aspect animation, sur l'aspect relationnel et animation ?

Q >Ce qui ne fonctionne pas bien à cause des habitudes, à cause des mentalités, à cause... par exemple ce que je disais tout à l'heure lorsqu'un chef d'établissement a essayé de changer un petit peu l'organisation des cours il s'était heurté tout de suite à une opposition très forte des profs.

R >Non, moi, ce serait des profs qui fassent leur cours avec la porte ouverte. Je ne sais pas si vous avez remarqué que le premier réflexe d'un enseignant qui entre dans une salle de cours, il ferme la porte même avant de dire bonjour aux élèves, il se...

Q >C'est quelque chose que j'ai déjà eu dans l'enseignement industriel, c'est-à-dire que quelqu'un que je voyais hier me disait, il y a des ateliers dans son établissement, il disait que pour les gens qui travaillent en atelier, l'atelier est ouvert, l'atelier est un espace ouvert où l'on va facilement, où l'on discute facilement, alors que la classe est un espace fermé, où le chef d'établissement ne rentre pas.

R >Non. Moi, je ne rentre pas dans une salle de cours et de toute façon, nous, on n'a aucun pouvoir, aucun droit de regard pédagogique. A partir du moment où le prof arrive à l'heure et

repart à l'heure, ce qui s'est passé entre les deux, ce n'est pas de notre domaine, c'est le domaine de l'inspection pédagogique.

Q >C'est quelque chose que vous regrettez ?

R >Non parce que je n'ai pas compétence disciplinaire comme cela. Par contre j'aimerais bien qu'un prof accepte un autre prof dans son cours, c'est-à-dire qu'il y ait des moments, bon on a inventé la pluridisciplinarité comme partout... cela ne marche pas trop, il y a un très forte réticence de la part des enseignants à ce qu'il y ait un autre adulte même dans la salle de cours, pas forcément un autre enseignant, un autre adulte. C'est toujours cette [...]

Entretien E7, Face B

Q >Votre rêve c'était d'avoir donc la salle de classe ouverte.

R >Mon rêve, xxxxx pas (*rire*).

Q >En fait, qu'est-ce qu'il y a derrière ? Vous trouvez que les profs sont trop... peut-être pas individualistes, mais trop centrés sur leur matière, surtout avec le nouvel état d'esprit, enfin les enseignants un peu nouvelle... mouture que vous recevez par rapport à... ?

R >Ils ont besoin de transmettre un savoir académique ces enseignants en fait. Et leur savoir, ils ont peur qu'il se confonde... ils ont peur qu'on le confonde à travers la réalité. Qu'est-ce que c'est qu'un prof ? C'est quelqu'un qui entre à l'école à 2 ans et qui n'en est jamais sorti. C'est clair. C'est ce que je voulais dire au début. Avant on avait les ingénieurs c'était des gens qui avaient fait autre chose, alors que maintenant, on a des gens qui sont issus tous du même moule, qui est le moule de l'éducation nationale qui fait très bien son boulot. Mais est-ce c'est cela qu'il faut répéter à l'infini, on peut s'interroger.

Q >Qu'est-ce qui pourrait favoriser la concertation entre eux, une autre manière, vous parliez de *transversalité* mais qui a du mal un petit peu à fonctionner, qu'est-ce qui pourrait être fait pour favoriser... ?

R >On arrive sur un autre domaine, qui est plus celui des contenus des référentiels de formation. Qu'est-ce que l'on veut qu'un élève connaisse quand on lui donne son diplôme ? Et la façon dont on va pouvoir faire passer ces connaissances, en fait, ce sera lié au contenu que l'on va vouloir donner. On est sur des contenus qui sont très disciplinaires.

Q >C'est académique. Vous trouvez que les contenus sont académiques.

R >Enormément. Même si nos... enfin nous, on a la chance d'avoir... on a 20 ans d'avance, l'agriculture, sur l'éducation nationale, sur la façon dont sont rédigés nos programmes. Nos programmes sont réalisés en terme d'objectifs à atteindre et non plus en terme de contenus. Ce que l'on évalue c'est l'atteinte d'un objectif et normalement les objectifs ne peuvent être atteints que de *pluridisciplinairement*, sinon cela n'a pas de sens. Il n'empêche que tout cela a été vite réapproprié par les enseignants, qui ont redécoupé le truc, qui ont rembobiné, pour retrouver chacun où est mon petit cours, je n'en sais rien moi, sur la géopolitique ou sur xxxxx pour que je puisse le recaser là-dedans. Il y a eu un très fort détournement, mais il n'empêche que c'est par les contenus que l'on pourra faire évoluer les choses.

Q >Et est-ce que le chef d'établissement peut avoir une action dans ce sens ?

R >Non. Dans l'établissement, non.

Q >Vous êtes catégorique ?

R >Oui, c'est clair. Je peux insuffler des actions qui vont nécessiter des interventions pluridisciplinaires du style, là je suis en train d'essayer de travailler sur la mise en place d'un festival de cinéma, autour du thème des jardins. Derrière tout cela, l'idée c'est justement de faire travailler des gens qui n'ont pas forcément l'habitude de bosser ensemble : un prof de français, par exemple, qui va travailler sur l'utilisation de l'image du jardin, un prof d'histoire qui va travailler sur l'histoire du jardin et un prof de jardin espace vert sur la conception, l'utilisation du bois dans les jardins paysagers. Donc là on peut. Effectivement par ce biais-là, on peut. Mais moi, je n'ai pas la main sur les contenus des enseignements.

Q >On reste toujours à la marge.

R >Oui. On est catalyseur.

Q >Je vois bien l'objectif, essayer de faire travailler les gens tous ensemble, mais vous vous heurtez à la conception des programmes, qui est très rigide, trop académique peut-être et qui nuit à cette coordination, à cette rencontre entre les gens.

R >Oui, parce que c'est le rempart derrière lequel chacun se retranche, c'est j'ai mon programme, etc. ce qui est confortable.

Q >Ce qui est confortable aussi, c'est vrai. Mais qui n'est peut-être pas non plus le système le plus efficace que l'on pourrait imaginer.

R >J'espère sinon c'est décevant.

Q >Et donc, ce changement ne pourrait venir que par le haut, que par un changement des programmes en fait ?

R >Oui, sinon on recrée l'école libre de Saint-Nazaire. Moi, je veux bien.

Q >En fin de compte, est-ce que vous lui voyez... Quelle part d'autonomie lui voyez-vous, pour conclure ? On parlait d'autonomie tout à l'heure. Est-ce qu'il y a une petite part ou pas du tout ?

R >Si, il y en a.

Q >Il y a une marge de manœuvre ?

R >Heureusement, sinon on ferait autre chose.

Q >Et cette marge de manœuvre va être consacrée prioritairement à quoi ?

R >Après, c'est au choix de chacun. Vous allez avoir des gens qui vont... vous avez des chefs d'établissement qui sont passionnés par la comptabilité. Ils sont imbattables sur le

compte à six chiffres, dans lequel on va faire rentrer la salle, je n'en sais rien, de xxxxx de débroussailleuse et cela va les passionner. Il y en a d'autres qui vont se passionner pour le bâti, ils vont essayer de construire des tas de trucs, rénover les salles, les machins. Moi je sais que j'ai une entrée qui est un peu plus humano-pédagogique on va dire, puisque c'est ce qui m'intéresse, mais si, la marge de manœuvre elle existe, à côté de notre travail quotidien, laborieux et méticuleux que nous faisons.

Q >Je comprends bien mais cet aspect humano-pédagogique, comment le définiriez-vous ? Ce que vous disiez, chacun a sa projection : la compta, le bâti et vous l'approche humaine, pédagogique, quelle est votre possibilité là-dedans ? Qu'est-ce que vous cherchez à faire ?

R >Humaniser le système c'est tout, remettre l'élève au centre de tout.

Q >C'est ce que l'on disait tout à l'heure.

R >Oui, faire en sorte que l'élève reste notre principale préoccupation et ne pas faire tourner une mécanique pour le plaisir de la faire tourner.

Q >D'accord. Bien.

R >Je ne sais pas ce que vous allez faire de tout cela.

Q >Cela rejoint ce que beaucoup de gens disent en fait ; que les marges de manœuvre sont souvent contraintes, que la préoccupation c'est justement de créer du lien, créer du sens, mais que souvent les chefs d'établissement vont se heurter aux enseignants, qui justement, eux, restent un petit peu arc-boutés sur leur matière, il y a la matière, point. Un petit peu ce que vous m'expliquiez, le prof a ses 18 heures et plus puis ça s'arrête là. C'est une autre mentalité que ce que vous me décriviez tout à l'heure, dans la description de personnes qui étaient susceptibles d'avoir plusieurs parcours au sein du monde agricole et c'est bien la première chose que vous avez mis en avant. La première chose, c'est le problème de la formation des maîtres, de l'origine des maîtres etc. Autre aspect intéressant, votre idée de classe ouverte. Je pensais au chef d'établissement que j'ai vu hier qui me parlait qu'il sentait vraiment la différence entre aller dans un atelier et aller dans une classe, que ce n'était pas du tout le même type de relation avec les gens. C'était lié aussi au fait que les gens qui étaient en atelier, les profs, avaient souvent une carrière industrielle. Donc, on retrouve des points communs. Les profs d'éducation socioculturelle avec l'idée de la valorisation de l'élève, de bien centrer le système, l'école, sur l'élève et pas seulement essayer d'inventer des... de développer des projets ou des choses qui n'auraient pas, plus grand chose à voir avec la mission principale de l'établissement. Ce sont des choses que l'on retrouve à un degré plus ou moins important selon les gens, avec d'autres préoccupations parfois, mais c'est bien cela mon objectif, c'est d'avoir différents axes, chaque chef d'établissement a une vision qui lui est propre de ses fonctions avec parfois et même souvent, des choses qui se recoupent et de constater que le discours sur les projets, sur l'autonomie xxxxx parfois éloigné de ce que vivent les chefs d'établissement sur le terrain.

R >C'est un discours d'énarque cela. Non, mais c'est vrai.

Q >Est-ce que je me trompe en disant cela ?

R >Non, pas du tout. Il y a juste une chose à laquelle je pensais quand vous parliez que l'on n'a pas du tout évoqué, ce n'est pas pour le prolonger, à l'éducation nationale je pense que c'est la même chose, le chef d'établissement est très souvent à l'extérieur. Pourquoi ? Parce que nous aussi, en tant que lycée on a d'autres fonctions que de la formation, fonction d'animation, de représentation etc, et donc, je ne sais pas, je n'ai jamais fait d'évaluation très précise, mais il y a bien un gros tiers du temps où je ne suis pas présent dans l'établissement et si l'on n'a pas une équipe qui tourne pendant ce temps-là, on peut raconter tous les discours et toutes les belles phrases que l'on a faites précédemment, si autour de nous il n'y a pas une équipe qui y adhère, c'est comme si on avait rien fait. Cela est fondamental également d'essayer de...

Q >Donc, il y a quelqu'un d'autre ?

R >On a forcément un adjoint, on a forcément un gestionnaire, on a forcément des CPE qui sont des gens qui, eux, sont tout le temps dans l'établissement et si ces gens-là n'adhèrent pas à tout ce que l'on a raconté précédemment, là c'est...

Q >Comment le chef d'établissement peut-il les faire adhérer ?

R >C'est du relationnel, c'est tout. Parce qu'en fait, on ne choisit personne, nous, là-dedans. Les équipes on ne les choisit pas. Elles sont susceptibles de bouger tous les ans même, puisque les gens peuvent être mutés tous les ans. Non, après ça passe ou ça ne passe pas c'est tout. Bon, après dans quoi on tombe ? Dans du management d'équipe. Effectivement, il faut que l'on fasse, que l'on s'astreigne à faire des réunions hebdomadaires, qu'on passe du temps ensemble, pas seulement en binôme. Il faut que l'on passe du temps tous ensemble à essayer de discuter, à ... j'ai de la chance ici effectivement ça marche très, très bien.

Q >Ce n'est pas le cas partout. J'ai rencontré un établissement où les profs... l'établissement était un petit peu en difficulté à une époque et les profs avaient un comportement très négatif, même dans leur discours, par exemple quand les parents venaient, les profs décriaient eux-mêmes l'établissement dans lequel ils travaillaient. Cela ne facilite pas... Il y a un état d'esprit, mais le chef d'établissement a peut-être un rôle justement dans le développement de cet état d'esprit ?

R >Peut-être, je ne sais pas... Après, c'est plus de la personnalité que de la fonction, enfin que de l'utilisation de leviers dans une fonction ; la personnalité je ne sais pas si xxxxx

Q >C'est une fonction complexe.

R >Oh, c'est intéressant.

Q >Je vous remercie beaucoup.

Entretien E8, Chef d'établissement, groupe scolaire privé

Q >XXXXX voulez-vous bien, pour commencer, me présenter l'établissement en quelques mots.

R >Le lycée C. R. est un groupe scolaire avec des primaires, il y a donc six écoles primaires. Dans les écoles primaires il y a des directeurs pédagogiques. Tout ce qui est pédagogique primaire je ne n'en occupe pas, mais je m'occupe de tout ce qui est gestion, tout ce qui est organisation matérielle, cela passe par le directeur de l'école. Ensuite, il y a un collège, un collège de 850 élèves, avec huit classes en sixième, huit classes en cinquième, huit classes en quatrième et neuf classes en troisième. Au-dessus il a un lycée professionnel de 800 élèves à peu près, donc avec CAP, BEP et BAC pro, série industrielle et série tertiaire, série industrielle technique et série industrielle couture depuis cette année. On a pris des formations de l'ancien lycée B. N. et puis et il y a également un lycée d'enseignement général de 1.300 élèves, avec 14 classes de seconde, et puis des classes de première, 1^{ère} S, ES, STI et STG ou ex STT et au-dessus de cela il y a l'enseignement supérieur, avec 400 étudiants. Il y a deux classes, une classe de prépa BTSI et les classes qui correspondent à l'(ISEN ?) donc nous avons des prépa d'ISEN ici et puis on a donc 3 BTS, plus un BTS xxxxx. Voilà la structure de l'établissement.

Q >Donc cela vous donne un point de vue sur un ensemble qui va de l'école au supérieur.

R >On peut donc accueillir le gamin à deux ans et le lâcher à... Tous les ans on fait des records, on cherche à savoir qui est resté le plus longtemps à l'école parce qu'un BTS ou un xxxxx.

P > Q >La première question maintenant, qui va permettre de structurer notre entretien.
Quelles sont, d'après vous, les principales difficultés de l'école aujourd'hui ?

R >Au plan général ou au niveau général ?

Q >Au plan général et après peut-être on pourra...

R >L'école c'est l'objet de nombreux débats. Sur l'aspect pédagogique, sur l'aspect gestion ?

Q >S'il est possible de classer ces différents...

R >Parlons plus rapidement de pédagogie. C'est l'accueil de nouveaux élèves, qui ont des habitudes que nos professeurs n'ont sans doute pas eues et il faut un peu s'adapter ou beaucoup s'adapter à ces nouveaux élèves. C'est sans doute des élèves qui travaillent un peu moins, donc il faut constamment réfléchir sur la méthode de l'organisation du travail, soit en classe soit à l'extérieur de la classe pour justement faire en sorte qu'il y ait un minimum de travail qui leur permette de réussir. Cela c'est au niveau pédagogique je vois les choses comme ça. On y travaille, régulièrement, sur des nouvelles méthodes d'encadrement d'élèves, on maintient la structure classique de la journée, mais on essaye, dans cette structure d'organiser des temps qui permettent à chacun de se retrouver pour pouvoir travailler. Ça, c'est la première chose, alors cela on l'observe au niveau de la sixième, parce qu'on reçoit des élèves du primaire, qui viennent d'ailleurs de nos primaires donc il y a une relation toujours entre le primaire et la sixième et on s'aperçoit quand même que beaucoup d'élèves n'aiment pas trop travailler, et je suis gentil en disant cela. Et en seconde, on retrouve la même chose, il

y a ce travail personnel, qui est parfois difficile, donc c'est à nous de mettre en place ou s'adapter avec des modules et xxxxx tout ce que l'Education nationale nous propose et que l'on peut adapter selon les xxxxx où on se trouve.

Q >Et vous trouvez que c'est un phénomène qui s'amplifie, qui est vraiment nouveau ?

R >Disons oui et non. Oui, parce qu'ils n'ont pas du tout la même culture que le professeur. Moi, j'ai 57 ans et il y a pas mal de professeurs qui ont entre 45 et 60 ans et notre culture est une culture beaucoup plus *livresque* que ce qui arrive maintenant, qu'elle est maintenant. Donc, à partir de là, soit c'est le professeur qui doit s'adapter à ces élèves, soit c'est l'élève qui doit un peu progresser vers notre culture, la culture de l'Education nationale c'est évident. Donc voilà un petit peu le point. Donc bon, ce qui se passe en classe de seconde, en terme d'adaptation au rythme, cela va relativement vite. J'ai un peu plus peur pour les élèves de BEP, qui sont xxxxx, ceux-là sont xxxxx... Le travail pour eux, ils ne connaissent pas. Alors là nous sommes en train de réfléchir sur des études du soir de nouveau et pas trop longues, adaptées à chacun.

Q >On va rester sur les problèmes et on parlera des solutions ensuite, donc vous nous parliez des problèmes pédagogiques des nouveaux élèves et puis votre première réaction c'est de dire qu'il y a eu plusieurs problèmes pas seulement pédagogiques.

R >Ensuite il y a le problème lié à l'administration, le fait qu'aujourd'hui tout le lycée est soumis à la règle du jeu du rectorat et que le rectorat est soumis à la règle du jeu de l'Internet et pour moi, c'est un gros problème dans nos lycées, l'arrivée de..., la gestion de tout cela par Internet.

Q >C'est-à-dire ?

R >Parce qu'on travaille en flux tendu. Il y a trois ou quatre ans, lorsqu'il n'y avait pas la relation Internet avec le rectorat, on recevait un courrier xxxxx je n'ai pas dit que j'étais pour les cérémonies, mais disons que le courrier arrivait, la secrétaire ouvrait le courrier, le classait, etc, le courrier arrivait au directeur à 10h, de 10 h à midi, disons que j'avais un laps de temps où je me mettais à mon bureau et j'avais le temps de dépouiller, de lire, de réfléchir et le rectorat disait réponse sous huitaine, réponse sous... Bon. Et aujourd'hui ce n'est plus ça. Aujourd'hui les *e-mails* nous tombent tous les quarts d'heure, pour pas dire toutes les minutes et puis il faut répondre tout de suite. Moi, je trouve qu'on n'a plus de recul possible dans un travail de directeur, pour telle ou telle décision.

Q >Cela vous pose quels types de problèmes ?

R >Cela me pose un problème, par exemple aujourd'hui j'ai plus d'élèves en seconde que j'avais prévu. Il y a quelques années, j'aurais amené un courrier au rectorat qui réfléchit, qui m'a dit : « vous aurez votre réponse après le 15 août », et là on ne me dit pas d'heure, pouf c'est terminé, la réponse ils me la donnent automatiquement, sans réfléchir, j'en suis sûr. Vous voyez, là, on applique... il n'y a pas d'heure, il n'y a pas d'heure, on ne cherche pas à comprendre. Moi, c'est la deuxième difficulté, sans parler, je ne sais pas si vous avez des collègues qui parlent du TRM, TSM⁷⁸⁷...

Q >On n'est pas rentré dans

⁷⁸⁷ TRM, Tableau de Répartition des Moyens ; TSM, Tableau de Suivi des Moyens.

R >C'est un travail très, très lourd, très, très lourd ce qui nous empêche, nous, directeurs on s'investit tellement dans ce type de technique que cela nous empêche d'avoir du recul.

Q >Il y a deux choses dans ce que vous dites. Il y a l'aspect rapidité, où il faut répondre tout de suite et il y a aussi l'aspect où le rectorat répond en appliquant des règles strictes sans réfléchir.

R >Il ne faut pas dire qu'elles ne réfléchissent pas mais...

Q >Mais on applique une norme ?

R >On applique une norme à l'instant T. On ne cherche pas savoir. On vous dit « Voilà vous avez 35 élèves, c'est cela, vous avez 40 élèves, donc on vous donne 3 heures de plus ». Alors qu'on ne cherche pas à savoir si l'élève a une option xxxxx etc... Vu que l'on est un lycée polyvalent, on a toutes les options de seconde. C'est pareil on peut avoir des BTS. Ce n'est pas pareil, on peut avoir des élèves xxxxx avec options que dans une autre.

Q >Alors c'est parce qu'on essaye d'aller trop vite ou parce qu'on n'approfondit pas assez les règles ?

R >Parce que la technique prend le dessus, sur la réflexion. Pour moi, aujourd'hui internet... autant l'informatique c'est parfait, autant internet aujourd'hui nous xxxxx, me joue ou nous xxxxx

Q >Vous oblige à rentrer dans un cadre ?

R >Oui et on n'a plus de recul, on agit... D'autant plus que dans le privé, contrairement dans le public, on travaille par service et non pas par poste. Dans le public c'est par poste, vous avez un poste. Ici on a un nombre d'heures et à nous de répartir ce nombre d'heures entre les professeurs, ce qui est tout à fait différent comme approche.

Q >D'accord, alors l'aspect pédagogique, l'aspect administratif avec cette irruption d'Internet qui modifie les fonctionnements...

R >Peut être que dans dix ans on dira le contraire, mais moi qui ai connu les différents systèmes, et puis tous les directeurs vous le diront, je n'ai pas dit que c'était un mal, j'ai dit qu'on n'a plus le temps et sans doute le personnel du rectorat c'est pareil. Je vais de temps en temps à RENNES, parce que je pense qu'il vaut mieux voir les gens, que de les avoir au téléphone et je m'aperçois que là-bas aussi elles sont débordées.

Q >Les informations arrivent vite xxxxx

R >On a quelqu'un au-dessus et le recteur a quelqu'un au-dessus et puis voilà.....

Q >Est-ce qu'il y a d'autres problèmes que... ?

R >Non pour l'instant, voilà les deux... je ne vais pas vous parler des problèmes de gestion de l'établissement ça, ce n'est pas un problème, c'est une logique puisque ici nous gérons, contrairement au proviseur du public, lorsque je vous ai eu au téléphone l'autre jour, je vous

ai dit que le métier n'était pas tout à fait le même. Nous avons la gestion de tous les bâtiments, c'est-à-dire qu'il faut que l'on établisse dans le temps une logique pour que nos bâtiments soit aménagés et ceci avec l'aide de la région ou l'aide du département, mais nous ne travaillons qu'à partir de subventions, donc il faut imaginer la chose à long terme et non pas à court terme.

Q >D'accord mais ça aussi c'est intéressant.

R >C'est une forte...

Q >Cela vous oblige à vous projeter, à anticiper ?

R >Ce n'est pas évident. Donc cela aussi... ce n'est pas un problème, c'est un ... Il faut, chaque année, bien réfléchir à tout cela.

Q >On va aborder cela par xxxxx

R >Contrairement au proviseur, j'ai des salariés qui ne sont pas profs et qui sont donc rémunérés par ce que l'on appelle l'OGEC⁷⁸⁸ et non pas par l'Etat. Donc ici, sur l'ensemble de la C. R., j'ai 110 salariés, 110 payes à faire par mois. Bien sûr ce n'est pas moi qui les fait, mais bon chaque mois il y a des types de réflexion à faire, sur l'embauche, etc.

Q >D'accord. Donc là, ici, le chef d'établissement a la responsabilité de... il peut choisir.

R >Pas les professeurs.

Q >Non, mais une partie des personnels.

R >Non, tous les personnels de xxxxx... de l'infirmière à la laborantine, en passant par l'homme de ménage.

S > Q >Ok. Alors si on revient sur les deux points que vous avez mis en avant pour commencer c'est-à-dire les aspects pédagogiques liés aux nouveaux élèves et les problèmes administratifs. On a vu les problèmes. **Quelles solutions peut-on envisager ?**

R >Au niveau pédagogique, j'avais commencé... On s'adapte aux différents problèmes, année par année. Il n'y a pas une politique à long terme, mais il y a une adaptation par des méthodes de travail plus proches des élèves, par un encadrement également des élèves, que l'on met en place. Et puis pour les élèves les plus en difficulté, on a des classes particulières et à chaque niveau de collège par exemple, j'ai une classe pour des élèves en difficulté. Avec l'accord de parents on accueille...

Q >Comment cela se passe ?

R >D'abord le rythme scolaire... Là, les théories s'opposent puisque... Moi je pense que beaucoup de nos élèves sont des *zappeurs*. Donc, à partir de là, il leur faut une stabilité et lorsqu'ils quittent le primaire pour arriver au collège, certains perdent la stabilité du professeur des écoles et donc, dans ma vision des choses, je n'ai pas dit que j'avais raison parce que d'autres... Pour moi, je prends cela et j'essaye de mettre cela en place ici et cela

⁷⁸⁸ OGEC : Organisme de Gestion de l'Enseignement Catholique.

marche relativement bien et je considère que dans les classes où il y a des élèves en difficulté, on a mis en place une structure telle que le prof reste deux heures avec eux. Ils ont par exemple deux heures de math. Parce que dans les autres systèmes, où les élèves ne sont pas trop en difficulté le prof change toutes les heures, c'est le système classique du collège. Mais je tente depuis trois ans cette expérience-là, dans ces classes-là en difficulté, du professeur qui va travailler deux heures avec eux et pendant ces deux heures-là, il va faire plusieurs séquences de travail, mais la tête sera la même.

Q >D'accord

R >Il n'y aura pas... Vous avez des élèves, dans ces classes-là, à qui il faut un quart d'heure pour s'adapter au personnage xxxxx. Si on les prend pendant deux heures, on considère que le professeur aura une stabilité de travail au moins pendant une heure et quart, au moins. Il y aura peut-être le petit quart d'heure perdu d'adaptation et puis après... les séquences de travail, durant cette séquence les professeurs volontaires qui vont expliquer cela xxxxx

Q >Donc ce sont des professeurs volontaires.

R >Volontaires, oui et non. Je leur ai demandé s'ils étaient d'accord avec le système que je voulais mettre en place et ils étaient d'accord. Donc, ces professeurs accueillent les élèves et mettent des séances de travail de telle sorte qu'à la fin des deux heures il y a une évaluation.

Q >D'accord. Systématiquement ?

R >Systématiquement ; on essaye de mettre une évaluation, soit notée, soit non notée.

Q >Donc l'élève est évalué deux fois le matin, deux fois l'après-midi ?

R >Donc le matin... non, attention. On suppose qu'il a math le matin, donc après il a une matière lourde, ce que l'on appelle matière lourde, français, math, anglais, on essaye dans la suivante de mettre une matière plus légère, technologie, dessin, musique, etc. Je n'ai pas dit que c'était que des matières.....

Q >Oui je comprends ce que vous voulez dire.

R >Il faut faire attention au vocabulaire, mais ils comprennent très bien la chose.

Q >Oui, je comprends.

R >Et l'après-midi on remet en place des matières sport etc. Et on termine tous les après midi à 15 heures 30, par une heure d'étude dirigée avec le professeur qui les aura deux heures de rang le jour suivant. Donc il va commencer à préparer le travail, voir si les devoirs sont terminés, très souvent dans le cadre de prépa xxxxx, on s'aperçoit que le travail n'est pas fait.

Q >Même en prépa ?

R >Même en prépa. Moi j'ai enseigné en DECF, je peux le dire, pourquoi, pour qui, parce que peut-être l'élève a autre chose à faire que le travail qu'on lui a demandé, c'est tout. Moi j'ai été professeur d'économie en prépa là, en DECF, je n'avais pas la matière la plus importante dans le système, donc les élèves préféraient parfois autre chose, mais par contre

j'étais toujours déçu du travail qui n'a pas été fait, parce que nous, on arrive en classe en disant : « voilà, nous, on a fait cela », nous, on est prêt à partir et on s'aperçoit qu'on est bloqué. Alors, l'objectif c'est qu'en heure d'étude dirigée, donc 15h30-16h30, le professeur vérifie bien que... et on repart sur une séquence. Donc, cela a été mis en place depuis trois ans et cela tourne relativement bien, donc on a fait en sixième, cinquième, et puis maintenant on va mettre cela en place en quatrième, mais doucement, puisqu'en quatrième il y a la découverte des métiers qui se met en place et c'est assez complexe.

Q >Donc ce sont des classes qui ne sont constituées que d'élèves en difficulté ?

R >Volontairement, je prends des dyslexiques, mais il n'y en a pas dans ces classes-là, cela c'est sûr. Ce n'est pas l'élève qui est perturbateur, c'est l'élève qui... Il y a des élèves qui ne peuvent pas rester assis, ceux-là, on les prend aussi, mais ce n'est pas le voyou, ce n'est pas l'élève qui a des problèmes, on est d'accord. C'est l'élève qui a du mal. Je ne sais pas si vous avez des enfants ? Moi j'ai des enfants, j'ai une petite fille qui est en maternelle, mais c'est vrai qu'elle devra se stabiliser parce qu'elle a la pêche. Et elle ne s'aperçoit même pas qu'elle a la pêche.

Q >D'accord, cela nuit à sa concentration ?

R >Je pense et aux autres surtout. Moi, j'ai des petits en sixième, parfois je passe dans la classe et qui se lèvent sans demander la permission, parce que dans le primaire c'était comme cela, chacun se levait, allait faire alors qu'ici en sixième on demande quand même plus de règles du jeu.

Q >Alors le fait que tous les élèves soient au même niveau et qu'ils aient des difficultés, cela ne donne pas trop une image négative ?

R >Non parce qu'en cinquième ils peuvent réintégrer une classe dite non....

Q >Standard ?

R >Oui, standard.

Q >Donc c'est vu plus comme une chance ?

R >Oui comme une chance.

Q >Vous n'avez pas peur d'un... ?

R >Les parents sont d'accord. Ce n'est pas nous qui imposons. Il y a des parents qui se disent après discussion... Là, cette année sur la sixième 8, j'ai quatre élèves qui passent dans les autres cinquièmes dont deux dyslexiques.

Q >Et au niveau des enseignants cela a été une chose qui a été facilement acceptée, parce que c'est une autre manière de travailler peut-être ?

R >Oui. Ici, je ne sais pas si vous connaissez le réseau d'enseignement privé. Le réseau d'enseignement privé, c'est le réseau catholique, mais cela on ne va pas y revenir, mais dans l'enseignement catholique, il y a plusieurs sous-structures et nous, à C. R., on appartient à ce

que l'on appelle une école lassalienne. Alors, je ne sais pas si vous avez fait des études sur la pédagogie. Dans la pédagogie, le nom de Jean Baptiste de la SALLE, du 17^{ème} siècle, est retenu comme un des grands éducateurs du siècle et sa méthode à lui, c'était l'aide aux plus pauvres, ce qui est toujours... Les écoles lassaliennes ont toujours eu tendance à s'occuper des élèves en difficulté. Ici au niveau de l'école C. R., il y avait par exemple, lorsque cela était autorisé des troisièmes et quatrièmes techno, quatre classes de quatrième techno et quatre classes de troisième techno.

Q > C'est un choix ?

R > C'est un choix d'établissement au niveau... On ne prend pas tout le monde, on ne peut pas prendre tout le monde, mais l'aide aux plus pauvres est toujours là. Ce qui fait que l'on a des stages, le réseau met en place des stages, où les professeurs peuvent aller et donc ce sont des professeurs qui sont allés dans ces stages-là.

Q > Des stages pour ?

R > Des stages pour s'occuper des enfants en difficulté.

Q > Car cela demande des techniques d'approche particulière, je présume ?

R > Voilà. Alors vous prenez par exemple ici sur BREST, pour vous montrer un petit peu, C. R. apparaît comme un grand paquebot, et on a quand même la seule école primaire de PONTANEZEN qui est sous la coupe de C. R.. Cela vous montre un petit peu ce que l'on fait quand même. Ce n'est pas facile pour nous, PONTANEZEN est quand même un quartier particulier. xxxxx c'est un travail autre.

Q > Alors comment cela se passe justement dans ce type d'environnement ? Qu'est-ce qu'il y a de spécifique qui va être mis en place ?

R > Qui est mis en place ? Nous avons demandé des postes de professeurs d'adaptation et donc là on en a et puis il y a énormément d'aides de l'extérieur, dont par exemple ce que l'on appelle les grands-pères et les grands-mères, des personnes âgées qui arrivent à partir de 15h30 et qui font l'accompagnement.

Q > C'est-à-dire que l'on n'est plus en cours, mais on est en étude si on veut ?

R > En étude oui, la plupart de ces jeunes-là n'ont plus de grands-pères ni de grands-mères. Il faut voir la situation de PONTANEZEN, qui est une situation très difficile, certains n'ont pas beaucoup de famille et donc il y a un repère et une stabilité que l'on a mis en place avec cela. Il y a également des professeurs en retraite qui interviennent, soit dans l'animation, soit dans l'encadrement.

Q > Et les élèves sont demandeurs de cela ou c'est fait de manière imposée ?

R > Non ils sont demandeurs et les familles aussi d'ailleurs ; c'est-à-dire que les familles, une fois plus peut-être on ne devrait pas le faire, mais on les déresponsabilise un petit peu, lorsque que l'enfant part, ses devoirs sont terminés. Mais dans certaines familles étrangères, ils ne peuvent pas faire cela. Ils ne peuvent pas, ce n'est pas possible.

Q >D'accord

R >Voilà c'est un exemple que l'on a mis en place.

Q >Deuxième aspect, vous parliez des problèmes avec l'administration.

R >Alors là je n'ai aucune solution, on subit.

Q >Alors, c'est venu comment, vous avez senti cela d'un seul coup ?

R >D'un seul coup. C'est venu en deux ans.

Q >Dans les deux dernières années ?

R >Oui dans les deux dernières années. Il faut dire que l'objectif du rectorat, c'est de bien cerner l'évolution des entrées et sorties. Cela, c'est clair. Je pense que le rectorat a au-dessus de lui l'Etat, qui lui dit qu'il faut faire des économies. Je ne vais pas non plus dire...

Q >Mais cela, ça prend quelle forme, une forme de contrainte ?

R >C'est une forme de contrainte. C'est-à-dire que pour eux, on a le droit à tant de classes, les élèves ne sont pas inscrits et ils nous disent voilà c'est comme ça. Dans le public vous avez déjà cette habitude-là.

Q >On vous donne les classes avant de savoir combien vous avez d'élèves ?

R >Bien entendu. Comme dans le public, mais ici dans le privé ce n'était pas comme cela. Nous, on travaillait par poste. En supposant qu'il y ait des échecs au BAC une année, ce qui ne sera pas le cas cette année, on dit : « on va créer sur le lycée A. R. ou le lycée L. une classe supplémentaire » et cela va durer une année et cela c'est le système de poste qui veut cela. Nous, on a un poste service et c'est tout à fait différent. L'objectif c'est peut-être d'arriver à l'optique poste, c'est-à-dire que nous aussi on travaille en poste, maintenant ce n'est pas le cas.

Q >Et cela vous paraît une bonne idée ou une mauvaise idée ?

R >Pour moi, c'est une perte de liberté, de liberté dans mon travail.

Q >C'est une contrainte ?

R >Ah oui ! Je vois les options, par exemple, l'année dernière en seconde j'avais 140 élèves inscrits en option EPS, donc j'ai créé un groupe d'option. Cette année, je n'en ai que 94, avec le rectorat, je pourrais garder tous mes postes d'EPS, mais cela signifie que j'aurais des professeurs d'EPS en option qui n'auraient pas d'élèves, donc moi j'ai transformé cela en d'autres postes où j'en ai besoin de plus en... MPI. Vous voyez ce que je veux dire ?

Q >C'est intéressant, parce il y a beaucoup de textes qui sont écrits sur l'autonomie de l'établissement. Je rencontre des chefs d'établissement du public qui me disent que leur autonomie est à la marge, toute petite mais qu'ils l'utilisent. Ils m'ont parlé tout de même de ce qu'ils pouvaient faire dans le cadre de cette autonomie, mais qu'elle était très limitée et

vous me dites : « j'ai plus d'autonomie que le public, mais j'ai l'impression que l'on cherche à m'aligner sur le public et donc à restreindre mon autonomie ».

R >Oui, c'est cela.

Q >Cela va à l'encontre du discours officiel sur le développement de l'autonomie.

R >Si on part de zéro. Si vous prenez les collègues, les proviseurs. Eux partent de zéro, on leur développe l'autonomie. D'accord ? Nous, nous avons une autonomie pratiquement... pas totale et on nous donne un nombre d'heures. On nous dit « Voilà, pour le lycée il vous faut 2.500 heures. » Je travaille là-dessus, je dis : voilà, en première, terminale, tant d'heures de maths, je suis le nombre d'heures de maths officiel etc. Et puis, il reste un reliquat, par exemple j'utilise, je ne sais pas, 2.000, 2.300 heures, il me reste un reliquat de 200 heures ou que j'appelle optionnel. Si je veux faire de l'EPS, je fais de l'EPS. Si je veux faire du dessin, je fais du dessin, si je veux faire du latin, je fais du latin. Xxxxx dans notre liberté d'autonomie.

Q >Et vous avez l'impression qu'on va aligner tout le monde. C'est-à-dire, vous, vous faites... On augmente un petit peu de ce côté-ci et puis on verra un petit peu l'autre côté...

R >Sans doute. L'objectif c'est d'arriver là, pour moi. Par exemple, on va nous dire C. R., vous allez faire ISI-SP. Voilà les options et puis c'est tout. Vous ne prendrez que des élèves comme cela. C'est archi arbitraire comme décision. Moi, je ne peux pas empêcher un élève qui veut faire ISI SVT de venir ici. Vous voyez ce que je veux dire ? Même un peu chez vous, si vous réfléchissez bien, à K, entre V., L. et K., les options sont... l'élève est un peu déjà pré-orienté par ses options. Ici, il ne l'est pas. Il arrive en seconde et...

Q >Cela, c'est un point de vue que je n'avais pas eu jusqu'à présent mais qui montre bien effectivement qu'il y a une...

R >Je peux le dire parce que nous sommes dans un lycée polyvalent et on est peut-être le seul lycée polyvalent qu'il y a sur BREST.

Q >J'ai rencontré le directeur de J.⁷⁸⁹

R >Ce n'est pas tout à fait polyvalent...

Q >Lui m'avait beaucoup parlé de la réorganisation des séquences sur 45 minutes. C'était très intéressant et donc on n'avait pas abordé ces questions du tout. On était resté beaucoup sur...

R >D'ailleurs, moi, je m'oppose un petit peu à lui lorsque l'on fait de la pédagogie, moi avec mes plages de 2 heures et lui ses plages à 45 minutes.

Q >Comment comparez-vous votre...

R >Moi, je n'essaye pas de comparer. Je considère la... le mot clientèle est trop fort, mais je considère les élèves qui nous arrivent et à partir de là j'essaye de travailler avec mes professeurs et pour moi, je continue à dire que nos élèves ont besoin de stabilité. L'avantage

⁷⁸⁹ Cf. entretien E3.

qu'il a dans ces 45 minutes, c'est qu'il fait autre chose après. Cela, je ne lui retire pas, je ne veux pas...

Q >Il dégage des heures.

R >Voilà. Ici, moi j'ai besoin, pour les élèves avec lesquels je travaille, j'ai besoin d'autre chose. C'est de stabilité dont j'ai besoin. J'ai besoin qu'ils aient pendant deux heures...

Q >Quand vous dites qu'ils *zappent*... c'est-à-dire ?

R >Je ne veux pas critiquer les 45 minutes, on est d'accord. Vous prenez 45 minutes. Un élève se déplace de classe en classe, ou alors le professeur vient de classe en classe. Le professeur peut être bloqué ou l'élève... Prenez le lycée professionnel, surtout en lycée professionnel, ou les élèves sont plus fragiles, dans certaines classes il n'est pas question de commencer si l'élève en crise n'a pas expliqué ce qu'il avait. Des classes comme ça, vous entrez, vous sentez qu'il y a une ambiance électrique dans la classe, ce n'est même pas la peine d'essayer de faire son cours tant que l'on n'a pas réglé le problème. Tant que la fille n'aura pas expliqué qu'elle s'est disputée avec son petit copain, ou qu'elle s'est engueulée avec son beau-père. Ce n'est même pas la peine de commencer à faire son cours, parce qu'elle va vous casser la baraque pendant... Si vous ne faites que 45 minutes...

Q >On passe un quart d'heure à régler les problèmes.

R >Moi, j'ai enseigné en CPPN⁷⁹⁰. Cela permet de mûrir sur l'enseignement.

Q >Parce que ce sont des élèves très...

R >Voilà, très en difficulté et pas toujours difficultés scolaires, mais difficultés familiales, difficultés autres et ces difficultés-là se répercutent sur le scolaire.

Q >Est-ce que J. a pu mettre ses séances de 45 minutes en place parce qu'il avait un public qui était...

R >Son collègue à lui, son collègue de K... il le fait à K. je pense aussi...

Q >Il a commencé par là et puis petit à petit il remonte.

R >Mais son collègue est un collègue calme, c'est-à-dire un collègue sans problème. Beaucoup de famille de marins, marins d'état, tout ST-PIERRE, vous savez cette partie de l'Ecole Navale est quand même axée...

Q >Donc, vous, vous avez un autre type de public, un autre type de réponse. C'est comme cela que vous voyez ça ?

R >C'est cela, oui. Et notre vision de la pédagogie, je le dis, je le lui ai dit plusieurs fois, moi ma vision n'est pas tout à fait la sienne.

Q >Et vous disposez de marge de manœuvre pour adapter...

⁷⁹⁰ CPPN : classes pré-professionnelles de niveau.

R >Pour le faire, oui

Q >Ce n'est pas quelque chose que l'on va trouver...

R >Je ne sais pas, je pense que... Comment ? Si, ce que l'on a mis en place sur les deux heures de rang, n'importe quel principal ou proviseur peut le faire. Est-ce qu'il trouvera des volontaires ? Je n'en sais rien. Il faut qu'il y ait des volontaires.

G > Q >On en arrive à la dernière partie. On a vu les problèmes, on a vu les solutions. **Quel va être le rôle du chef d'établissement ?** Quelle va être sa fonction ?

R >Moi, je n'ai pas une fonction. J'ai réfléchi un peu depuis votre coup de fil, parce que je ne savais pas trop ce que vous vouliez dire sur le rôle, c'est pour cela que je vous ai répondu que le rôle était difficile, moi j'ai 36 casquettes dans ma journée. Je vous donne ma semaine : je commence la semaine, j'ai une réunion de direction pédagogique le lundi matin, de 2 heures, avec le directeur adjoint et les trois sous-directeurs des sites. Il y a un sous-directeur collègue, un sous-directeur de lycée professionnel, un sous-directeur de lycée d'enseignement général. On se réunit et on travaille sur les problèmes de la semaine précédente, ou on travaille sur les semaines qui vont venir, l'organisation, l'accueil des animations etc. Donc ça, c'est le lundi matin. Le lundi après-midi, j'ai un conseil de direction économique, mon directeur adjoint est toujours avec moi, le cadre technique pour tout ce qui est travaux, le cadre technique pour tout ce qui est gestion et le cadre technique pour tout ce qui est restauration, parce que nous avons une restauration autonome ici. On sert 2.200 repas par jour. Donc voilà mon travail. Le mardi, je travaille en général avec les chefs de travaux. J'ai quatre chefs de travaux. Un chef de travaux industriel mécanique, un chef de travaux industriel électricité, un chef de travaux tertiaire et un chef de travaux textile. Je travaille avec eux sur ce qui s'est passé dans les différentes sections, mise en place d'organisation de secteur, ou de structure et puis également l'investissement : les achats etc. Le mardi après-midi, je travaille avec les CPE. Donc là, pas toutes les semaines, mais régulièrement, on se rencontre. Voilà mon début de semaine. Le mercredi en général, je ne me mets aucune réunion pour pouvoir avoir un peu de liberté de travail autre. Le jeudi, j'ai un conseil de direction élargi, c'est-à-dire tous les responsables se retrouvent dans une salle et on travaille sur ce qui a été, ce qui n'a pas été... mais beaucoup plus... large. Au niveau sixième j'ai un responsable, au niveau cinquième, j'ai un responsable, au niveau quatrième, j'ai un responsable, etc Il y a des responsables sur l'ensemble du xxxxx. Lorsqu'un parent vient me voir, je le rencontre, mais souvent je n'ai pas la solution. C'est... je xxxxx.

Q >Parmi toutes ces réunions, on voit bien l'importance de la rencontre avec les gens. Quel va être votre rôle d'animateur ? En quoi va-t-il... ?

R >Je suis l'animateur à chaque fois, c'est-à-dire c'est moi qui gère l'ordre du jour. Donc on termine toujours par questions diverses, où les autres interviennent, mais j'ai toujours l'ordre du jour. L'ordre du jour évolue selon la période de l'année. En fin d'année, c'était l'organisation des examens, par exemple. Pour mettre les éléments en place ici, nous, les examens ont commencé le 15 mai et ont fini le 30 juin, cela nous a pris deux réunions entières pour l'organisation des examens, pour ne pas déranger les autres, pour déplacer les classes d'un local à un autre, etc.

Q >C'est toujours difficile.

R >C'est toujours difficile, mais pour éviter de libérer les élèves trop tôt.

Q >Mais si l'on revient à ce que vous avez mis en avant, l'accueil des nouveaux élèves qui avaient une culture différente de celle des enseignants. Quel est votre rôle ? Comment a été initié ce projet de classe un petit peu spécifique ? Est-ce que c'est venu des profs, est-ce que c'est venu de vous ?

R >C'est venu des élèves. C'est-à-dire moi, je vais au conseil de classe, pas tous, mais j'essaie d'aller dans les classes xxxxx, je fréquente beaucoup les salles des profs... pas pour espionner...

Q >Cela vous paraît important ?

R >Aux récréations, j'essaie de ne pas rester dans mon bureau. On a des salles de profs éclatées, j'essaie de faire toutes les semaines toutes les salles de profs et puis on entend, il y a eu un conseil hier, tel élève etc et on entend et c'est à partir de là... on ne peut pas continuer à accepter, je prends les dyslexiques, parce que cela a été le problème l'année dernière et l'année avant, des élèves dyslexiques, soit on sait faire, soit on ne sait pas faire. Moi, je ne peux pas dire aux parents : « on vous les prend » et on ne fait rien. Il faut d'autant être franc avec eux et leur dire : « voilà, on ne sait pas faire. ». Je les ai rencontrés. Ce sont des parents de LAMBEZELLE, donc les frères et sœurs étaient ici. Et à partir de là on s'est dit : « on va travailler ».

Q >Donc, l'écoute avec les enseignants.

R >Voilà, c'est cela.

Q >Est-ce que cela se passe facilement ? Par exemple certains chefs d'établissement et en particulier dans les établissements industriels, disaient qu'ils voyaient une différence très nette lorsqu'ils fréquentaient des ateliers et lorsqu'ils fréquentaient des profs, plus classiques avec une salle de classe, expliquant que les ateliers étaient des espaces très ouverts, où le contact se faisait facilement, alors que la salle de classe est un espace fermé, où le contact est plus difficile. Est-ce que vous ressentez cela aussi ?

R >Oui. Disons sur l'aspect technique il y a rarement de gros problème. Il peut y avoir des accrochages entre élèves et professeurs, mais il y a rarement de gros problèmes, puisque, vous le dites, il y a de la liberté, il y a de l'espace. En classe c'est différent.

Q >Et est-ce qu'il y aurait moyen de changer cela, de changer cette situation ? Est-ce que cela vous paraît dommageable éventuellement ?

R >Le problème qu'il y a dans notre système, c'est qu'il y a un modèle prof, au tableau ou devant l'ordinateur, qui se répète de générations en générations et celui qui crée, ce créateur, a beau créer on n'essaie pas de le valoriser, il n'y a aucun moyen pour le valoriser et on lui dit : « n'en fais pas trop parce que parce que... » Moi, j'essaie de donner la liberté aux professeurs et j'ai des coups de bâton aussi parfois. Moi, cela m'est égal qu'un professeur me dise « monsieur C., j'ai 35 élèves – 35 élèves, c'est comme cela, l'Education nationale a des normes 35 élèves – est-ce que cela vous dérange que je fasse une heure de gratuite ? »

Q >Une heure de quoi ?

R >Une heure de cours gratuite. « Est-ce que cela vous dérange ? ». Je vous dis non. Si un professeur me dit : « je travaille une heure, je suis payé une heure, mais je préfère faire deux heures en demi groupe ». Vous voyez ce que je veux dire ? Mais si l'un des professeurs veut faire cela dans la classe et que les autres ne le feront pas...

Q >Cela va créer...

R >Moi, j'aimerais avoir un groupe de profs responsables d'une classe. Je suis en train de travailler avec des profs de sciences au niveau seconde. L'idéal ce serait que l'on mette lundi matin sciences, SVT et puis vous vous débrouillez.

Q >C'est-à-dire qu'il n'y aurait plus...

R >Voilà, vous vous débrouillez. Tous les élèves n'auraient que SVT un matin, une semaine 1 et puis...

Q >Ce que vous aimeriez faire c'est créer un groupe autonome...

R >Autonome, de professeurs autonomes.

Q >Qui a sa plage...

R >Voilà, qui s'occupe... le programme serait vu etc, etc.

Q >Ça, ce que vous me dites : « c'est ce que j'aimerais faire ».

R >Oui.

Q >Pourquoi ? Qu'est-ce qui se passe ?

R >Parce qu'actuellement, je ne suis pas encore arrivé à les convaincre.

Q >Vous dites, il faut les convaincre. Cela veut dire qu'à priori ils refusent ?

R >Non, ils ne refusent pas.

Q >Qu'est-ce qu'ils disent ?

R >Le problème, c'est que s'il sont d'accord sur la classe A, en seconde A, de faire cela, mais pour 18 heures, ils vont dans d'autres classes. Donc, ils vont tomber dans le système classique TP etc. Donc, il faut avancer, comme j'ai avancé en sixième sur les classes un peu différenciées. Il faudrait arriver également avec des professeurs qui acceptent de travailler sur l'année et non pas sur la semaine.

Q >En fait si on les laisse s'organiser sur la base des 12 heures de cours et des heures de TP ils vont finalement, fatalement reconstruire...

R >Non.

Q >Un emploi du temps classique. Ce n'est pas cela ?

R >Non, pas nécessairement, mais ce qu'ils vont faire dans la classe A, ils ne pourront pas le faire dans la classe B, parce que dans la classe B les professeurs ne seront pas d'accord. Vous voyez ce que je veux dire. Moi, aujourd'hui, je leur ai balancé en touche, le bébé entre les bras, en fin d'année : « prenez la classe et je ne m'en occupe plus. Vous savez d'où les élèves partent et vous savez où il faut emmener les élèves. S'il faut faire plus de SVT à un moment donné, vous leur faites plus de SVT ».

Q >D'accord. On modulerait...

R >Voilà, je trouve frustrant moi pour un professeur d'étudier un chapitre de SVT en disant voilà, on s'arrête là. Je ne sais pas quelle matière vous enseignez...

Q >La gestion financière.

R >Cela peut être frustrant pour un prof de gestion financière de s'arrêter, la cloche sonne. Moi j'ai toujours trouvé cela frustrant.

Q >L'heure, c'est l'heure.

R >Voilà. Lorsque j'étais prof d'éco en BTS ou en ES, je prenais toujours au moins une plage de 2 heures pour ne pas être frustré. Je préférais finir un quart d'heure plus tôt et ensuite donner un travail à faire, de recherche, que de dire : « voilà a, b, c, ça sonne » et la prochaine fois on s'aperçoit que les élèves n'ont pas vu le a, b... Ils étaient en forme... ils étaient en forme et la semaine suivante, ils n'étaient pas en forme.

Q >Quel va être votre rôle ? Vous me dites : « je n'ai pas réussi à les convaincre ».

R >Mon rôle cela va être, comme éducateur, j'écoute beaucoup dans les conseils de classe, je vais leur dire « Si vous faisiez cela, on n'aurait pas ce problème-là » et je sais que...

Q >Petit à petit...

R >Oui, on arrivera peut-être, pas dans toutes les classes, mais on arrivera peut-être à ce qu'ils prennent le pouvoir, eux, de leur gestion d'année.

Q >Donc, vous, vous êtes accompagnateur. Vous me parliez tout à l'heure des gens qui prenaient des initiatives et ce genre de choses, incitateur...

R >Oui. C'est le rôle du directeur. On essaie de... Est-ce qu'ils sont prêts à faire cela ? Je n'en sais rien. Mais cela signifie également qu'ils ne vont pas trop compter leurs heures. S'ils disent : « moi, j'ai fait 4 heures ou 8 heures, j'arrête ». Ce n'est plus bon. C'est-à-dire qu'ils vont travailler en osmose.

Q >Vous disiez qu'il fallait annualiser le service.

R >C'est cela.

Q >Est-ce que cela ça ne risque pas de poser problème ?

R > Si bien sûr, c'est évident.

Q > Pourquoi est-ce que... ?

R > Pourquoi cela va poser problème ?

Q > Oui.

R > Parce que la mentalité du prof c'est cela, c'est ses heures, etc... Peut-être que dans dix ans, ce ne sera plus cela. Déjà, je pense que l'informatique a un bien là-dessus, c'est que les professeurs sont plus présents à l'école.

Q > C'est-à-dire ?

R > Beaucoup travaille sur informatique à l'école.

Q > Ils préparent leurs séances ?

R > Ils préparent leurs séances entre eux, etc

Q > Cela vous paraît important qu'ils soient plus présents ?

R > Oui. Pour moi c'est très important qu'un prof vive l'école.

Q > Concrètement, pour qu'il soit présent, il faut par exemple [...]

Entretien E8, Face B

R > [...] qui reste là de 8 heures le matin à... bien entendu, ce n'est pas cela l'objectif mais au moins qu'il ait la possibilité de vivre l'école différemment.

Q > Deux questions : qu'est-ce qui peut être fait pour les inciter à rester plus longtemps, si cela vous paraît important qu'ils soient là ?

R > L'adaptation du lieu de vie. Je pense que cela on l'a fait.

Q > Cela représente un gros investissement ?

R > Cela a été important. Maintenant, on l'a fait. Donc on a des salles des profs individualisées, pas individuelles, je dis bien individualisées, c'est-à-dire qu'elles n'appartiennent pas aux professeurs, mais le professeur peut s'isoler pour travailler.

Q > Une sorte de bureau tournant, je l'occupe de telle heure à telle heure ?

R > Voilà. On est des classes plus ouvertes, où l'on travaille, où l'on discute et les salles où on ne fait que discuter. On a mis en place également des CDI, un CDI où les professeurs ont leur place.

Q > C'est-à-dire ?

R >C'est-à-dire une salle des profs et je remarque en fin de compte que les profs ne vont pas dans la salle des profs, ils travaillent comme les élèves. Cela m'arrive d'aller dans le CDI, le prof travaille sur son ordinateur et à côté il y a un élève qui... et je trouve cela parfait.

Q >Et vous avez noté une présence accrue depuis que vous avez mis un lieu de vie...

R >Oui. Si vous avez une minute on pourra aller voir tout cela, mais c'est important.

Q >Un changement de comportement ?

R >Oui. C'est la même chose au niveau de la physique, au niveau des SVT. J'aimerais bien également que les profs... ils le font déjà beaucoup, qu'ils vivent l'école, c'est-à-dire qu'ils ne viennent pas faire leur TP et partent, qu'il y ait une ambiance.

Q >Il y a le lieu de vie. Qu'est-ce qui peut être fait d'autre encore?

R >Pour l'instant, c'est tout ce que je vois. Parce que moi aussi, dans mon idée c'est d'aller dans le lycée en disant l'anglais, ce n'est pas une heure d'anglais, je vous donne une matinée d'anglais. Ma vision de l'éducation. Je ne crois pas aux cours d'anglais d'une heure ou au cours d'espagnol d'une heure, peut être que quatre heures c'est trop long, mais je ne vois pas comment un élève, s'il n'aime pas trop la matière, peut faire des progrès en une heure d'anglais.

Q >Il faut lui laisser le temps de rentrer...

R >Oui, c'est toujours mon système du *zappeur*. L'élève arrive à 8 heures, le prof d'anglais qui démarre... lui est prêt. L'heure va passer. L'élève, pourvu que le prof ne m'interroge pas. Il ne sera pas interrogé. Le cours suivant...

Q >Mais est-ce que l'on peut imaginer d'autre forme que le cours magistral ?

R >Oui.

Q >C'est un peu cela que vous recherchez ?

R >C'est un peu ça. C'est plutôt dans le partage du temps. Moi je crois que c'est dans le partage du temps, que j'aimerais que les professeurs se disent : « moi j'aimerais bien avoir deux heures de rang ou trois heures de rang ».

Q >Mais vos profs, non ?

R >Pas encore. Ils ne sont pas prêts. Mais bon, je ne désespère pas.

Q >Donc vous chercher à les convaincre ?

R >Je cherche à convaincre qu'on ne peut plus dire : l'élève ne travaille pas. A partir de là, il y a la méthode pédagogique pour approcher l'élève. Maintenant à vous de voir comment... Moi, j'ai été élève aussi. Il y a des profs avec qui on a adoré et des profs, je n'ai pas honte de dire, que je m'en suis enquis et que j'ai même détestés. A partir de là, j'essaie de voir. J'ai eu la chance d'avoir mon fils, qui est à la même xxxxx que moi et qui a eu les mêmes

profs que moi et il a eu les mêmes réactions. A table le soir, souvent les familles refont le monde et puis les mêmes profs avec qui je m'étais plu et lui aussi, donc finalement il y a un problème.

Q >C'est qu'il y a quelque chose ?

R >Voilà. Il y a donc un message... tout prof peut faire passer un message dans le bon sens ou dans le mauvais sens.

Q >Une sorte de bonne pratique que vous souhaiteriez identifier et...

R >Voilà. En sachant que je n'impose rien, il y a les profs qui sont capables de faire et ceux qui ne sont pas capables.

Q >Il y a aussi le risque du rejet du prof qui va ressentir votre comportement comme étant un petit peu intrusif dans sa fonction.

R >Je ne veux pas imposer. J'essaie simplement de dire voilà s'il n'y a pas d'élèves en allemand, pourquoi il n'y a pas d'élèves en allemand ? xxxxx A partir de là, j'essaie de montrer que peut-être l'allemand était sur un piédestal trop longtemps, etc... Tout cela, c'est... Mais convaincre tout le monde, ce n'est pas évident. Mais je prends pour les langues, je suis pratiquement sûr que si un prof prenait de l'anglais pendant deux heures, il y aurait certainement plus de progrès, que ce que j'appelle l'anglais pendant une heure.

Q >Donc, beaucoup de communication avec les profs, pour les convaincre... On n'a pas eu le temps d'aborder les parents, la place de l'élève. Un petit mot pour finir, dernière question, je m'arrête là après, quelle place donnez-vous à l'élève, dites-moi ? Est-ce qu'il intervient dans les instances de décision par exemple ? Comment cela se passe ?

R >Il y a des délégués... classiques, on ne va pas revenir là-dessus. Je demande à chaque responsable de réunir les élèves par niveau, régulièrement. Selon le responsable, il le fait ou il le fait moins. Cela aussi, je n'impose pas non plus une périodicité. J'essaie simplement d'avoir de rapports. Par contre, à partir de la troisième, il y a ce que l'on appelle un conseil de vie de l'établissement. Et donc les délégués élèves élus participent à ce conseil. Dans ce conseil de vie d'établissement, il y a des professeurs non titulaires. Volontairement. On considère que ce sont des gens qui... ils sont élus, ils sont élus par leurs pairs, mais qui n'ont pas de fonction bien précise dans l'école. Il ne s'agit pas de revenir sur le problème de la physique en... il s'agit de voir cela surtout général. Il y a les parents, il y a les représentants du personnel, l'infirmière, le CPE, le responsable d'internat. Voilà, et on se réunit une fois tous les mois et demi, avec un ordre du jour qui est proposé par tout le monde.

Q >Est-ce que parfois les élèves ne sont pas là uniquement parce qu'il y a des textes qui le prévoit ? Est-ce qu'il y a vraiment un dialogue qui s'installe et... ?

R >Oui. Le dialogue, la dernière fois que l'on a travaillé là-dessus, un problème qui a avancé c'est l'ouverture du CDI.

Q >C'est-à-dire ? Question d'horaires qui n'étaient pas adaptés ?

R >Question d'horaires qui n'étaient pas adaptés. Nous, on pensait que et puis en fin de compte, ils nous ont dit que non.

Q >Cela conduisait à modifier les horaires de présence des xxxxx

R >Cela conduisait à modifier ou à proposer. Après, c'est à moi d'aller voir les documentalistes et leur dire est-ce que l'on peut avancer. C'est oui ou non. Si elles disent non, il ne faut pas non plus qu'elles s'attendent à voir des cadeaux des élèves. On est d'accord là-dessus. On a parlé également de l'internat. On s'est aperçu que nos chambres n'étaient pas toujours adaptées aux élèves qui grandissaient, en taille. On a mis des glaces, c'était des glaces qui ont été mises il y a 20 ans. Moi, je ne passe pas mon temps dans les chambres des élèves et donc les choses comme cela se font... Bon, les cours fumeurs par exemple. On a demandé à ce que les cours fumeurs soient réduites.

Q >A la demande des élèves ?

R >Oui, à la demande des élèves. Moi, j'ai marché sur des œufs et que l'on ne fume plus au petites récrés, à partir de 8 heures et demi jusqu'à midi. On assumait entre midi et une heure et demie, parce qu'on avait beaucoup de demi-pensionnaires, mais c'est tout et après on va jusqu'à cinq heures et demie. Tout cela ce sont des petites choses qui ont... Les lieux de vie on y a travaillé, c'est eux qui ont... pas dessiné les lieux de vie, mais qui ont demandé... on a adapté les lieux de vie à leur demande.

Q >Donc ils vont voir concrètement le retour...

R >Ils le voient. Là, on travaille sur des casiers à clé. On a passé une bonne heure sur le choix du porte clé, mais bon. Je crois qu'il faut autant perdre son temps comme cela et puis avoir une satisfaction, plutôt que dire je m'en occupe et après faire mal le travail. Sur le prix de la location, tout a été discuté. Ce ne sont pas de gros problèmes. Ça reste.

Q >Mais cela montre que...

R >Sur les conseils de discipline. Il y a eu un conseil de discipline, qui a eu lieu à propos de produits déviants. Là aussi il faut savoir... jusqu'où fallait-il aller, est-ce que le renvoi était...

Q >Et les élèves vont participer à la discussion ?

R >Cela a déjà été fait. Le conseil de discipline a eu lieu et on réagit sur le conseil de discipline, pour savoir pour le prochain. Je ne dis pas de faire xxxxx, mais une décision a été prise. On a eu un problème cette année, on n'en a pas eu trop, on a eu un problème de site Internet. Les élèves ont été renvoyés. On a discuté là-dessus, savoir si la sanction était une sanction..., prise par un conseil de discipline dans lequel il y a des professeurs, des délégués d'élèves, etc, mais, restrictif quand même, parce que les gens qui y sont sont concernés. Et cela me permet à moi ensuite et aux parents d'avoir une autre interprétation, ou alors d'être confortés dans nos décisions. Cela permet de mieux voir la réaction de la base.

Q >D'accord. Il est 10 heures. Il y a beaucoup de choses...

Fin de l'enregistrement.

Entretien E9, Chef d'établissement, lycée général public

P > Q > Quelles sont, d'après vous, **les difficultés que rencontre l'Éducation nationale aujourd'hui**. Est-ce que l'on peut essayer d'en faire un classement. Les grands thèmes... Qu'est-ce qui vous paraît marquant, d'après votre expérience ?

R > Répondre à une question pareille !

Q > Quelles sont les difficultés que vous pouvez rencontrer ?

R > Les difficultés que moi je peux rencontrer ne sont pas forcément les problèmes de l'éducation nationale.

Q > Si les problèmes de l'éducation nationale vous paraissent difficiles à aborder comme cela, on peut commencer par les problèmes que vous rencontrez.

R > L'éducation nationale, c'est un sujet qui mériterait réflexion et auquel je ne pourrai pas répondre comme cela, en quelques minutes.

Les difficultés que j'ai, moi, vu à mon niveau dans un établissement particulier, un établissement d'enseignement général, avec seulement des séries littéraires et des séries scientifiques et des classes préparatoires. Mais aussi, avec l'expérience que j'ai d'autres établissements. Je n'ai pas toujours été dans ce type d'établissement, donc j'ai eu d'autres expériences.

Les difficultés du chef d'établissement, je peux peut-être répondre. A mon avis, la difficulté majeure, c'est de répondre à la demande du système, de l'institution par rapport au chef d'établissement, sachant qu'elle est en évolution et que personne ne sait très bien à quoi elle correspond. C'est-à-dire que les textes de la décentralisation 83-85 existent, ils ne sont pas vraiment appliqués, c'est-à-dire que les rectorats n'ont pas lâché leur pouvoir vraiment xxxxx et je pense que même nous, mentalement et culturellement, nous ne sommes pas prêts à utiliser tous les pouvoirs qu'on nous a donnés dans ces textes-là. Autrement dit, il me semble que l'on continue, comme souvent dans les systèmes sociaux, on continue à avoir des représentations mentales qui sont des représentations d'avant : quand un parent d'élève me parle, il me dit « monsieur le Proviseur », quand un prof me parle, même, il me dit « monsieur le Proviseur », il a une image du proviseur qui est fautive. Il lui attribue des tas de pouvoirs qu'il n'a pas, qu'éventuellement il exerce alors qu'il ne les a pas. Donc, je pense qu'en fait on est dans cette situation-là, une situation, où en théorie, on devrait avoir, on devrait présider un conseil d'administration et diriger un établissement, ce qui déjà est peut-être un problème : à la fois présider et diriger, parce que dans les autres institutions on ne préside pas toujours et on ne dirige pas en même temps, il y a souvent un président, il y a souvent un directeur. Et donc, on le fait avec des représentations mentales qui sont vieilles. Nous, nous le faisons comme cela et nous, on nous regarde comme cela aussi. Le proviseur de K., quand je vais en ville, je ne sais pas à la Mairie ou ailleurs, le proviseur de K. c'est quelqu'un, c'est un personnage, enfin on s'imagine que c'est un personnage. Je ne suis pas bien sûr que...

Oui, voilà, parce que c'est un grand lycée, etc. Et puis aussi parce qu'un proviseur... Les proviseurs, on a les souvenirs quand vous êtes cadre à la CUB⁷⁹¹ et que vous avez 45 ans,

⁷⁹¹ CUB : communauté urbaine de brest

vous avez eu un proviseur il y a 25 ans ou un peu plus, il avait une autre fonction. Donc, cela c'est le premier problème.

Le deuxième problème est que, là actuellement, on est en train de vouloir nous donner d'autres fonctions, encore plus importantes. C'est-à-dire les lois de décentralisation par exemple..., plus compliquées en tout cas... Le fait de décentraliser les ouvriers, le personnel ouvrier à la Région par exemple, cela nous met dans un cas de figure que l'on ne connaît pas. C'est-à-dire que l'on va devoir gérer des gens qui ne sont plus vraiment sous notre autorité. On a beau nous dire : « si, si, c'est vous qui dirigez tous les gens qui sont dans votre établissement », à partir du moment où leur carrière, leur notation, etc., dépendront en grande partie de la Région, ils ne seront pas réellement sous notre autorité et la vie syndicale aidant, vous imaginez !

Q >Quelques questions. D'abord vous parliez des ATOS. Est-ce que cela ne pose pas une situation particulière pour l'établissement d'avoir à la fois... ou pour le chef d'établissement, des enseignants qui relèvent d'une gestion nationale, des ATOS qui relèvent de la Région donc qui sont recrutés pour les uns par l'éducation nationale, pour les autres au niveau régional et enfin des personnages, j'allais des pions mais on n'utilise plus le mot pion depuis longtemps, mais qui sont, eux, recrutés par l'établissement.

R >C'est moi qui les recrute, oui.

Q >Est-ce que le fait d'avoir ces trois catégories de personnel...

R >Cela n'entraîne pas forcément d'inconvénient. Là, nous en parlions récemment avec mon adjointe, nous sommes obligés d'admettre que vu de ma fenêtre, évidemment si je dis cela à mes collègues profs syndicalistes, ils font des bonds au plafond, mais vu de ma fenêtre, je suis bien obligé d'admettre que depuis que je recrute des assistants d'éducation, à Brest en tout cas, ils correspondent bien mieux à ce que j'en attends et ils me donnent davantage satisfaction que quand je recevais à la rentrée des MI.SE nommés à Rennes sur des critères sociaux exclusivement et souvent des gamins qui sortaient de la terminale et que l'on mettait maître d'internat devant, je dirais, des prépas. Cela a d'autres conséquences probablement sur lesquelles nous n'avons pas le temps de nous étendre, mais là, en terme de correspondance, en tout cas vu de ma fenêtre – pour en discuter, il faut demander à d'autres personnes – mais pour ce qui me concerne, cette mesure-là me paraît plutôt bonne, même si je n'étais pas tellement pour à priori. Je n'étais pas un fervent demandeur de nomination. Je ne suis pas fervent demandeur parce que là encore je vis sur un mental ancien, moi je ne suis pas demandeur de nommer les profs de mon lycée, parce qu'à mon avis, cela change tout à fait la donne, c'est autre chose.

Q >Il y a une autre question que je voulais vous poser par rapport à ce que vous veniez de dire. C'était au tout début : « nous n'utilisons pas tous nos pouvoirs ». C'est-à-dire ?

R >Nous ne pouvons pas trop le faire.

Q >Par exemple ?

R >Normalement, si l'on appliquait les textes, on devrait me donner une dotation globale horaire et je dois me débrouiller avec cela. Mais dans la réalité, la personne qui me gère au rectorat, qui gère mon établissement, comme elle en gère d'autres, elle sait parfaitement

combien j'ai de terminales, combien j'ai de secondes, etc., et elle ne me donne les moyens qu'en fonction de cela. Donc, je n'ai aucune marge de manœuvre et quelque part, je ne m'en plains pas forcément, parce que moi aussi je fonctionne, il y a une sorte d'entente entre nous, je sais très bien aussi qu'il y a une certaine loyauté des deux côtés et elle sait que quand je lui demande des moyens, je ne lui raconte pas de baratin, parce qu'elle connaît ma structure, mais théoriquement ce n'est pas du tout cela la conception. Normalement, on devrait nous dire... On ne devrait pas attribuer de dotation quand elles sont xxxxx non plus. Mais on devrait dire, par exemple, on décide de mettre le paquet sur l'établissement à problèmes sociaux, on décide que D.⁷⁹² à Brest, qui est un établissement où il y a beaucoup de gens de famille en difficulté, on met le paquet là-dessus et pour les autres, on en met moins et ils vont se débrouiller avec cela. En fait, moi, on me donne ce dont j'ai besoin, parce que l'on a fait mon boulot avant, au rectorat, ou on le fait en même temps ; c'est-à-dire que l'on décide de la structure, on calcule ce que la structure doit donner comme moyens et on me donne ces moyens-là et cela chipote à la demi-heure près. Pour vous dire que là, nous ne sommes pas du tout dans ce qui devrait exister. On devrait pouvoir dire – cela je l'ai vécu dans une autre académie, où xxxxx présente d'autres difficultés, où l'on vous dit c'est H sur E de tant par élèves, le H/E d'un gars de 1^{ère} S c'est cela, le H/E d'un BEP c'est cela et voilà, vous avez vos heures en fonction du nombre d'élèves. Mais ce qui entraînait d'autres... Ce qui donnait tout de même plus de liberté, parce que là c'était à vous, à un moment, de supprimer des sections éventuellement.

Q > Là, est-ce que l'on n'a pas tendance à reproduire un petit peu toujours ce qui existe ?

R > C'est ce que je disais au début, je pense que l'on fonctionne dans des cadres nouveaux avec des façons de faire anciennes. Et là, le recteur... Autre exemple que l'on pourrait... qui est un peu anecdotique, mais l'inspecteur d'académie persiste à me demander mes services de vacances, alors que ce n'est pas son problème. Et moi, je ne le lui envoie pas. C'est-à-dire qu'ils veulent encore savoir où je serais en juillet et en août, ou qui sera dans l'établissement. Ce n'est pas son problème. Je suis établissement autonome, établissement public local d'enseignement, je me débrouille. Mais on est resté sur un problème, sur un schéma hiérarchique : un proviseur doit rendre compte à son inspecteur d'académie de ce qu'il fait, etc...

Q > On parle beaucoup d'autonomie d'établissement, c'est un sujet qui revient régulièrement.

R > Nous, entre collègues, nous disons : autonomie des emmerdements. C'est-à-dire, quand il y a des emmerdes, que personne ne sait résoudre, là vous êtes autonomes, débrouillez-vous. Quand il y aurait des décisions à prendre et des... L'autonomie c'est une autonomie financière, s'il n'y a pas d'argent, le reste...

Q > Est-ce que la LOLF peut venir modifier un petit peu la donne ?

R > Oui, théoriquement oui, mais cela dépend encore comment ce sera appliqué. Si c'est appliqué comme le reste... A terme, on devrait nous dire : rendez-nous compte. Mais si l'on va jusqu'au bout de cette logique-là, il faut aussi aller jusque, ce que je ne souhaite pas vraiment, il faut être capable de nommer les gens. A LOLF égale, moi sur certains points, je veux des certifiés, pas des agrégés parce qu'un agrégé coûte plus cher qu'un certifié. Donc, pour l'instant on est bien comme cela.

⁷⁹² D. : un lycée professionnel ; cf. entretien E6.

Q >D'accord, pour l'instant, la LOLF qui va se mettre en place, va concerner une petite part de votre budget ?

R >Je ne sais pas très bien, oui.

Q >Cela ne vous paraît pas... c'est significatif ou pas pour l'instant ?

R >Pour l'instant, non. On est vraiment aux premiers balbutiements. Dans l'absolu, c'est bien, je trouve que c'est bien que l'on sache ce que coûte le système. Perpétuellement la région dit : « c'est nous qui mettons beaucoup d'argent, etc ». La région met beaucoup moins d'argent que l'Etat dans l'enseignement. Je ne sais pas combien l'établissement a de masse salariale, par exemple. C'est tout de même gros ! Cela, je ne le sais pas. Au rectorat, ils ne le savent pas non plus. Nous n'avons nulle part les moyens de dire : moi, mes profs me coûtent tant, mes agents me coûtent tant, les surveillants coûtent tant. Moi, je suis incapable de vous dire quelle est la masse salariale de l'établissement. Ils nous ont donnés quelques chiffres il n'y a pas très longtemps, mais à mon avis ils n'étaient pas très... Parce que, oui, ce n'est pas moi qui paye, c'est le Rectorat qui paye et l'on sait que le Rectorat arrive à employer plus de gens qu'il n'a le droit d'employer, ce qui est extraordinaire. Depuis des années et des années, le Rectorat surconsomme, c'est-à-dire on lui dit vous avez tant de milliers de poste et il en a plus et cela coûte plus cher. Donc, le rectorat dépense plus qu'il n'a le droit de le faire. Ce sont les fameux postes qu'il y a en trop, qu'il faut rendre.

Q >Ah d'accord.

R >On surconsomme. Même un recteur surconsomme plus que ses crédits ouverts.

Q >Il ne m'avait pas dit cela lorsque je l'ai rencontré...

R >C'est pourtant cela !

Q > Nous n'avions pas abordé ce point ! Donc, nous avons un problème de pouvoir, puisque vous dites que l'on n'utilise pas tous les pouvoirs ou qu'on les utilise mais avec une conception ancienne, qu'il y a un système d'information qui est parfois un petit peu déficient, du point de vu financier au moins en tout cas. Est-ce qu'il y d'autre chose qui vous viennent à l'esprit au titre des difficultés ?

R >Après, oui. Cela, ce n'est pas les difficultés principales. **La difficulté principale, vu toujours de mon poste d'observation de chef d'établissement, c'est que, en gros, on demande au système scolaire de solutionner tous les problèmes sociaux.** En gros, il ne faut pas que les gosses boivent donc, cela c'est : que fait l'école ? Les gosses se suicident : que fait l'école ? Les gosses sont gros : que fait l'école ? Bref...

Q >Il y a une accumulation de missions.

R >Et en plus, maintenant, nous sommes responsables pénalement même. Regardez le BO régulièrement et voyez le nombre de journées que l'on est censé organiser et que l'on n'organise pas : la journée de la déportation, la journée de ceci, la journée de cela. Il y a au moins 25 journées par an différentes. Et vous avez dans le BO une circulaire qui dit : attention, le 25 novembre, telle journée, etc. Quasiment personne ne fait. Plus les semaines : semaine de la sciences... Donc, on donne à l'école une fonction de... alors que l'on pourrait

dire que l'école cela sert à lire et à écrire déjà et puis après, les familles élèvent leurs gosses et puis on cible d'autres objectifs que lire et écrire, mais nous, nous donnons... quelque part, quand on regarde bien... Moi, j'ai été prof d'histoire-géo, quand j'étais prof. Quand j'enseignais la Chine, on disait pratiquement : on enlève les gosses aux familles et on les élève, là ils sont tous pareils mais quand on regarde bien, en France, insidieusement, on demande à l'école de gérer tout un tas de problèmes qui normalement sont les problèmes de la famille mais pas... Peut-être d'une mère si la famille est défaillante. Mais pourquoi l'école ? Et souvent au détriment du cœur du problème de l'école, qui est l'instruction théoriquement. Donc, moi, je suis responsable de détecter, par exemple, si un élève n'est pas maltraité chez lui. Et si je le détecte et si je ne le signale pas dans les temps, je peux être poursuivi par exemple. Et j'ai des cas, j'ai des cas précis. Là aussi, il y a une révolution mentale énorme. Si l'on prend un exemple dans le domaine des mœurs par exemple : dans les années 50, à l'internat, on passe xxxxx à un interne, à titre traditionnel, le proviseur éventuellement s'il était au courant ou son adjoint ou le surveillant général, tançait l'élève et cela était réglé comme une histoire de famille quelque part. Maintenant, ça c'est le côté pénalisation des choses, c'est-à-dire maintenant – on a eu des collègues qui ont eu ce problème-là – qui ont essayé d'étouffer l'affaire en disant : « ce n'est pas bien, mais attention » et qui ont été poursuivis, parce que là c'est un crime sexuel, à partir du moment où il y a ce genre d'agissements. Donc, on voit bien que là aussi, il y a eu un déplacement qui est peut-être dans le sens inverse : quelque part à une certaine époque, le proviseur remplaçait le père, on lui donnait son enfant, à l'internat en tout cas il remplaçait le père et puis il faisait ce qu'il faisait dans toutes les familles : il réglait les problèmes. Maintenant, tout peut devenir juridique. Ce qui fait que nous, nous en sommes pratiquement, par moment, quand nous recevons des élèves à demander que quelqu'un d'autre soit là. Maintenant, les élèves sont devenus un peu tordus...

Q >Vous sentez cela vraiment comme un risque ?

R >Oui et cela, c'est du quotidien c'est-à-dire que globalement, dans certains cas, je demande à mon adjointe ou à un CPE de venir avec moi quand j'ai un entretien avec un élève. C'est un peu confus tout cela, forcément, mais c'est complexe aussi.

Q >Problème d'organisation, de pouvoir, problème d'information, système d'information, problème de l'autonomie, des problèmes d'objectif.

R >Vous me parliez de projet. Tout à l'heure vous aviez parlé de projet.

Q >Vous parliez du projet au niveau de quoi...

R >Je ne sais plus mais

Q >On était dans la LOLF.

R >Oui, le projet c'est pareil, année 91, je crois que c'est dans ces eaux-là que c'était la mode ; c'est encore à la mode...

Q >Il y a énormément de publications.

R >Quelque part, puisque vous êtes autonome et que dans les entreprises, on voit bien que l'on se donne des objectifs, vous devriez bien vous donner des objectifs vous aussi. Le

problème, c'est que c'est pas coton. On nous explique : il faut un diagnostic et puis, quand vous avez fait le diagnostic, vous déterminez les objectifs.

Q >C'est l'évaluation des chefs d'établissement, cela entre...

R >Après, plus tard, on a lié cela à leur évaluation aussi. Quand vous êtes dans un établissement à très gros problème, cela marche, forcément. Si vous avez des tas de problèmes, les profs, les parents, les personnels autres, la direction se disent : « il faut que l'on trouve une solution ». Si vous êtes à PONT-DE-BUIS et que l'établissement est mourant tous les ans, c'est-à-dire que tous les ans on se demande si on va le supprimer. Il n'y a pas de problème. Les profs qui ont construit leur maison à côté, les quelques parents intéressés, etc., cherchent des solutions pour développer l'établissement. Là, pas de problème : là, il y a des projets, qui sont souvent un peu démesurés par rapport à ce que l'on y fera réellement, mais il y a des projets. Mais dans un bahut comme ici par exemple où tout roule, les gens sont contents d'être là, leur principale préoccupation c'est l'emploi du temps qu'ils auront le jour de la prérentrée. Ils font leur boulot, ils ont un bateau, ils ont une maison de campagne et ils attendent que la retraite arrive. Donc là, le projet du lycée de K., pensez bien si cela les intéresse ! Quand on essaie de faire des diagnostics, quand vous réunissez les profs, déjà il n'y a presque personne et puis il y a quelques idées. Globalement, les premières fois c'était : « il faudrait que les waters soient placés ailleurs » et quelques trucs comme cela. Les élèves, c'est peut-être eux qui ont le plus d'idées finalement et puis les parents sont assez contents et puis ils ont tous xxxxx. Donc, en fait, on a bien du mal à déterminer un diagnostic partagé. Alors, si c'est le diagnostic du chef d'établissement, il peut faire, il voit des choses, il fait son diagnostic. Mais un diagnostic partagé c'est très difficile à faire et à partir de là, quand vous avez un diagnostic plus ou moins partagé, pour déterminer les objectifs au moment du choix des objectifs, il faut bien admettre que c'est le chef d'établissement qui va...

Q >Qui va trancher ?

R >En conseil d'administration, si un seul membre vous dit : Ecoutez, si vous ne dites pas... est-ce qu'on ne pourrait pas prendre ça, ça et ça ? Cela risque de ne pas... Dans cette xxxxx cela risque de ne rien donner si bien que... Nous, par exemple, nos projets, il y a quelques années, c'était des projets d'agrandissement, de construction, de rénovation puisque les bâtiments sont un peu vieux. Je me disais qu'il fallait les voir un peu autrement et puis voilà. Une fois que vous avez réglé cela, après vous tombez dans le projet décalque du projet académique : nouvelles technologies, ouverture à l'étranger, tout ce qui concerne la santé des gosses. Vous ne pouvez pas faire un truc forcément original.

Q >Donc un projet qui n'est pas nécessairement très mobilisateur, c'est un petit peu cela ?

R >Non... là, par exemple, à la prérentrée, je vais accueillir les gens, leur dire quels étaient les résultats au BAC, les résultats aux concours et puis leur dire : je vous rappelle que nous avons un projet. Là, légers ricanements, sourires en coin pour la plupart d'entre eux. Bon. On a un projet quand même. Et puis là, cette année, il y a une nouveauté puisque la Région souhaite contractualiser, faire un contrat avec l'établissement sur deux ou trois ans pour essayer de donner des objectifs à... pour essayer de nous aider à atteindre les objectifs que nous voudrions atteindre. Là aussi, il va falloir ramer, parce que... A part l'ouverture sur l'étranger, à part donnez-nous de l'argent pour aller en ANGLETERRE et en ALLEMAGNE ou ailleurs...parce que pour le reste, la région achète le matériel, on n'a pas forcément énormément d'idées.

Q > Dans un établissement comme celui-ci.

R > Ici, oui.

Q > Mais est-ce que plus largement, quand on met bout à bout ce que vous disiez tout à l'heure au niveau des objectifs de l'école, vous parliez de la multiplicité des objectifs, où l'école pourrait solutionner...

R > C'est ma vision.

Q > Oui, justement, on pourrait rattacher cela, cela paraît tout de même intéressant d'avoir cette idée de projet, de contrat...

R > Nous, nous allons donner probablement comme objectif, un des objectifs, il faut qu'à la rentrée 2006 nous soyons un lycée non-fumeur. Il ne faut plus qu'il y ait une seule personne qui fume. C'est quand même un objectif intéressant, le fait que les gosses ne fument pas outre quand ils fumeront pas, ils ne fumeront pas non plus autre chose que du tabac. C'est un projet qui est intéressant quand même, même s'il n'est pas original, il est intéressant.

S > Q > On a peut-être fait le tour des grandes questions. On peut essayer d'aborder les solutions par rapport à ces problèmes. Par exemple, si l'on revient à ce que l'on disait au départ, c'est-à-dire au pouvoir du chef d'établissement, les problèmes d'habitudes qui sont prises où la DGH est un petit peu reproduite, on a des problèmes d'information, du système d'information, ou bien face à cette multiplicité d'objectifs qui peut être un petit peu perturbant, d'après vous, **quelles pourraient être les solutions à mettre en place, est-ce qu'il existe des voies à explorer ?**

R > Moi je n'ai pas de solution particulière.

Q > Ou des pistes intéressantes qui pourraient exister à l'étranger par exemple. A l'étranger, dans certains pays, l'établissement est beaucoup plus autonome qu'en FRANCE. Est-ce que cela vous paraît une piste intéressante ou pas ?

R > Moi, je ne suis pas sûr que ce soit intéressant que l'établissement soit autonome.

Q > Pourquoi ?

R > Parce qu'il me semble que c'est aux politiques qu'appartiennent les solutions, plus qu'au... Il y a des choses que l'on peut solutionner sur le terrain, mais je ne suis pas sûr qu'il faille augmenter le pouvoir du chef d'établissement, parce que l'une de mes craintes, de même que je ne suis pas sûr qu'il faille décentraliser l'éducation nationale, l'une des mes craintes qui est une crainte d'historien je dirais, dans les pays très décentralisés c'est souvent là que sont les mafias. Qui dit décentralisation dit assez vite clientélisme. Si on décentralise tant que cela, moi j'étais assez content d'un système plus national. Encore une fois, c'est difficile de donner des réponses tranchées, parce qu'il y a toujours des petits points qui ne répondent pas, mais quelque part quand même, je pense que je crains le danger du clientélisme. C'est-à-dire que la Région a les TOS, c'est bien, elle peut avoir les profs et avoir les personnels de direction. Là, si le pouvoir politique régional peut nommer des chefs d'établissement, il va nommer des chefs d'établissement proches de lui, c'est assez probable.

Il faudra mieux connaître M. L. pour être proviseur d'un grand bahut, en BRETAGNE, et puis quand ce sera un autre, le connaître aussi, etc. Moi je crains cette chose-là. Ceci dit, je suis quand même obligé d'admettre...

Q >Ce que vous disiez tout à l'heure c'est que, par exemple, le fait de pouvoir recruter localement les surveillants, c'était quelque chose qui vous donnait une plus grande satisfaction.

R >Oui, je reconnais mes contradictions, mais c'est pareil, j'en parlais avec mon adjoint il n'y a pas très longtemps. Quand je regarde bien comment on nomme, on recrute nos ASEN⁷⁹³, il y a des petits gamins qui étaient recrutés auparavant – on pourrait se débrouiller autrement – il n'empêche que les années d'avant, les MI/SE⁷⁹⁴ que l'on recevait, qui ne correspondaient pas toujours à ce que l'on aurait aimé, qui étaient des boursiers, qui avaient besoin de ce truc pour faire leurs études, ceux-là risquent d'être sur le carreau, parce que même si l'on s'est donné comme objectif, nous ici, pour recruter des ASEN, on a fait une commission avec des profs, des parents, les CPE et la direction, donc je ne suis pas seul à décider là-dessus. Il n'empêche que quand on a des candidats en face de soi, on est toujours tenté de donner la priorité à quelqu'un qui a 23-24 ans, qui a déjà acquis une licence, qui pourra aider nos élèves et donc, le gamin qui sort de terminal, soit il n'est pas pris ici, soit il va être pris à CARHAIX, à CONCARNEAU ou à ROSTRENEN parce que là on n'a personne d'autre. Ce n'est pas très juste cela sur le plan social. Mais de toute façon, je suis bourré de contradictions comme tout le monde. Encore une fois, je vous dis-je n'ai pas de solution, je ne peux pas prétendre avoir des solutions. J'ai des craintes, j'ai la crainte que cette décentralisation aboutisse au clientélisme, c'est une crainte très, très... je suis sûre de cette crainte-là. Par contre, je suis obligé d'admettre que par exemple la décentralisation des... de la responsabilité financière et des équipements s'est traduite par une amélioration. J'ai été chef d'établissement à l'époque d'avant, je suis chef d'établissement depuis 24 ans maintenant, donc j'ai connu le système d'avant, où les lycées d'Etat étaient d'une pauvreté dramatique, où les toits fuyaient, c'était dramatique. Là, depuis de que cela a été réorganisé, nos locaux sont en bien meilleur état, là quand même il faut bien admettre que... Par contre, je suis craintif par rapport à la décentralisation à la nomination du personnel.

Q >Vous distinguez bien le matériel, le bâtiment d'un côté...

R >J'admets que l'amélioration... de même, je suis quand même... Je ne suis pas trop opposé à la décentralisation des ouvriers, parce que c'est assez logique que la responsabilité des locaux, du financement, de l'entretien aillent avec aussi les personnels, parce qu'autrement, vous êtes la région, vous faites un lycée neuf et puis le Rectorat qui ne nomme pas assez de gens dedans pour le nettoyer, ce n'est pas possible. Mais sur la nomination des enseignants et les personnels de direction, je suis plus réservé.

Q >Quand vous parliez des missions de l'école, qui doit solutionner tous les problèmes sociaux et du développement des aspects pénaux vis-à-vis des chefs d'établissement, là aussi, qu'est-ce qu'il faudrait faire ? Comment faire machine arrière ou comment éviter ces situations ?

⁷⁹³ ASEN : assistant d'éducation.

⁷⁹⁴ MI/SE : maître d'internat et surveillant d'externat.

R > Pas de possibilité de revenir en arrière, parce que cela va avec une évolution globale de la société. Je crains que là, on ne reviendra pas en arrière. Mais il faudrait assigner à l'école des objectifs qui soient de son ressort. Après tout...

Q > Vous trouvez que les objectifs de l'école sont suffisamment clairs ou pas ?

R > Non, ils sont trop vastes. On assigne à l'école des fonctions qui ne sont pas de son ressort. A mon avis, ce n'est pas à l'école de gérer la misère des gens. Qu'elle y participe, je n'ai rien contre, je ne suis pas réac. Par exemple, on peut se poser des questions sur un point précis : les assistantes sociales de l'Education nationale, qui ont manqué de basculer, elles aussi, vers les collectivités territoriales. Moi, je me pose des questions : peut-être qu'il serait aussi intelligent que les gens soient suivis par les assistantes sociales de leur quartier ou de leur commune ou de leur canton, y compris à l'école. C'est-à-dire qu'il serait peut-être plus intéressant de voir le gamin, plutôt que d'être suivi par une assistante sociale à PLOUGUERNEAU et par une autre assistante sociale quand il est au lycée, peut-être que si le département avait la responsabilité de toute l'aide sociale, comme c'est de plus en plus le cas ce serait pas forcément illogique, quitte à ce que nous on travaille, mais nous travaillons déjà avec les assistantes sociales du secteur. Par moment, nous sommes bien obligés de faire appel à... donc, moi, je ne suis pas un défenseur acharné des assistantes sociales de l'éducation nationale. J'ai d'excellentes copines qui sont assistantes sociales de l'éducation nationale, je leur dis cela, je me fais étrangler. Mais il n'empêche que ce n'est pas forcément cohérent en terme d'efficacité du système.

Q > La multiplicité des acteurs ?

R > Oui, oui, ce n'est pas...

Q > Vous pensez que l'on pourrait rationaliser les choses ?

R > En tout cas, on pourrait imaginer que le département du coup soit responsable, puisqu'il l'est déjà presque entièrement de l'assistance aux gens et qu'il soit responsable de l'assistance aux gens, qu'ils soient chez eux ou à l'école, parce que c'est lié en fait.

G > Q > **D'accord. Troisième question**, sauf si vous voulez rajouter quelque chose sur ce point ; **elle va concerner le rôle du chef d'établissement**. Dans le contexte que l'on a décrit, par rapport à vos propres fonctions, comment voyez-vous, comment pourriez-vous définir le rôle d'un chef d'établissement. Qu'est-ce que c'est aujourd'hui le métier de chef d'établissement ?

R. Voilà une question... Le rôle du chef d'établissement... ?

Q > On a vu beaucoup de choses au niveau des difficultés, des solutions ou de la critique de certaines solutions.

R > Je pense qu'il a quand même un rôle fondamental, puisque je pense que quelque part l'établissement ressemble un peu à son chef d'établissement, enfin mis à part... enfin, ce n'est pas tout à fait vrai, bien sûr, je ne me fais pas d'illusion, le lycée de K. survivra après moi et continuera sur une certaine lancée. Il y a des traits du lycée de K. qui sont des traits dus au corps professoral qui a une certaine qualité, un certain âge, etc. Il y a des côtés de K. qui sont liés aux élèves, qui sont de telles et telles catégories ou de telles autres. Mais il n'empêche

que, pour avoir traîné pas mal dans les établissements scolaires, on est bien obligé de remarquer que quand un chef d'établissement change, il y a quelque chose qui change.

Q > Il influe sur le climat de l'école ?

R > Oui, c'est très... Je pense qu'il n'a pas beaucoup de pouvoir, je l'ai déjà dit, je pense qu'on lui en prête plus qu'il n'en a, en fait.

Q > Est-ce qu'il y a des points, pour revenir juste un instant là-dessus, des points où vous souhaiteriez avoir peut-être plus de pouvoir, vous pensez que les chefs d'établissement devraient peut-être avoir plus de pouvoir ?

R > Non, je ne le souhaite pas. Je pense que celui que j'ai me suffit, je pense que c'est plus un problème d'autorité, que de pouvoir. A mon avis, c'est soit vous avez l'autorité – je ne sais pas si je l'ai, il faudrait consulter des profs et les parents et les élèves pour qu'ils en jugent, ce n'est pas à moi de juger – mais je pense que globalement le rôle du chef d'établissement... Il a un rôle important.

Q > Vous parliez du climat tout à l'heure.

R > En effet, quand il... Un chef d'établissement est capable de donner une marque sur un établissement, je pense qu'il marque probablement un établissement, en bien ou en mal d'ailleurs. Il y a des façons d'être, des façons de réagir, des façons d'être présent ou pas présent : vous êtes là à 7 heures et demi le matin ou vous arrivez à 9 heures, cela ne fait pas la même tonalité sur l'établissement. Vous avez porte ouverte ou porte fermée, il faut demander un rendez-vous ou bien on frappe et on rentre. Donc, il y a des choses comme cela. A mon avis, il a un rôle quand même très à la marge, mais c'est plus un problème d'autorité quelque part.

Q > Une autorité pour faire quoi ?

R > Pour donner un petit coup de pouce à certains moments, pour piger qu'en conseil d'administration, à un moment, ce n'est pas la peine d'aller plus loin, on ne fera rien de plus mais que par moments un peu d'ouverture, laisser prendre un peu de place à certaines personnes, cela peut aider à faire fonctionner l'établissement, pas verrouiller forcément tout, pas forcément faire tout soi-même.

Q > Il peut chercher à motiver, à inciter ?

R > Oui. Par exemple, les gens viennent vous voir et disent : « j'ai envie d'organiser tel truc », si vous lui présentez tout de suite toutes les difficultés qu'il y a, etc., il y a des situations qui sont des éteignoirs. Si vous écoutez, si vous aidez, les choses se passent, c'est vrai. Ce n'est pas lui qui fait, mais il peut être un *facilitateur*, un animateur certainement.

Q > Ce fameux climat, est-ce qu'il va chercher à entraîner tout le monde, ou est-ce qu'il va chercher à...

R > Il ne peut pas entraîner tout le monde. Il y a des gens que l'on n'entraîne pas. Il y a des gens qui sont en statut de refus perpétuel, ceux-là on les laisse. Et puis il y a des gens que l'on

ne peut pas voir. On est des hommes comme tout le monde ou des femmes comme tout le monde et il y a des gens dont la tête ne vous revient pas, que voulez-vous, on fait avec ! Globalement... Je pense que c'est en questionnant les profs. Le chef d'établissement est abordable ou n'est pas abordable, il est compréhensif ou pas compréhensif, vous lui demandez tel service, il va vous en mettre un autre exprès pour vous emmerder. Cela existe ! Ou alors, il va essayer de vous écouter, vous dira... ou alors il fait de la démagie, cela existe aussi, ou bien il y a des attentistes, ceux qui ne font rien, qui laissent les forces se combiner les unes les autres. Je ne sais pas, il faut être quelque part entre tout cela.

Q >Donc, le chef d'établissement doit impulser un petit peu l'énergie, c'est cela que vous...

R >Oui, je pense qu'il doit donner des impulsions, il doit avoir des idées. Moi, j'étais adjoint ici entre 84 et 88 et je suis revenu en 95. Donc, je suis revenu 7 ans après, après être allé faire un tour ailleurs, j'ai redemandé ce poste-là. J'avais à la fois des idées d'avant et puis... j'ai revu... Déjà, il y a des choses qui me sont sautées au visage, c'est que les locaux tels qu'ils étaient, ce n'était plus possible. Vous connaissez le bahut depuis longtemps, vous ?

Q >Non, je suis de l'autre côté.

R >Vous connaissez la cité⁷⁹⁵ depuis longtemps ou pas ?

Q >Cela fait maintenant cinq, six ans que je suis là.

R >La direction était au bout d'un couloir, dans un coin sombre, etc., les prépa littéraires étaient dans un internat, les prépa HEC dans un autre internat, tout à l'autre bout, la salle des profs était là, la direction était là. Après avoir vu d'autres bahuts où c'était différent, je me suis dit l'une des grandes choses à faire c'est de réorganiser cela, au moins dans l'espace. Cela, c'était mon idée, je l'ai menée... là, personne n'a pu m'empêcher de la mener. Après, quelque part quand même, on a un pouvoir de ce point de vue là. C'est comme nous qui sommes des xxxxx de la région et puis après tout, les profs suivent. Après ils vous disent : « tiens, ce n'est plus comme avant », donc c'est moins bien les deux premières années et puis après ils ne disent plus rien parce qu'ils sont habitués.

Q >S'il doit impulser, comment va-t-il faire ? Puisque l'on parlait tout à l'heure du projet, le projet n'est pas très mobilisateur, en fait.

R >Dans un établissement comme celui-ci, encore une fois.

Q >Cela dépend des cas, parce qu'on m'a parlé d'établissement, effectivement, avec plus de problèmes.

R >Le projet d'établissement est assez souvent le projet du chef d'établissement quand même. Le projet, ici, est resté un moment au conseil d'administration, une fois que l'on a analysé le diagnostic de ce qui allait et ce qui n'allait pas. Il y a un certain moment, c'est moi qui ai proposé. Comme on ne m'a pas dit non, c'est que je suppose que ça, au moins, ça ne gênait pas une majorité de gens.

⁷⁹⁵ La cité scolaire en question est composée de trois lycées et d'un collège.

Q >Au-delà du projet, quels leviers le chef d'établissement peut utiliser pour justement mobiliser les gens, que ce soit motiver les enseignants et motiver les élèves si besoin. Est-ce qu'il a des leviers d'action là-dessus ?

R >Oui, je pense, quand même. Il a plein de petites choses : essayer par exemple... Il peut déjà faire circuler l'information. Je reçois une proposition du Rectorat disant : on vous propose d'expérimenter quatre logiciels ou je ne sais pas quoi, pour les profs, je peux faire une copie CDI ou auquel cas cela veut dire que c'est classé ou bien faire une copie à sept, huit profs dont je sais qu'ils vont mordre. Autre exemple, qui peut être intéressant aussi par exemple, c'est un moment ici, relativement tôt, il n'y a pas loin de 10 ans maintenant, on s'est fait faire par des étudiants de l'E.⁷⁹⁶ un audit sur notre intranet : comment mettre au service des élèves les nouvelles technologies ? Ils nous ont fait un truc assez bâclé, parce qu'en fait nous n'avions pas compris qu'il fallait qu'ils fassent quelque chose, mais peu importe. C'était un début. Nous avons constitué une petite équipe de profs, plus la direction, plus la documentaliste et nous avons commencé à travailler et j'ai recruté – là c'est tout de même intéressant – j'ai recruté un ASEN, enfin un aide éducateur, qui était relativement compétent et nous avons construit tout seul un réseau intranet, que nous avons du mal à faire marcher maintenant parce qu'entre temps le Rectorat m'a enlevé les quelques heures de profs que j'avais pour entretenir la chose et maintenant, je suis le bec dans l'eau encore, pas tout à fait parce qu'il y a un autre qui a pris la suite. Voilà les choses sur lesquelles je peux quelque chose. Si je suis un partisan d'Internet, si je pense que l'on doit mettre à la disposition des élèves et des profs ces outils-là, là je peux quelque chose quand même ou je peux ne rien faire. C'est-à-dire que je peux m'arranger pour que cela circule au maximum ou ne rien faire. Mais ceci dit, je ne suis pas le roi du pétrole, parce que l'année dernière mon réseau intranet a eu des difficultés, parce que les profs, lorsqu'ils ont préparé quelque chose, qu'ils arrivent dans la salle, que cela ne marche pas et qu'il n'y a personne pour réparer, ils se découragent. Là, vous voyez, on peut quand même faire quelque chose. Je pense que le rôle du chef d'établissement a un rôle, mais c'est par petite touche. Il n'a pas un pouvoir énorme, mais il peut faire des choses.

Q >Et vis-à-vis des élèves, par exemple, qu'est-ce qui est incitatif ? Qu'est-ce qui va les motiver ? Qu'est-ce qui va les pousser ?

R >Ici, ils sont assez naturellement travailleurs par rapport à ailleurs. Après non, je crois que sur la motivation des élèves, c'est quand même plutôt les profs. Nous, après, nous pouvons encadrer, nous pouvons essayer d'encourager les devoirs surveillés, nous pouvons essayer d'encourager en prépa les devoirs hebdomadaires, s'arranger pour qu'ils soient surveillés gratuitement par les profs, ce qui n'est pas évident, parce qu'ils aimeraient mieux être payés, etc. Donc là, nous avons aussi notre rôle d'organisation. Sur l'organisation, je crois que l'on a peut-être pas assez parlé de cela. Le rôle essentiel peut-être, je ne sais pas si c'est du pouvoir, mais le rôle – c'est le pouvoir aussi – le rôle essentiel du chef d'établissement c'est quand même dans le domaine de l'organisation aussi. Par exemple, moi, je ne laisse à personne la confection du service des profs. J'ai connu des bahuts où les profs faisaient leur service entre eux en conseil d'enseignement, moi je suis farouchement contre...

Q >Pourquoi ?

⁷⁹⁶ Une école d'ingénieurs.

Entretien E9, Face B.

R >Parce que je pense que l'un des rôles du chef d'établissement c'est d'équilibrer les choses et cela les profs le comprennent. Ils râlent s'ils ont connu autre chose, mais ils comprennent qu'après tout c'est normal, que ce ne soit pas toujours les mêmes qui aient les classes difficiles, etc...

Q >D'accord, par exemple en terme de classe difficile...

R >Oui, moi j'ai vu dans un établissement où cela se faisait en anglais par exemple, je me souviens très bien, en anglais donc, répartition, il y avait les xxxxx que je disais, ou il y avait les barons dans l'établissement. Donc les barons avaient toutes les classes nobles et puis des professeurs fragiles, déjà en terme d'autorité, avaient les premières F, les terminales F à l'époque, STI, les garçons qui xxxxx donc ce n'était pas normal, alors qu'on aurait pu très bien dire tout le monde aura une première F ou une terminale F...

Q >Montrez qu'il n'y a pas de chasse gardée

R >Oui. Et puis, bon, là aussi, c'est la responsabilité du chef d'établissement de faire des équipes pédagogiques; c'est-à-dire que l'on a toujours trois ou quatre problèmes parmi les profs, c'est normal comme ailleurs, c'est à dire qu'il y a trois ou quatre professeurs qui ne travaillent pas et qui sont chahutés ou qui... etc. Si on laisse faire le hasard et qu'ils se retrouvent deux ou trois dans la même classe, ça fait des gars qui sont ingérables. Et le pouvoir du chef d'établissement en terme d'organisation c'est de faire les classes. Et là c'est pareil, faire les classes, là par contre... moi j'imprime ma marque sur les classes. C'est-à-dire que je décide que l'on fera des classes hétérogènes, ce que les professeurs n'aiment pas spontanément. Un prof préfère avoir des classes homogènes et si possible les bonnes classes. Donc cela... et c'est assez facile parce que les profs qui sont généralement progressistes entre eux, on peut très facilement leur faire partager certaines xxxxx en leur disant : « vous ne pouvez pas être progressiste et être pour des classes homogènes ». Et cela, c'est une chose que j'arrive à faire partager par les gens. D'autant plus qu'à l'usage, pour avoir fait des tas de choses différentes, à usage c'est ce qui crée le moins de problème. Par exemple, nous nous avons neuf secondes, on travaille vraiment, on y passe du temps avec mon adjointe à faire des secondes hétérogènes. Ce qui veut dire d'ailleurs que c'est plus de travail pour l'adjointe parce que l'adjointe, elle, aura intérêt à ce que tous les arts plastiques soit dans un même coin, tous les russes 3 de l'autre... En terme d'emploi du temps, c'est plus facile, mais on fait exprès d'éparpiller pour que nos classes... on regarde le niveau des élèves et on met, s'il y a cinquante très bien, on en met cinq dans chaque classe, etc. On essaye, on n'y arrive pas toujours parce qu'il y a des choses qui nous échappent. Il y a parfois l'alchimie des classes... au moins on essaye. Cela, c'est un pouvoir. En terme d'organisation, on a pas mal de pouvoir.

Q >Il y a beaucoup d'écrits, en particulier du Rectorat ou du Ministère, sur justement le travail en équipe, sur la *transversalité*, etc. Est-ce que vous sentez cela sur le terrain, est-ce que c'est facile d'organiser ces fameuses équipes ?

R >Non et là je vous dirai que c'est l'institution qui est responsable. C'est-à-dire que tant que l'on dira aux stagiaires qu'ils seront jugés en fin d'année sur une leçon, aux stagiaires d'ailleurs comme aux professeurs. Tant qu'on dit à un professeur : « je viens vous voir », qu'on l'avertit que l'on vient le voir, ce qui est d'ailleurs complètement idiot et qu'on va le juger sur une heure, non. *Moi, je croirai aux équipes quand les inspecteurs qui sont*

responsables de la qualité de l'enseignement viendront voir une équipe. Moi, je voudrais que l'inspecteur d'espagnol vienne voir les profs d'espagnol. Qu'ils aillent les voir dans leurs classes s'ils veulent, ça c'est leur problème, mais qu'ils viennent les voir, qu'ils passent la journée sur l'équipe du lycée de K., qu'ils voient où en sont leurs projets d'échanges avec l'étranger, comment ils font travailler leurs assistants, comment ils s'arrangent entre eux pour certaines choses, par exemple comment également ils avancent sur l'idée, parce que c'est l'idée qui sera peut-être plus facile à mettre en œuvre en termes d'emploi du temps, qu'on ne devrait pas forcément mettre les élèves d'espagnol dans des classes, mais dans des niveaux. C'est-à-dire mettre tous les élèves de la première 3S et de la première 4S espagnol 2 ensemble, cela n'a aucun intérêt et que peut-être ce serait bien de mettre les élèves qui ont un niveau d'espagnol de première S avec des secondes qui sont déjà au même niveau ou des premières qui sont en retard et donc lui il faudrait qu'il vienne voir cette équipe de profs et alors là, je commencerai à croire à des équipes.

Q >Alors on parle justement dans ce cadre-là d'un renforcement du rôle du chef d'établissement, puisque que lui, au niveau de la notation des profs j'entends...

R >Là aussi, je ne suis pas spécialement demandeur mais je constate puisque que...

Q >Parce qu'il connaît mieux les professeurs que l'inspecteur.

R >Oui, mais il peut quand même être embêté sur... Ce que je revendique, cela je le revendique, et je crois maintenant, c'est quasiment accepté, je crois il y a plus beaucoup de profs qui vous renvoie dans vos... Moi, je n'en ai pas connu personnellement. Mais moi quand j'étais prof j'ai renvoyé mes proviseurs dans les buts C'est-à-dire que quand un proviseur me disait..., entrant sur mon champ pédagogique, je lui disais tout de suite : « monsieur le Proviseur, désolé, mais là ce n'est pas votre problème ». Donc, j'étais xxxxx à ce point de vue là, c'est vrai, mais j'étais jeune. Mais maintenant, il n'y a pratiquement... il est vrai qu'étant ancien prof et cela par contre, c'est un truc, il faut le noter, **je pense que c'est important, que les proviseurs soient d'anciens professeurs.** Cela me semble important. Donc, étant ancien professeur, je crois que l'on perçoit mieux les choses parce que quand même, les personnels les plus difficiles à manier dans l'établissement et puis c'est quand même eux qui produisent, ils sont au cœur de la production, ce sont les profs. Et étant ancien prof, jamais je ne me permettrai de chose sur l'enseignement disciplinaire. Mais, par contre, je remarque que l'on est de plus en plus admis, surtout quand ils savent que vous êtes un ancien prof - en plus je suis breton - et que dans votre prof vous n'avez pas quitté le métier parce que les gosses vous tapaient dessus, mais quand ils savent que vous étiez un ancien professeur et plutôt un bon professeur, ils admettent que l'on soit généraliste en pédagogie. C'est-à-dire qu'ils admettent... maintenant, je crois que c'est assez admis. Pas les profs de prépas, sur lesquels je ne me lancerai pas de toute façon, mais les profs de second cycle admettent qu'un proviseur, qu'un proviseur adjoint parle pédagogie. A condition de ne pas se lancer sur ce que l'on doit faire en TP de physique.

Q >Vous parliez à l'instant du recrutement des chefs d'établissements...

R >Je suis persuadé qu'il faut que les chefs d'établissements, enfin les directeurs d'établissements, parce qu'après sur la présidence je ne sais pas trop... Mais sur la direction de l'établissement, je pense qu'il faut que ce soit des gens en dessous : des CPE oui, des CPE ou des profs, des gens qui ont eu... C'est un système très compliqué, si ce sont des gens qui viennent avec leurs grands sabots, ou si ce sont des administrateurs formés par les instituts

régionaux d'administration, à mon avis... Alors ils seront peut-être mieux administrés, ça c'est vrai, juridiquement peut-être qu'ils feront mieux que nous. Mais sur le plan de l'animation et de ces petites choses qui font marcher un établissement, je pense que se sera plus difficile.

Q > Pour vous, l'élément important ce n'est pas l'aspect purement administratif, mais l'aspect animation ?

R. Oui. Moi, ce pour quoi j'ai fait ce métier-là, ce n'est pas l'administration. Ça ne m'intéresse pas... Je sais le faire maintenant si vous voulez, mais ce n'est pas cela l'intérêt. Mais, par contre, l'intérêt c'est de faire tourner une boîte. Mais ceci dit, moi je pense être déjà de la vieille école. Moi je suis à deux ans de la retraite alors... commencer à me ...

Q > C'est-à-dire, il y a plusieurs écoles pour animer un établissement ?

R > Ah oui, je pense !

Q > Par exemple ?

R > Je vais parler des gens qui sont sur le terrain, par exemple. Moi je crois beaucoup au proviseur qui est là avant les professeurs le matin et qui va dans les couloirs à huit heures moins dix, qui va en salle des profs dire bonjour, etc.. Je crois beaucoup au chef d'établissement présent.

Q > C'est l'aspect relationnel.

R > C'est l'aspect... mais je pense que le chef d'établissement a un grand rôle d'organisation et qu'il ne peut pas... Or, il y a des chefs d'établissement qui aiment bien être à l'extérieur, à la réunion de ceci, de cela et là, il y a deux écoles.

Q > Vous pensez que pour bien mener son rôle d'organisateur...

R > Il faut être là. Et donc, quelque part, moi je suis probablement moins bon en terme de relationnel extérieur, je ne sais peut-être pas être comme il faudrait. J'ai un bahut qui me demande moins peut-être aussi, parce qu'il n'y a pas d'enseignement technique, mais cela ne me passionne pas d'avoir des contacts avec les métiers de ceci ou cela. Ça ne me passionne pas.

Q > Cela ne vous concerne pas directement

R > C'est aussi pour cela que je suis arrivé comme ça, parce que je...

Q > D'accord, parce que j'ai des points de vue très différents dans les établissements, alors, justement...

R > Moi, je n'aurais pas aimé être à V⁷⁹⁷. J'aurais pu demander V, mais je n'aurais pas aimé travailler comme cela. Pas pour le côté élèves, cela m'aurait assez intéressé, le côté élèves, profs, enseignement m'aurait intéressé, xxxxx c'est de l'enseignement technique, mais le côté relation avec les branches professionnelles, ça ne me passionne pas.

⁷⁹⁷ Un lycée industriel.

Q >Si l'on revient un petit peu sur l'organisation, puisque vous m'avez donné plusieurs exemples : organiser les services des profs, équilibrer les classes, pas de chasse gardée, faire les classes de manière équilibrée au niveau des profs, au niveau des élèves. On a utilisé le mot animation. Est-ce qu'il y a d'autres choses encore que vous voyez, qui vous paraissent importantes dans votre rôle d'organisateur ? Vous dites : « pour bien faire cela il faut se déplacer, il faut être là ». Qu'est-ce qu'il y a d'autre encore qui indiquerait... Des petites choses ?

R >Oui, des petites choses, c'est souvent par de petites choses, la différence se fait souvent dans les petites choses. Tout ce qui concerne l'internat, la restauration, toutes ces choses-là dont souvent les proviseurs s'occupent assez peu. Moi, je ne vais pas... j'y vais au début. Là maintenant, j'ai trois CPE qui sont... des CPE très bien. J'ai repéré qu'ils étaient très bien donc ils gèrent leurs choses. Mais, par exemple, je tiens à gérer les problèmes d'internat. C'est-à-dire que si, moi je suis dans mon bureau le matin avant 8 heures, s'il y a eu un élève qui a fait une bêtise la veille, il est dans mon bureau à huit heures moins le quart le matin. Je crois beaucoup à cela, **je crois beaucoup aux choses qui sont réglées tout de suite**. Si les CPE savent qu'à huit heures moins le quart, ils ont eu un gamin qui a picolé, qui a fumé où il ne fallait pas, etc., il arrive, il a ses trois jours tout de suite, c'est réglé et cela xxxxx crée beaucoup un climat de bahut.

Q >Il y a un point que vous venez d'aborder, vous disiez : les CPE, mes trois CPE sont très bien. Puisque le chef d'établissement est animateur, qu'il doit essayer de motiver un petit peu plutôt les profs, enfin il a plus de pouvoir de motivation sur les profs que sur les élèves, c'est ce que vous me disiez, par quel moyen peut-il alors récompenser les personnes qui lui paraissent très bien, comme vous dites ?

R >Il n'a pas de moyen. C'est peut-être cela le drame. Là, par contre, **s'il y avait un pouvoir que j'aimerais bien avoir en plus, ce serait en effet avoir le moyen de participer davantage à la promotion des gens**. C'est trop long... xxxxx ce que j'ai dit auparavant, mais je vous ai déjà dit que j'étais plein de contradictions... On peut avoir par exemple dans des secrétariats, des gens qui sont très, très compétents, mais qui, parce qu'ils sont adjoint administratif, ne seront jamais autre chose qu'adjoint administratif et vous avez à côté des SASU⁷⁹⁸ qui ne valent pas tripette, mais qui restent SASU. Et vous, vous n'avez aucun pouvoir. Cela, par contre, c'est la limite du système, vous ne pouvez pas vraiment les favoriser, parce qu'en gros, tout cela est tenu par les syndicats.

Q >Au niveau de l'avancement ?

R >Oui. Tout cela est tellement verrouillé, parce que la commission paritaire... Les syndicalistes font leur boulot, mais moi je suis par ailleurs syndicaliste donc je fais le même boulot, je suis aussi commissaire paritaire, mais il faut bien avouer que là, c'est un peu le drame de la fonction publique : ne pas pouvoir – ce n'est pas facile, j'en conviens, après on peut être différent les uns des autres et donc favoriser un cas plutôt que l'autre sur des critères qui ne sont pas souvent les bons, mais on ne peut pas... Et les CPE, c'est pareil. Les CPE font leur boulot, ne font pas leur boulot, à quelque chose près ils vont avancer de la même façon. Les profs, ce n'est pas forcément à moi de le dire, je contribue un peu, mais il paraît logique que ce soit l'inspecteur aussi qui le dise, s'ils font bien leur boulot. Mais sur les CPE on devrait pouvoir, en effet, les avantager plus quand ils font bien leur boulot.

⁷⁹⁸ SASU : secrétaire d'administration scolaire et universitaire.

Q >Au niveau des profs, des personnels administratifs, du personnel enseignant, est-ce que cette situation n'est pas démobilisatrice ?

R >Oui, bien sûr. **Mais c'est extraordinaire ; la plupart des gens, même dans ce système là...** au moins ici en tous cas, il doit y avoir 130 profs, je dirai sur 130 profs il y a en au moins 110 qui **font bien leur boulot**, qui d'ailleurs sont rendus... ici, on doit avoir plus de 50 % d'agrégés, l'agrégé vise la hors classe, ils ne visent pas tous, ils n'ont pas tous forcément envie d'enseigner en classe prépa et donc ils savent déjà qu'ils n'ont rien à attendre de personne, mais ils font leur boulot, ils font même plutôt bien leur boulot. C'est d'ailleurs assez extraordinaire. Je dois dire que...

Q >C'est la bonne volonté des gens, c'est un petit peu cela ?

R >Oui, oui. Après, il y a des petits trucs comme de leur donner parfois la classe qu'ils aiment avoir. J'ai parlé de l'équilibre, mais vous avez les classes... Ici il n'y a pas de classes vraiment difficiles, mais peut-être moins intéressantes que d'autres. Quand vous êtes prof de physique, avoir une terminal S, c'est mieux que d'avoir une première L et donc, par ce biais-là, je pense que l'on arrive quand même à encourager les gens qui font bien leur boulot par des petites bricoles comme cela, en leur donnant les classes qu'ils souhaitent avoir, tout en préservant par ailleurs, tout en leur donnant quand même une classe un peu plus difficile mais...

Q >Est-ce qu'il y aurait une solution à cette situation qui...

R >Je ne sais pas, parce que je ne suis pas insensible à l'argument des syndicats. Je regarde l'US⁷⁹⁹ moi aussi de temps en temps, comme tout le monde et donc, les petits chefs dont ils parlent, c'est la *caporalisation*, ce n'est pas exclu, donc on ne peut pas être insensible à cela. En effet, la nature humaine étant ce quelle est, je ne suis pas sûr... C'est pour cela, je vous disais que je ne demande pas plus de pouvoir, parce que je ne suis pas sûr que ce soit une bonne chose non plus que l'on puisse se faire sa petite cour, en distribuant des trucs... Donc là, je n'ai pas tellement de solutions. Il faudrait peut-être qu'on nous donne à la marge, il faudrait qu'on donne un peu plus de façons... On a théoriquement... Chaque année, on nous dit de signaler des profs, par exemple, qui vous paraissent exceptionnels. Moi, ici, j'ai obtenu... Je pense qu'une ou deux personnes ont peut-être avancé plus vite qu'elles ne l'auraient fait, parce que l'on était d'accord avec les inspecteurs généralement sur les gens vraiment exceptionnels qui deviennent agrégés hors classe, ou agrégés s'ils sont certifiés. Moi, je pense qu'il faut développer un tout petit peu cela, mais avec précaution. Je ne suis pas insensible en effet à l'histoire du petit chef si c'est pour... On doit pouvoir influencer sur la marche d'un établissement en dehors de cela.

Q >Est-ce qu'il n'y a pas d'autres facteurs de mobilisation, des facteurs qui seraient non financiers ? C'est ce que vous me disiez : c'est donner telle ou telle classe.

R >Cela fait partie de nos pouvoirs. Je pense que l'on a beaucoup de pouvoirs dans le domaine de l'organisation, finalement.

Q >Quel autre aspect peut-on, à partir de cet aspect-là, récompenser un...

⁷⁹⁹ Revue d'un syndicat.

R >Et bien, les palmes académiques ! (*rires*) Les palmes académiques, c'est pareil. Vous avez le droit, en gros, à une médaille par établissement. C'est quelque chose comme ça ici xxxxx mais, bon, quelque part, dans un bahut comme ici – je ne sais pas ce qu'il en est des autres bahuts – mais si le collège de ROSTRENEN a le même nombre, a aussi à médailler... les palmes académiques par an, comme K., cela ne va pas parce qu'ici, nous sommes dans un bahut de fin de carrière, il y a des tas de gens très compétents, il y a des tas de gens qui font des choses aussi et moi, je n'arrive pas à donner... parce que malgré tout, quoiqu'on en pense les palmes académiques, cela ne laisse pas les gens indifférents...

Q >Les gens sont sensibles ?

R >Ah, je pense, oui ! Même s'ils vous disent qu'ils ne sont pas sensibles, ce que je dis aussi, moi. Mais quand on les a, on est bien content quand même, donc ce sont des petites choses aussi que... Enfin, ce ne sont pas les palmes académiques qui vont changer le système. Autrement, je ne vois pas. Il y a une chose dont nous n'avons pas parlé parce qu'après tout, je vais faire les questions aussi, c'est... **Il y a une histoire quand même qui me plairait bien c'est l'histoire du conseil pédagogique.**

Q >Oui, j'avais cela en réserve, puisque je pensais à une création nouvelle.

R >Parce que cela s'est créé ou pas ? Je crois que c'est passé. Je ne sais plus, il y a eu des textes qui sont partis...

Q >La loi a eu une vie chaotique puisque certains éléments sont...

R >Je ne sais pas si le conseil pédagogique...

Q >Il me semble que c'est bien parti quand même.

R >Moi, cela, ça me plairait bien.

Q >C'est décrié par les syndicats.

R >Oui, oui. Parce qu'il me semble que cela pourrait être pas mal. Là aussi, cela pourrait être totalement détourné, mais d'avoir un prof par disciple qui soit un peu coordonnateur et surtout d'avoir cet ensemble de profs que l'on pourrait réunir plus souvent et avec lesquels on pourrait parler pédagogie, cela me paraît intéressant. Et puis, dans les lois qui sont passées ou qui vont passer, les décrets de je ne sais pas quoi, il y a aussi l'histoire des procédures du conseil d'administration. Actuellement, une des choses qui nous tue c'est de devoir passer au conseil d'administration, de faire voter par le conseil d'administration une xxxxx disant « Nous avons prévu 3.500 euros pour telle chose, mais ce sera 3.200. Est-ce que vous voulez bien revoter pour que ce soit 3.200 ? ». Le conseil d'administration trouve... or, il faudrait pouvoir confier à – comme dans les autres instances, à la commission permanente – le pouvoir de re-décider ces détails-là en disant, quitte à rendre compte après, « voilà, nous avons décidé telle et telle chose » et on nous encombre de... parfois, au conseil d'administration, des brouilles, des trucs totalement idiots, parce que l'agent comptable a besoin d'une délibération pour qu'il le fasse.

Q >Au-delà de ce problème précis de conseil d'administration, est-ce que vous trouvez que les tâches administratives justement sont plus ou moins lourdes. Vous m'avez dit que vous aviez une carrière assez longue de direction d'établissement...

R >Elles sont de plus en plus lourdes.

Q >Est-ce que vous avez vu une évolution ?

R >C'est compliqué, parce qu'à la fois l'informatisation a énormément allégé certaines choses. Si je prends un exemple, quand j'ai commencé mes fonctions dans un très gros bahut comme adjoint et on faisait à cette époque-là les emplois du temps des profs, on appelait cela des VS, c'était des trucs tapés à la machine, c'était d'ailleurs carboné ; dans le bahut où j'étais, il devait y avoir 300 profs et ils étaient souvent en plus sur deux ou trois établissements, donc il fallait faire les VS en fonction des établissements, on passait un temps fou à faire cela. Maintenant, vous faites votre emploi du temps avec un logiciel. Et hop ! Il vous décline tout cela automatiquement par Internet au Rectorat. Il y a des tâches qui ont été énormément allégées. Un emploi du temps, c'est plus facile à faire maintenant... Si quand même... C'est plus facile à faire maintenant qu'à l'époque où je les faisais, parce que c'était un planning et après recopié. Maintenant c'est l'ordinateur. Les choses se sont complexifiées entre temps parce qu'il y a eu des modules, des tas de trucs qui ont été inventés, c'est plus compliqué mais, quand même, l'outil informatique, cela mon adjointe le dit, elle met des choses en place les plus compliquées, après elle a rentré ses trucs et après elle dit à l'ordinateur : placer et compacter, et clac ! Cela sort quelque chose d'à peu près correct. Mais par contre... les choses se font différemment, mais on nous a refilés de plus en plus de choses.

Q >C'est à cela que je voulais arriver. Vous trouvez...

R >Par exemple, maintenant, les MI/SE qui étaient nommés par le rectorat et payés par le rectorat, et bien les ASEN, c'est nous qui les recrutons, qui faisons les contrats avec...

Q >Ils ont délégué.

R >Oui, oui, avec... xxxxx spécialiste en contrat, au rectorat ils ont deux ou trois spécialistes qui connaissent le droit et puis, je pense que c'est nous qui allons les payer aussi. Je pense que l'on est entrain de faire un retour en arrière, je pense que peu à peu, on va repayer les gens.

Q >Vous trouvez qu'il y a une augmentation de la tâche administrative.

R >Oui

Q >Est-ce que vous estimez avoir, justement, bénéficié de personnel administratif ?

R >Pas toujours. On n'a pas de gens... Nous, ce que nous revendiquons, mais c'est un peu... ce serait d'avoir un personnel de secrétariat de direction qui soit vraiment un secrétaire de direction. Moi, j'ai un secrétariat de direction, mais qui ne joue pas le rôle d'un secrétariat de direction dans une entreprise. Globalement, il n'a pas la formation ni l'état d'esprit qui font qu'il s'avère vraiment d'un secrétariat de direction.

Q >Un dernier mot peut-être, cela fait une heure, juste un dernier point sur l'évaluation des chefs d'établissement. On avait parlé tout à l'heure de l'ensemble diagnostic, projet, peut-être

contrat. Au niveau des chefs d'établissement il y a aussi le diagnostic, la lettre de mission. Est-ce que cela se met en place ?

R >Cela se met en place. Moi, je dois être un des rares qui n'y est pas, parce que comme je suis frappé d'alignement, globalement, j'aurais dû être évalué... J'ai rendu mon diagnostic et puis j'aurais dû rencontrer le Recteur pour qu'il me donne une lettre de mission et puis il n'a rien fait parce qu'il est parti et puis le secrétaire général m'a téléphoné en disant : « monsieur G., vous tenez vraiment à avoir une lettre de mission ? ». J'ai 59 ans, donc pour un an, je lui ai dit que je faisais quand même deux – je voulais faire un an de plus puisque monsieur RAFFARIN... Mais donc, je ne vais pas être évalué. La première chose c'est que cela fait des tas d'années que nous ne sommes pas évalués.

Q >Oui, j'avais vu un rapport dans ce sens

R >Ce qui veut dire que si nous ne sommes pas évalués, c'est totalement à la tête du client et donc, je vous reporte à mes craintes d'avant, c'est-à-dire que c'est tellement à la tête du client donc, en gros, c'est le fait du prince. Ceci dit, dans le domaine des personnels de direction, je crois quand même que l'on ne peut pas jouer les règles syndicales absolues, qui se jouent chez les profs, par exemple, dire : « c'est le plus ancien qui a le poste le plus important qu'il demande ». Pour être commissaire paritaire – j'étais commissaire paritaire, je vais terminer cette année, mais j'étais commissaire paritaire, cela fait au moins dix ans que j'étais commissaire paritaire – j'ai vu quand même des tas de choses se faire. C'est normal qu'un Recteur ou que l'inspecteur qui travaille pour lui ou le secrétaire général qui travaille pour lui essaie de mettre sur certains postes certaines personnes. Mais une évaluation telle qu'elle est proposée serait quand même préférable à pas d'évaluation du tout.

Q >Xxxxx transparence, est-ce que cela change beaucoup de chose ?

R >Non mais... Et puis, même, c'est aussi la logique, puisque après tout, on doit faire un projet. Qu'on fasse un projet. Les personnels de direction sont un peu anxieux par rapport à cela. Ils disent : c'est bien gentil, mais une lettre de mission, est-ce que l'on peut – alors on revient sur toute notre problématique – *est-ce que l'on peut dire un bahut ne marche pas parce que son chef d'établissement n'est pas bon ? C'est trop facile. Ou est-ce qu'il marche parce que son chef d'établissement est bon ?* Il y a des bahuts où vous pourrez mettre n'importe qui, encore une fois à PONT DE BUIS par exemple, vous pouvez mettre un super chef d'établissement sur PONT DE BUIS, il aura bien du mal à trouver des gosses, parce qu'il n'y en a pas. Mais globalement, je trouve pas mal le système qu'ils ont mis en place. En tout cas, c'est mieux que rien, c'est sûr ! Et puis, cela oblige à réfléchir quand on fait le diagnostic. On le fait de toute façon quand on arrive dans un bahut. Par définition, on essaye de trouver des indicateurs, on regarde, etc., cela dépend comment on est rigoureux, plus ou moins, mais on se fait sa petite idée, mais le fait d'avoir à l'écrire, à le transmettre, à le formaliser, c'est bien. Il y a aussi le problème des adjoints.

Q >En fait c'est le chef d'établissement qui doit...

R >Oui, théoriquement, après, donner une lettre de mission à l'adjoint. Là, par contre, sur le personnel de direction, je ne sais pas trop que penser de... moi je suis au SNPDEN⁸⁰⁰, donc je suis dans un syndicat qui est pour l'unité de la fonction, mais à titre personnel, je trouve que ce n'est pas aussi évident que cela. Parce qu'en fait, j'ai été adjoint, je suis chef

⁸⁰⁰ SNPDEN : syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale.

d'établissement, c'est très difficile de dire, absolument, que les fonctions sont interchangeables ; l'adjoint n'a pas tout à fait le même rôle qu'un chef d'établissement. Au total, quand même, les cas d'enquiquinement majeur, c'est quand même le chef d'établissement qui s'y colle. Moi, ma conception, c'est qu'un adjoint doit être constamment prêt à devenir chef d'établissement. C'est-à-dire que moi, je peux claquer du jour au lendemain, vu mon âge avancé, il faut qu'il soit prêt tout de suite à pendre la suite et cela, je pense que dans le partage d'information, etc., c'est très important que le chef d'établissement partage totalement, qu'il ait tous les outils pour pouvoir devenir chef d'établissement. Quand je ne suis pas là, il l'est, par définition. Cela aussi, le couple chef/adjoint c'est quelque chose d'assez compliqué. Ce sont des choses aussi qu'il doit dire. Quand je ne suis pas là, pas de problème, c'est mon adjoint qui est le chef d'établissement

Q >D'accord. Cela fait un peu plus d'une heure. Ce que je souhaitais aborder c'était l'aspect, ce qui m'intéresse plus c'est l'aspect animation, cela rejoignait votre discours, pas tellement l'aspect administratif, ce n'est pas là-dessus que je vais travailler mais...

R >Moi, je crois qu'un chef d'établissement n'a pas énormément de pouvoir dans l'absolu. Il en a beaucoup moins que ce que les gens imaginent. Quelque part, je pense que le proviseur hérite encore d'une certaine autorité... *Il y a des représentations mentales qui ne correspondent plus à la réalité mais par contre, je pense quand même qu'il peut influencer sur une vie de bahut par sa façon d'être, par sa façon de faire, par des petites choses.*

Q >Mais pour vous, cela passe vraiment par le quotidien, par le détail plus que le grand projet.

R >Il ne faut pas qu'il ait le nez sur le volant, constamment. C'est mieux s'il a quand même une vue un peu globale, mais... là, je ne suis pas sûr que tout le monde soit d'accord, je suis même sûr que tout le monde n'est pas d'accord avec ma vision. C'est ma vision, je ne suis pas sûr que ce soit une vision partagée par tous les chefs d'établissement mais il me semble que...

Q >C'est-à-dire ?

R >Que l'importance ce soit le fonctionnement au quotidien, etc. On pourrait, après, imaginer aussi une répartition des tâches entre la stratégie et les grandes vues au chef d'établissement et le quotidien à l'adjoint. Cela peut se faire aussi. Mais je pense qu'un chef d'établissement ne peut pas se détacher du quotidien. C'est ce qui fait la différence avec d'autres fonctions. Etre inspecteur d'académie et être chef d'établissement ce n'est pas du tout la même chose, à mon avis, en terme de boulot. Quelque part, les carrières sont les mêmes. Un chef d'établissement d'un gros bahut a à peu près la même carrière qu'un IA, mais ce n'est pas du tout la même chose. Nous sommes plus des hommes de terrain.

Q >C'est cela qui vous motive en même temps ?

R >Oui, c'est cela qui m'intéresse. Bon, je râle comme tout le monde, par moment. Cela peut être pesant par moment, mais c'est ça qui m'intéresse. C'est faire tourner un bahut qui m'intéresse et puis avoir des résultats corrects au BAC ou avoir plus de gens que de places à demander le bahut, c'est cela qui m'intéresse. C'est péuril mais....

Q >L'aspect qui m'intéressait c'était l'aspect motivation. Si je prends, par exemple, le management d'entreprise, il y a beaucoup de travaux sur le management, sur la motivation

des salariés. Sur la motivation des profs, parfois j'ai l'impression que l'on part du principe que les profs sont naturellement motivés et je m'interroge sur cette idée-là et quand je discute avec les gens, ce qu'ils me disent c'est : « en fait, on travaille avec les gens qui sont motivés ». Les chefs d'établissement disent : « on travaille avec le petit groupe de profs qui est toujours partant ».

R > Là-dessus, j'ai essayé des trucs aussi. Mon premier poste de proviseur, c'était à FECAMP et j'avais essayé un truc, mais à la réflexion, ce n'était pas bien. Je m'étais dit : je vais faire une ou deux équipes biens, je vais demander aux gens : « avez-vous envie de travailler ensemble ? » et je vais faire des équipes, une seconde à projet...

Q > Sur la base du volontariat ?

R > Voilà. *Est-ce qu'il y a des profs qui ont envie de travailler ensemble pour faire des trucs ? Donc, je l'ai fait sur une, puis sur deux, mais je me suis aperçu que j'asséchais totalement les autres secondes.* Et donc, cette idée qui était la suivante : par tache d'huile, s'il y a des gens qui font des trucs, les autres vont finir par faire des trucs aussi. Cela n'a pas marché et au bout du compte, je me suis aperçu que ce n'était pas une bonne idée mon truc et je ne l'ai pas refait dans les bahuts suivants, parce que, globalement, on avait deux classes qui fonctionnaient très bien, les parents repéraient lesquelles et disaient : « moi, je veux que mon gosse soit avec madame Untel ou avec monsieur Untel » et cela a asséché tout le reste. Maintenant, je n'en serais pas là. Si un prof me demande... un prof de français me demande avec un prof d'histoire-géo pour faire des trucs, je lui dis oui, mais je ne fais plus de classe laboratoire, parce que je n'avais pas du tout vu cette conséquence que cela peut avoir. De même quand vous faites des classes CAMIF – vous avez des classes CAMIF qui marchent très peu encore, qu'elles ne marchent pas très bien parce que souvent il y a des tas de petits cons là-dedans qui ne sont pas forcément bien – mais vous avez deux classes où tout le monde veut aller et toutes les autres qui se sentent mal considérées : nous ne sommes pas la classe CAMIF. C'est pour cela, je tiens beaucoup aux classes hétérogènes. Il y a les classes hétérogènes, point ! Après, elles sont ce qu'elles sont.

Q > Hétérogènes à la fois du point de vue des élèves mais aussi des profs où c'est préférable de répartir.

R > Oui. Je passe du temps là dessus, mais aussi sur la composition des équipes et mon adjointe est d'accord avec cela. Cela aussi c'est important que l'on soit d'accord sur le truc et elle permute rarement ou, quand elle permute, elle permute pour des gens qu'elle sait être à peu près équivalents, ne pas mettre tous les stagiaires dans la même classe. Des stagiaires ici, c'est plutôt bien, parce que comme il y a une énorme majorité de gens qui ont plus de 50 ans, un jeune prof de temps en temps, cela fait du bien, mais que 3 ou 4 jeunes profs dans la même classe, c'est un peu chambouler la classe aussi. Voilà, je ne pense pas que la recherche fondamentale en sera transformée, mais si jamais vous avez besoin de dossier chaud, téléphonez-moi et je vous répondrai avec plaisir.

Q > C'est vrai que c'est difficile à appréhender cette manière de motiver, enfin d'animer le groupe, de le motiver, c'est quelque chose qui me paraît... parce que j'ai fait d'autres établissements et on voit des styles effectivement différents entre des gens qui seront à peu près jamais là, où que l'on voit très peu...

R > Oui mais il peut se passer des choses quand même.

Q >Oui, mais c'est moins évident que quelqu'un que l'on rencontre régulièrement et avec qui on peut discuter régulièrement. On sent bien qu'il y a une patte, c'est ce que vous disiez, mais après, essayer de trouver vraiment comment cela va se manifester...

R >Et cela, le recteur le sait aussi, mais eux, ils n'ont pas forcément une vue exacte des choses. Ils sont quand même loin, mais enfin, ils ont des tas... ils sont comme nous.

Q >Ils ont des antennes.

R >Oui. Moi je sais très bien ce qui se passe dans les classes : par les parents qui me téléphonent, par les élèves que je vois, par les collègues qui dénigrent leurs voisins, etc., je sais. Mais moi, je me méfie énormément d'une chose, je pense que le chef d'établissement et le Recteur, ce doit être comme ça un peu aussi, *on peut avoir une vision faussée des choses parce que, en fait, on ne nous parle que des problèmes*. Et ça, je me suis toujours méfié de cela, c'est-à-dire je me suis toujours méfié de ne pas me faire une image des profs d'après ce que j'entends dans mon bahut, parce que je sais très bien que les profs dont on parle sont les profs à problèmes ou les très bons profs, mais qu'il y a, en fait, une énorme majorité de collègues qui font leur boulot, qui sont là à l'heure, qui font leur cours, qui corrigent leurs copies, qui sont en conseil de classe, qui font leur boulot et qu'ils le font même plutôt bien, mais ceux-là, je n'ai aucun moyen de les percevoir. Il y a des profs dont on ne me parle jamais, moi j'ai entendu dire : « quand on ne m'en parle pas c'est bien », mais on a aussi une vision...

Q >Cela donne une image biaisée parce qu'en fait il n'y a que les on-dit...

R >On pourrait très bien dire les profs sont râleurs, les profs sont feignants, les profs sont ceci, les profs sont cela, par les dix profs dont on parle tout le temps. Alors qu'il y a des tas d'autres... Moi, c'est ma onzième année ici donc, au bout de la onzième année, à la fois il y a des choses qu'on ne voit plus, puisqu'elles sont là... on ne les voit plus, mais il y a aussi une connaissance des gens et en plus, il y a une stabilité extraordinaire. Donc, il y a des profs que l'on connaît. Par exemple, les services : je sais qu'il m'a dit telle chose, mais en fait cela veut dire autre chose, il m'a dit je veux telle classe, mais il n'en a rien à faire, il prendra tout ce que je lui donnerai ou tel autre, au contraire. Plus on connaît les profs, plus c'est intéressant aussi. Le recteur se fait des idées par des bahuts par les proviseurs parfois ou des proviseurs par les bahuts, ce qui n'est pas forcément...

Q >Il risque d'avoir un biais négatif.

R >Vous comprenez, le jeune proviseur... Moi, quand j'avais 40 ans, j'ai pris mon premier poste de proviseur, j'étais le jeune proviseur dynamique, à 40 ans on est forcément jeune et dynamique, et avec une bobine qui était plus facile à trouver sympathique que maintenant à 59 ans. Donc, je pense qu'ils ont eu une vision qui n'a peut-être pas tout à fait... Mais ils ont des tas de recoupements et ils savent à peu près ce qui se passe dans les bahuts.

Q >Je vous remercie beaucoup.

Entretiens de validation ; 2008

Entretien V1, proviseur, lycée et collège, centre ville

Réponse : Une réflexion tout d'abord pour me présenter, je termine mes fonctions de chef d'établissement... Pour aller dans le sens de votre travail, ma formation de base c'est science-éco, j'ai fait aussi d'autres formations y compris avec des diplômes de façon complémentaire dans d'autres domaines à l'université. Mais, ma formation de base est quand même en économie, ça fait une première donnée. J'ai été prof de sciences économiques et c'est ma 22^{ème} année de direction. Autrement, j'ai eu des fonctions électives pendant très longtemps, si vous voulez pour situer les choses sur ce qui est de moi. Ma réaction, d'abord, sur le discours d'autonomie, si je porte un regard sur le passé, sur ces 22 années de direction, le discours autonomie a grandi, on dit qu'on est autonome, dans les faits je n'en suis pas si sûr. Qu'on ait plus d'autonomie, je n'en suis pas si sûr dans les faits.

Q : Vous trouvez qu'il y a une régression, au contraire ?

R : Sur certains points oui.

Q : Par exemple ?

R : Ce que j'appellerais de la gestion quotidienne. Je trouve extrêmement symbolique ce papier. A l'automne, il était question de mouvements de grèves, des grèves lycéennes, ou plutôt une grève fonction publique, il y en avait plusieurs. Que l'inspecteur d'académie écrive à tous les chefs d'établissement, de veiller à l'information des familles, je vous donne l'idée, à la rigueur. Ceci étant, je n'étais pas habitué à ce genre de courrier. Cela peut être de l'autonomie du chef d'établissement et de son devoir de le faire. Mais, le paragraphe d'après, vous veillerez le lendemain à me rendre compte de ce que vous aurez fait comme information, je ne peux pas vraiment prendre ça comme de l'autonomie.

Q : Est-ce lié à la personnalité de l'inspecteur, ou est-ce général ?

R : Je n'en sais rien, non, là je n'ai pas de vision, mais je vous prends ça comme exemple et sincèrement, les enquêtes, etc, les retours, etc, je les vis de plus en plus lourdement. Je vous donne un exemple concret de ce genre, je ne le ressens pas comme de l'autonomie, je dirais que c'est au contraire, de l'anti-autonomie de l'établissement, par rapport à un chef d'établissement responsable. En revanche, il y a certains sujets pour lesquels, oui, « *vous assumerez* ». A l'opposé sur cette année scolaire, cette DGH, avec partout la tendance aux suppressions de postes. En méthode, j'ai bien aimé ce qui se passe pour les lycées avec le rectorat. A savoir, que tous les ans, il y a un entretien individuel, type tête-à-tête, avec un responsable du rectorat, qui gère les moyens, qui dure une heure et quart, une heure et demie cette année, c'est pas 10 minutes, pour faire un tour. Et j'apprécie, ce n'est pas une critique de la situation, mais c'est pour arriver à l'exposé sur l'autonomie. En méthode, on nous annonce une dotation de façon à ce qu'on travaille. Il y a l'entretien, en gros on argumente pour obtenir une dotation plus forte en résumé et, après il y a la dotation définitive, où généralement il y a une rallonge. Moi, sur le principe de la méthode, je la trouve bonne, je l'ai bien vécu, donc je ne vais pas critiquer la méthode. Mais, dans l'entretien, la responsable, qui était plutôt haute responsable du rectorat, m'a dit : « non, sur telle chose, si vous mettez en place tel point, on ne vous suivra pas, par rapport à des remontées syndicales, c'est vous qui assumerez. Sur tel autre, en revanche, oui, vous pouvez y aller ». Au rectorat, c'était ça le message, sur tels domaines, si les syndicats, en commission paritaire, réagissaient, le message était clair : c'est pour le chef d'établissement. A la limite, pourquoi pas ? Je ne porte pas un jugement, je relate.

D'autre part, je sens qu'il y a de moins en moins d'autonomie sur ce que j'appellerai le contrôle administratif, tatillon et financier, qui est un bouffe temps et qui empêche le chef d'établissement de travailler. Il y aurait plein d'exemples.

Q : Alors que l'on parle d'autonomie, on s'oriente vers la bureaucratie ?

R : Un exemple : délibération au CA sur un projet de séjour d'élèves en Espagne, des élèves de seconde au mois de juin, un truc reconduit. Cela vient au CA 4 ou 5 mois avant, voire 6 mois, puisque l'objet du CA c'est de fixer le prix. Délibération, budget et, à côté, il y a une erreur du côté de chez nous, j'en ai bien conscience, il y a une erreur. Le budget : il y avait 55 élèves, la délibération 57 ou l'inverse, mais je suis sûr de 55 et 57. C'est vrai que les chiffres auraient dû correspondre, je suis complètement d'accord. Au rectorat : téléphone, courriers, refus de valider la délibération, il faut la refaire parce que les chiffres ne correspondent pas. Pour deux, mais non seulement ça, mais au final, j'ai eu la personne qui suit le dossier, après j'ai eu le chef, puis j'ai réussi à convaincre au téléphone, mais il faut voir le temps passé, pour eux comme pour moi. Je leur ai dit : « ok, les chiffres ne correspondent pas, mais on est dans du prévisionnel ! En plus, le nombre exact d'élèves, on est 4 ou 5 mois avant, je n'en sais rien, je sais que ce n'est pas 10 et que ce n'est pas 200, mais je ne sais rien du nombre exact ». Quel est l'acte important ? Faire valider par le CA le principe pédagogique du déplacement et le tarif demandé aux familles. Le nombre exact, au final, c'était autour de 65. Il n'empêche, c'est du contrôle tatillon. Le temps au rectorat là dessus, le temps que j'ai passé, refaire une délibération... L'autonomie !

Q : En terme de productivité...

R : Il y a quelques années, je vous ai dit que j'avais eu des fonctions électives. Il y a quelques années, je n'étais plus maire à l'époque, j'ai eu un échange avec quelqu'un qui est arrivé comme secrétaire, directeur des services, dans une commune où je connaissais bien la situation et lequel directeur des services était précédemment chargé du contrôle de la légalité dans une préfecture d'un autre département. En discutant, on a parlé de son travail, elle m'a clairement dit : « au contrôle de la légalité, en préfecture, on procède par sondage, ou bien on prend certains thèmes que l'on sait sensibles, ou éventuellement, on a un œil sur telle mairie. Mais, pour la masse, on procède par sondage ». Ce qui était une réaction intelligente, par rapport à mon histoire de voyage. En terme de productivité, oui, effectivement cela pose question. Plus largement : la réglementation sur les voyages. En terme d'autonomie, il y a eu une « recommandation de la chambre régionale des comptes », au centre de la France, qui a posé la question du financement des voyages des accompagnateurs. En posant la question du principe de la gratuité : est-ce que c'était aux familles de supporter ou non ? Jusque là, le coût du transport, on ne va pas demander aux profs qui donnent de leur temps, qui vont en déplacement, de payer le transport et de payer l'hébergement sur place. On ne faisait pas. La somme revenait aux familles, on divise par le nombre et puis s'il y a des subventions, elles viennent en déduction. Logique et de bon sens. Compte tenu de cela, de l'observation et puis de la technique du parapluie, l'administration de l'Education nationale se protège. Donc, on revient avec une circulaire. Et il devient nécessaire de respecter la circulaire ; on ne peut plus demander aux familles. Et au tout début d'ailleurs, il a été dit « vous pouvez demander aux enseignants ». Là, il y a machine arrière très vite. C'est à dire que c'est le budget de l'établissement ou les subventions. Mais, le budget de l'établissement, cela veut dire quoi ? Quand les collectivités donnent de l'argent pour le fonctionnement, c'est à destination des élèves. Quand on dit des subventions, au lieu de mettre l'argent là, on le met là. Le coût final

pour les familles est le même, sauf que le résultat dans l'affaire : on a alourdi notre travail, c'est tout ce qu'on a fait.

Q : Au départ était juste un point de vue, une recommandation ?

R : Au sein de l'éducation nationale, la hiérarchie, lois, décret, arrêté... Le nombre de circulaires, pas de fondement juridique, une circulaire en droit n'a qu'une valeur limitée ! J'ai ressentis beaucoup plus de contraintes dans ce domaine là et pour les chefs d'établissement, être trop pris par cela et pas assez disponible pour les élèves, les enseignants ou le personnel. Un élève ; je me rends compte que la parole du chef d'établissement, heureusement d'un côté, a une portée différente, je ne vais pas mettre de hiérarchie, mais je dis différente de celle de l'enseignant. Ce n'est pas une critique de l'enseignant, au contraire, ce n'est pas du tout ça, mais peut venir en complément et appuyer fortement. Cela ne marche pas à tous les coups non plus. Mais, dans un certain nombre de cas, je crois que ça porte. J'aurais souhaité avoir plus de temps pour ce genre de chose. Je ne pense pas sous estimer la gestion. Dans le domaine des logiciels de préparation budgétaire que fournit le rectorat, ils n'ont pas été créés pour faire un budget prévisionnel : on est au centime ! Je ne suis pas comptable, j'ai un côté financier tout de même, je crois pouvoir le dire. L'euro n'a pas de sens dans un budget prévisionnel. On est dans une logique où il y a besoin d'un bon coup de balai. L'autonomie s'est réduite aussi, par l'informatique.

Q : L'informatique est un moyen de contrôle ?

R : Oui, c'est un moyen de contrôle. C'est net. Ça a simplifié certaines tâches, je dois dire. Il y a des tâches simplifiées grâce à l'informatique, ce qui a permis des gains de temps, j'en suis convaincu. Etre en lien avec le service du rectorat, où l'on a l'un et l'autre à l'écran les moyens en personnel, il y a un gain. Le contrôle en revanche : il y a des remontées, il y a du temps réel, si vous voulez. Je travaille sur la préparation de rentrée, même si je n'ai pas validé, mon état à un moment donné apparaît hiérarchiquement au-dessus. Cela ne me gêne pas. Je le présente comme un état de fait, ce n'est pas une gêne pour autant. Je suis gêné en revanche sur ce que j'appellerais le contrôle tatillon « papier » ou lié aux finances. Rendre des comptes, sur le fond, ça ne me gêne pas, mais rendre des comptes sur des choses très secondaires... Rendre des comptes me semble normal. L'autonomie... Je vais illustrer à partir d'un ou deux exemples, pour lesquels il y aurait de l'autonomie à donner. Je suis effaré quand je vois le coût de la gestion des autorisations des logements de fonctions. C'est une gabegie ! Le temps que l'on passe nous, qui est passé à la région, aux impôts, au rectorat. Si l'on disait : la responsabilité des logements de fonctions est au chef d'établissement. En cas de désaccord entre le chef d'établissement et un personnel, il y a une instance, autre, d'arbitrage, il en faut une. Je ne suis pas un chef d'établissement tout puissant. En cas de conflit, que l'on puisse remonter et qu'il y ait un examen. Effectivement, il y a une transmission aux impôts pour la taxe d'habitation et des ordures ménagères, il y a une transmission annuelle de l'identité des personnes aux impôts. Actuellement, il y a une évaluation du logement qui est faite par le service des impôts, ça va au rectorat, c'est en train de cesser pour le rectorat, mais ça va à la région, ça passe en conseil d'administration, etc. Au dernier conseil d'administration ici, on a dû passer l'autorisation de relouer un logement inoccupé, ce qu'on appelle une convention d'occupation précaire. Tous les ans, il faut la faire passer au conseil d'administration, on a repassé au conseil d'administration comment on calcule les charges de gaz, d'électricité.

Q : Il y a du formalisme...

R : Il y a un formalisme énorme et l'on est loin de l'autonomie et des élèves. Pour revenir à votre papier, j'ai pris l'exemple des logements, mais il peut en avoir d'autres.

Q : Je vois bien se dessiner quelque chose de tatillon, de bureaucrate. Beaucoup de questions pour des détails qui vous éloigne des élèves. D'où mon questionnement, comment peut-on y revenir ?

R : Comment on peut revenir ? Pour moi, il y a un grand coup de balai à donner dans ces contraintes administratives, mais aussi à caractère financier. Ce matin, j'ai fait le point avec l'adjointe du collège sur les commandes de manuels scolaires, pour l'année prochaine, sachant qu'on a un budget contraint. L'équipe pédagogique dans une discipline, en l'occurrence l'anglais, propose qu'au lieu de faire acheter les manuels scolaires, je ne vais pas entrer dans le détail, entre les vidéos projecteurs, les DVD, etc, propose un truc qui est deux fois moins coûteux que de changer de manuel. Nous on acquiesce, l'adjointe et moi, on dit ok. On sait que ce sont des profs sérieux, dynamiques, s'ils proposent ça, c'est qu'ils y ont réfléchi. Parfois, en tant que chef d'établissement on peut avoir une proposition, puis on a un doute sur la fiabilité de la proposition.

Q : Là, vous avez confiance ?

R : Là, j'ai confiance, on a confiance. Le gestionnaire, qui n'a pas tort, fait observer : sur les crédits des manuels scolaires ? Mais, ce ne sont pas des manuels scolaires.

Q : Ce n'est pas fongible ?

R : Non, c'est une subvention d'état, qui est affecté.

Q : Et dans le cadre de la LOLF ?

R : Dans le cadre de la LOLF, ce sont des crédits pédagogiques globaux ; on a ventilé en manuels scolaires. Alors, qu'est ce qu'un manuel scolaire ? Si c'est le manuel au sens basique du bouquin à 20 euros, effectivement ce n'est pas le cas. C'est quand même bien à destination des élèves, on peut dire que c'est un manuel numérique.

Q : Mais, une fois que vous avez fait cette affectation budgétaire, même avec les nouveaux textes sur la LOLF qui, justement permettent un peu plus de globalisation, vous ne pouvez pas ?

R : On va en reparler avec le gestionnaire, mais il y a un contrôle très tatillon qui s'exerce sur les gestionnaires agents comptables. Je ne connais pas tous les détails d'une affaire, en ce moment, dans la région parisienne, d'un agent comptable : ou il y a un gros truc derrière ce qui est possible, mais dans les choses qui circulent sur les agents comptables, diffusées par mails par leur syndicat, parmi les choses qui lui sont reprochées, il y a le fait qu'il s'est absenté un certain nombre de fois. En fait, il s'absente pour aller chercher ses enfants à l'école, sachant que sa femme est gravement malade. C'est un cadre, on est quant même assez haut dans la hiérarchie. Ou bien ça vient de ça et puis derrière il y a un gros truc que j'ignore, qui justifie des procédures contre lui, c'est possible. S'il est soupçonné de détournement d'argent, l'administration doit se montrer intraitable, ça c'est évident. Qu'on lui reproche cela oui, qu'on lui reproche de s'absenter... Ou bien il est folklo dans son travail, c'est clair, mais si c'est un arrangement et qu'après avoir été les chercher, il revenait au boulot ! En

l'occurrence le Trésor, pas l'Education nationale, c'est le Trésor, qui est aller chercher des poux dans la tête des personnes, ce qui explique que les gestionnaires soient aussi très prudents, vis-à-vis de beaucoup de dépenses. Pour revenir à la question, pour moi il faut un grand nettoyage dans un certain nombre de contraintes administratives et financières.

Q : Comment réussir à amener cette réflexion en interne ? Certes, il y a des contraintes externes, le rectorat peut mener des contrôles tatillons, néanmoins que faire des marges de manœuvre qui existent ? **Faut-il un chef d'établissement qui décide seul ou faut-il s'orienter vers un management plus participatif ?** Un management participatif pour faire quoi ? A quelle occasion ? Est-ce que cela peut valoir la peine et avec qui ? Faut-il donner plus la parole aux élèves ou pas ? On reproche souvent l'individualisme des enseignants, à tort ou à raison. Comment faire pour générer des discussions entre enseignant et rendre le travail plus collectif ? Jusqu'où élargir la participation : les enseignants, mais aussi les élèves, les parents ? Ensuite, élargir encore avec des partenariats extérieurs ? Que peut faire le chef d'établissement, quels sont les avantages du développement de ce dialogue, les craintes ?

R : Je crois qu'il y a des pratiques très différentes, suivant les chefs d'établissement, peut être le sentez-vous aussi, mais d'expérience, vous avez connu plusieurs chefs d'établissement. Je crois qu'il y a des pratiques différentes. Comment, que voulez-vous que je dise, ma façon de voir et de faire ? Vous voulez aussi des réflexions ?

Q : Par exemple, souvent j'assiste à des conseils de classes, ce n'est pas une critique mais un constat. On se rend compte que, pour un étudiant, cela ne marche pas. A la fin du conseil, on va noter qu'il « faut travailler plus ». Avec son 7 de moyenne, il doit savoir qu'il faut travailler plus, sachant que ce sont des étudiants, ils ont 20 ans. Mais, qu'est ce que cela va changer ? Si je me reporte aux années où j'enseignais en première STT, dire à un élève, qui n'a pas nécessairement choisi son orientation, qu'il faut travailler plus, il le sait très bien. Donc, que peut-on essayer de faire pour dépasser ce simple constat ?

R : Actions concrètes en référence aux élèves. Pour ma part, j'ai essayé, partiellement réussi, de faire jouer un rôle référentiel précis au prof principal.

Q : C'est-à-dire ?

R : Prof principal, cela suppose pour moi de le reconnaître : avec des responsabilités, un côté financier. Et d'en faire l'interlocuteur privilégié des familles et des élèves, sachant qu'il doit aussi coordonner une équipe enseignante.

Q : C'est votre relais ?

R : C'est un relais. Alors, si je porte un regard : partiellement réussi, partiellement pas réussi ? Cela peut venir de moi, cela peut venir aussi des personnes qui jouent le jeu, ou qui ne le jouent pas. Au cours des années ici, mais avant aussi, cela a été un choix d'avoir ce rôle particulier du prof principal par rapport aux élèves. Je reprends votre exemple d'élève qui ne travaille pas assez ; pour moi cela veut dire que le prof principal a un entretien avec l'élève, avec les parents. Eventuellement, l'étudiant post-bac, c'est différent pour les parents. Ici, je fais les conseils de classe, je suis d'avantage les terminales, les 6èmes et puis aussi les 5^{ème}. Je suis aux extrémités. En terminale, après les conseils de classe de décembre, je rencontre en janvier les élèves repérés, à problèmes. Je passe un temps avec eux pour faire le point. Ça peut marcher des fois, des fois ça ne marche pas. L'autre jour, la mère d'un terminal me dit :

« ah, il a vraiment changé d'attitude en janvier après l'entretien, quand vous l'avez reçu dans votre bureau ». Il a été reçu au bac, au 2^{ème} tour, bon c'était pas mention très bien, mais tel qu'on était rendu en décembre, il n'en prenait pas le chemin. Là, je vous donne un exemple où cela a marché, il y a d'autre exemple ou cela n'a pas été efficace. Pour reprendre votre exemple du conseil de classe, je fais un lien avec le prof principal, je fais un compte rendu. Il y a au moins un cas, qui me semblait particulièrement lourd, où la réception de l'élève s'est faite par le prof principal et moi, après on a demandé à voir les parents. On y était tous les deux. C'était pas uniquement « ne travaille pas », mais on s'est posé des questions sur l'équilibre psy derrière. Bon, on voulait aussi voir les parents, tout en y allant en douceur. Je crois que le chef d'établissement a besoin de relais au sein de l'établissement et, pour ma part, je pense que, par rapport aux élèves, j'ai privilégié le prof principal. Cela peut être le CPE aussi, on travaille aussi avec les CPE. Il faut que chez les enseignants apparaisse... J'ai le mot *leader* en tête. Je vais le donner quand même, mais c'est pas *leader* au sens grand chef, qui dit aux autres taisez vous et faites comme moi.

Q : Celui qui entraîne les autres ?

R : **Celui qui entraîne les autres**, dans ce sens là. Mais, dans la classe d'à côté, ce n'est pas lui, c'est un autre.

Q : Suivant les circonstances...

R : Selon les moments, je suis prof principal dans une classe, dans les autres c'est un collègue. Sur le fonctionnement, je crois qu'il faut faire adhérer et non pas imposer. A mon arrivée ici, il n'y avait pas de réunion parents-profs, au mépris des règles, il y a 5 ans ! Il y avait une réunion dans certains niveaux, mais pas tous, au début d'année, une réunion collective. Il n'y en avait pas en première et il n'y en avait pas en terminale. En septembre, une réunion globale des parents, tous invités en même temps et les profs.

Q : Une grande salle avec tout le monde en même temps?

R : Une salle de classe, avec tout le monde, oui.

Q : Pas par classe ?

R : Oui pas par classe. Première, terminale, rien.

Q : Et les parents s'exprimaient dans ces réunions ?

R : Un peu, mais cela se passait en dehors de la direction de toute façon. Mais, ils posaient des questions. Et, autrement, des demandes de rendez-vous individuels, ponctuels, qui pouvaient être faites par les parents auprès des enseignants. Je reçois les deux associations de parents d'élèves quand je prends mes fonctions ; c'est un des points qui revient. On n'était pas dans le respect des textes, flou des textes pour le lycée, à ce moment là. Collège il y avait des textes précis, anciens, qui n'étaient absolument pas respectés. Lycée, flou, juridiquement flou, depuis cela a été réglé, il y a 2 ans maintenant, c'était en 2006 ou 2005 j'hésite. Il y a un texte sur la place des parents qui a réglé ça et qui était bien venu. Débat majeur dans les conseils d'administration, ici, débat majeur sur ce sujet.

Q : Sur la place des parents ?

R : Oui et des réunions parents-profs. **Cela s'est heurté entre profs et parents.**

Q : Sur quels sujets ?

R : **Des profs qui étaient hostiles au principe de la rencontre.** Hostilité partiellement, je dirais, de principe. Partiellement aussi : on nous en demande toujours plus, avec des réunions. Et des parents demandeurs. Moi, conviction profonde : il faut qu'il y ait des rencontres.

Q : Est-ce que la parole ne peut pas permettre de libérer les choses ?

R : Oui, j'en suis convaincu. Le management : est-ce que j'imposais brutalement ou non ? Ma position a été la progressivité, **y aller par étapes.**

Q : C'est-à-dire ?

R : Concrètement ce n'est que cette année, qu'il y a eu, en première et en terminale, en plus de la réunion... D'une situation, il y a 5 ans, où il y avait une réunion générale, en seconde, c'est tout. C'est devenu progressivement une réunion générale en seconde, une réunion générale aussi en première et en terminale. Et, on est passé en seconde aussi à une réunion individuelle proposée.

Q : Proposée ?

R : Oui, proposée, les parents adhèrent là-dessus. Et, ce n'est que cette année qu'il y a eu la réunion individuelle en seconde, en première et en terminale. Quand il y a eu le texte, 2006 ou 2007, je crois 2006, sur la place des parents, là j'ai dit : on stop, on arrête le débat. Parce que le conflit n'était pas avec moi, c'était *parents / enseignants*. C'était en juin, je m'en souviens, au conseil d'administration de juin. J'avais eu l'avant projet de texte du décret qui devait sortir pendant l'été. Je sais avoir dit au mois de juin : « écoutez cela suffit, on ne débat plus, le décret va sortir pendant l'été, on l'appliquera ». Ma position là-dessus, c'est de faire adhérer et je vais reprendre la phrase, au début des années 80 de Mitterrand, *convaincre plutôt que contraindre*. **Plutôt faire adhérer et convaincre. Mais, il y a un moment où le chef d'établissement doit dire : non.** Je vais vous raconter un autre truc. Quand je suis arrivé, cela m'a heurté, j'arrive au collège, les parents me font comprendre : on aimerait bien avoir des listes de fournitures scolaires en collège. Je le dis en réunion de profs principaux collège, en début d'année. Un prof chevronné, un ancien qui n'est plus là, me dit : « non, on ne peut pas, on n'est pas d'accord entre nous sur une liste de fournitures scolaires pour les 6^{ème} ». Je suis resté sidéré, qu'on ne soit pas capable au niveau 6^{ème}, entre profs de lettres de dire : un classeur, un cahier ! Et les parents qui râlaient, parce que c'était la course les soirs de rentrées pour aller faire les courses, pour des fournitures scolaires. Derrière, c'est une leçon d'individualisme.

Q : Et cela cachait quoi ? Ils n'arrivaient pas à se réunir du tout ?

R : Oui, en tout cas, pas de concession. La première année, j'arrivais, ça n'a pas été fait, mais à un moment donné, j'ai dit : il y en aura. La première année...

Entretien V1, Face B

R : Deuxième exemple, je ne sais pas si vous avez ça en tête, pour un enseignant de lycée : les évaluations qui existent en 6^{ème}, à l'entrée en 6^{ème}. On dit : « il est d'usage que l'on supprime nos cours une demi-journée pour corriger l'évaluation ». Parce que l'évaluation était faite en classe. Je ne comprenais pas trop, parce qu'assurer les cours me semblait nécessaire. J'ai proposé un compromis, en donnant quelques heures de paiement. Refusé : « on veut une demi-journée ». **J'ai imposé** qu'il n'y ait pas de demi-journée, que les cours soient assurés. En final, j'ai donné deux heures, HSE, de compensation. Mon argumentation a été de dire : « c'est un exercice comme un autre, c'est comme un devoir ». Donc, mon positionnement global, par rapport au management, c'est d'essayer de faire adhérer, dans le temps, en douceur, même si à certain moment il faut trancher.

Q : Deux questions. La première est liée au refus initial de la participation des parents. Maintenant que cela est mis en place, est-ce que les enseignants trouvent cela épouvantable ou plutôt pas mal ?

R : Sauf peut être un ou deux, ils trouvent que c'est plutôt bien.

Q : Seconde question : pourquoi cette opposition au départ ?

R : Cela correspond à un état d'esprit, aux plus âgés, probablement l'habitude. Mais, **derrière, il y a une notion d'individualisme**. Les feuilles de vœux des enseignants : je les regarde pour préparer l'organisation des services. Quant on mets : « je viens faire TPE, mais avec untel, je refuse les autres collègues de ma discipline ». Mon souci est que cela marche au mieux, l'intérêt de l'élève c'est que ça marche. Je m'interroge tout de même quand je lis cela.

Q : **Comment faire émerger des enjeux collectifs** ? Peut-on rester dans cet individualisme, ou vaut-il mieux essayer de rendre les choses plus collectives ? Et si oui, comment ?

R : Je vais prendre un autre exemple, sur la question de la place des élèves. Excusez-moi, je vous réponds, j'en ai conscience, beaucoup à partir d'exemples.

Q : Mais, c'est très bien.

R : Ça vous va ?

Q : Oui, oui.

R : Les élèves. Depuis plusieurs années, il y a, à l'entrée en seconde, **un séjour : deux jours et deux nuits à l'extérieur**. **L'objectif : venant de différents collèges, que les élèves apprennent à se connaître, former un groupe**, il y a un côté intégration avec une thématique, autour du développement durable. Pour simplifier, activité sportive et nautique, comme c'est en bord de mer. Bilan : des choses à améliorer d'une année sur l'autre. Mais, pour les profs engagés dans l'affaire, quand on fait le bilan quelques semaines après, le positif l'emporte largement, même si tel ou tel point est à rectifier et qu'il y a des aspects négatifs.

Q : Qu'est ce que ça change ? Quel bilan positif ?

R : Le bilan positif pour les profs qui y participent : connaissance des élèves, très rapide, beaucoup plus rapide, puisqu'ils les voient en dehors de la classe. Connaissance des élèves et un gain dans la dynamique du groupe, un gain qui s'opère, parce qu'il y a un groupe classe qui se forme. Y compris avec des repérages d'élèves en difficultés.

Q : Cela change la relation ?

R : Ça change la relation. L'an dernier, bilan, reconduction, cela passe au CA. Au CA, ils fixent le principe et la somme demandée aux familles. Réunion de fin d'année, avec enseignants du lycée, réunion collective. Ça commence, deux trois interventions de remise en cause du séjour ! Du genre : « les deux jours là, il nous les manque pour finir le programme ». Et puis : « oui, ils se connaissent bien, mais autrement on avait quand même trois mois au moins en seconde où les élèves étaient tranquilles, parce qu'ils ne se connaissaient pas et on n'avait pas de problème de gestion de classe. Mais là, ils se connaissent, donc nous... » Là dessus, j'ai coupé, en leur disant : « je veux bien entendre ça, mais pas pour 2008, ça c'est pour 2009 ». Pour 2008, cela a été validé par le CA. Et le bilan côté lycéen il est très, très positif. Là dessus, le retour du CVL⁸⁰¹, avec les délégués élèves, il n'y a pas photo. Eux ne sont pas dans le mitigé, ils sont clairement dans le positif. Face à cela, au CA, personne ne s'est opposé. Si, un parent, qui n'était pas opposé au principe, mais je le connais, chaque fois il est contre de demander un centime de participation aux familles. Bon ça c'est autre chose, mais ce n'était pas sur le principe du séjour.

Q : La contestation porte sur « on ne finit pas le programme parce qu'il nous manque deux jours » ?

R : Du baratin !

Q : Donc, il y a quelque chose derrière. Pourquoi s'opposer à quelque chose qui marche ?

R : **Cela amène un peu à se découvrir.** Cet exemple est porté par les profs principaux de seconde, par les profs d'EPS et par les profs de SVT, puisqu'il y a la notion de développement durable. Et dans les profs principaux de seconde, il y a pas mal de profs de lettres.

Q : Cela serait une perte de pouvoir ?

R : Oui, la contestation est venue d'autres profs de lettres, de profs de physique. Ce qui est un peu bizarre... Ce que j'allais vous dire : on ne veut pas changer nos habitudes etc... Mais là, on parlait des gens qui encadrent les séjours à l'étranger. Sur les trois contestataires, il y en a une qui n'encadre jamais rien en dehors de l'établissement, mais les deux autres ont participé en tant qu'accompagnateurs, pas organisateurs, de séjours à l'étranger.

Q : Vous en pensez quoi de ces séjours à l'étranger ?

R : Il y a la notion de s'exposer, qui est plus grande dans un séjour d'intégration, quand les enseignants sont avec les élèves sur le terrain. S'exposer au sens se découvrir soi-même en tant qu'enseignant, on est pas derrière le bureau. Mais, à l'étranger lorsque les élèves sont hébergés dans des familles, comme c'est le cas dans les séjours de type linguistique, on n'est pas en permanence avec eux. Ils sont accompagnés dans une excursion, une sortie, mais ce n'est pas pareil exactement. Donc, il y avait peut être de cela. Qu'est ce que cela cache

⁸⁰¹ Conseil de la vie lycéenne

exactement ? Je ne peux pas vous dire, je n'en sais rien. Mais, ce n'est pas facile de faire bouger des choses, de prendre des initiatives, par rapport au corps enseignant. Tout de suite des obstacles apparaissent. Les obstacles, les risques... Je pense que dans les établissements scolaires, **on est quand même assez conservateur**, au sens de la reproduction des années antérieures.

Q : On n'a pas fait comme cela avant, donc...

R : Oui, c'est cela, il y a un côté : « pourquoi faire différemment ? »

Q : Justement, le fait que cela améliore les relations, que les gens se connaissent mieux, qu'il y ait une meilleure dynamique de groupe, enfin de compte cela doit être positif ! J'avais eu un témoignage dans un collège. Le principal me parlait d'une classe verte, où les gens faisaient des sorties à Océanopolis, à la Maison de la Rivière à Sizun. Il avait fait des tests : à l'entrée, les élèves avaient un niveau standard et les résultats à la sortie étaient, pour lui, significativement meilleurs. Je lui ai demandé le pourquoi de l'impact sur les résultats. Il m'a répondu : « simplement parce que la vie est différente, les relations entre les gens sont différentes, la proximité plus importante, bref, cela marche mieux, il y a plus de vie dans la classe, et cela marche tout simplement mieux⁸⁰² ».

R : Je serais assez d'accord.

Q : Les avis se rejoignent, mais, en même temps, on voit toujours des oppositions à ce genre de démarche.

R : On voit des oppositions, je peux l'illustrer d'un autre exemple, complètement différent. Ici, il y a quelques années, le dernier jour scolaire pour les lycées, c'était un peu, même très pénible : bataille d'eau, mousse à raser, etc... Voir, c'est arrivé en 2006, farine, des œufs. C'était collectif de dire : « il faut que ça cesse ». C'était bien une démarche collective. La proviseur adjointe, le CPE et quelques enseignants ont dit : « on ne doit pas faire une journée ou une demi-journée comme les autres, mais on marque le coup en positif ». Alors concrètement, ça peut être : tournois d'activités sportives, photos collectives, jus de fruits, etc.... 2007 comme 2008, il n'y a eu aucun dérapage. C'est la satisfaction générale. Mais, il y a une invitation, pas que les profs, tout le monde, mais au moins que ceux qui ont les élèves à cette heure là soient présents. On ne demande pas d'aller jouer au foot, on demande d'être présent. En fait, les enseignants et les ASEN, qui se sont investis... Mais, le nombre d'enseignants à s'être mobilisés... Ils étaient 4 ou 5 !

Q : C'est la matière qui domine ?

R : Oui, or c'était quelque chose de pénible pour tout le monde. Je ne crois pas que c'était drôle pour les enseignants. Accompagner les élèves, on ne demande pas de faire du sport.

Q : Oui, j'entends bien. C'est simplement de sortir au moins une fois du cadre habituel.

R : **Sortir du cadre habituel.** Avec des choses paradoxales, par exemple je vois un prof qui est près de la retraite et qui a un tempérament réservé, vraiment très réservé, avec les élèves. Dans son enseignement, il est très bon, mais il n'est pas du tout pour le collectif. Lui, j'avais repéré, il est là ! Il n'est pas moteur pour l'organisation, mais il n'empêche qu'il est là. C'est

⁸⁰² Entretien E4, 2671

ce qui est bien. Et sur l'organisation, un prof d'EPS entre autre et deux ASEN ont pris les choses en main. Mais voyez, il y a des résistances chez les enseignants que j'estime un peu grandes à un moment. Comment faire bouger ça ? Bon, faut être optimiste !

Q : Le **système d'information** ; vous parliez tout à l'heure du budget, du fait que le prévisionnel était au centime près alors qu'en millier cela suffirait largement. J'ai vu récemment des critiques du système d'information des lycées, avec le système IPES et par ailleurs, cela revient tous les ans, les résultats au bac, avec la valeur ajoutée. Comment est construit le système d'information dans un lycée ? Est-ce que les enseignants, voire les élèves, pourraient participer à la construction de ce système d'information ? Ou est-ce que cela reste fait entièrement par le rectorat. Sans que cela ne marche toujours très bien, puisque j'ai pu voir que certains établissements scolaires achetaient sur le marché différents logiciels, permettant d'améliorer leur information interne. Information destinée, entre autres, au chef d'établissement et au pilotage. Est-ce que ce système d'information vous donne satisfaction et, si non, comment l'améliorer ?

R : Moi, tel que je l'ai vécu... D'abord, **je n'ai pas assez de temps**, trop pris par des problèmes administratifs et pas assez de temps pour être là dessus. Voilà ma première réaction. Donc, par manque de temps, j'estime de ne pas avoir suffisamment exploité les données qui sont fournies. Les renvois aux enseignants et peut être aux élèves et pourquoi pas aux parents : je crois que ça peut être utile. Je n'en ai pas fait beaucoup. Il y en a de fait, mais pas assez. Je crois que ça peut être utile. **Il faut aussi passer par l'échange et pas uniquement par la transmission de données brutes.** Il faut un temps d'échange et d'analyse. Exemple ; je diffuse les moyennes académiques des élèves au bac par matière, pour situer ses propres élèves. Mais, c'est vrai que moi je regarde **les moyennes par classe. Et derrière les classes je mets des enseignants. Cela, je ne le diffuse pas, parce que j'aurais peur que se soit mal pris.** Et parfois, on a des surprises. Ce n'est pas ici, mais dans un poste précédent. En histoire-géo, la prof qui, à priori, ne semblait pas la plus performante, surprise, sur plusieurs années, donc significatif : un ou deux points de moyenne, aux examens, supérieure à ses collègues. Moi, cela m'a ébahi. Alors qu'à priori... Elle n'était pas située *prof à problème*. Mais disons qu'on peut avoir des surprises comme ça. Alors, pour la participation interne, sur le fond, je suis dans le rêve peut être, **il faudrait que soient échelonnés, au cours de l'année, des temps, qui fassent partie des obligations de réflexion.** La journée de prérentrée : dans l'équipe de direction, on est arrivé à la conclusion et on n'était tous d'accord : une journée de prérentrée c'est trop juste en temps. Il faudrait un peu plus ; je ne vais pas dire 3 jours comme à une époque, c'était trop. C'est une demi-journée ou une journée à un autre moment.

Q : Un autre moment ? Pour apporter mon témoignage en tant qu'enseignant, je vis tous les ans cette fameuse grande réunion. On reçoit une quantité d'information...

R : C'est l'emploi du temps.

Q : L'énumération de toutes les performances des différentes classes, de tous les examens. Et puis, après on n'en parle plus ou très peu.

R : Il y a un côté rite dans cette grande messe de rentrée, qui a sa valeur en tant que rite. Sachant, que dans la plupart des cas, c'est « quel va être l'emploi du temps ? » qui va être la préoccupation. Ceci étant, il n'y a qu'une année d'expérience derrière, mais cela s'est avéré très positif pour le collège : l'adjointe a envoyé, 4-5 jours ou 6 jours avant, par mail, à tous les

enseignants, leur emploi du temps, en disant : « si vous avez des observations, vous me faites un retour ». Elle a eu un ou deux retours, c'est normal. Ils sont arrivés à la réunion de prérentrée : « je sais les classes que j'ai, je sais mon emploi du temps ». On va le renouveler cette année. L'expérience de l'année : sincèrement intéressant. Sur l'organisation interne, **sur la participation**. L'an dernier, en 2007, en conseil pédagogique d'une part et le lendemain, j'ai re-provoqué une réunion pour l'ensemble des professeurs de lycée : on a eu une analyse intéressante sur le pourquoi des mauvais résultats du bac 2007. On a eu une **réflexion collective** et le fait qu'elle soit posée en début d'année... J'ai fait un compte rendu écrit, j'ai essayé de faire une synthèse de tout ce qui avait été dit.

Q : Avec tous les enseignants du lycée ou seulement avec certains ?

R : Il y a eu deux temps. Conseil pédagogique, un représentant par matière pour simplifier, donc cela faisait **15-20 personnes**. Et le lendemain, tout le monde était invité. Tout le monde n'est pas venu, je dirais de 30 à 40 personnes⁸⁰³. Donc, ce n'était pas un petit groupe. Il y a eu une synthèse, regroupée autour de 3 thèmes et rediffusée à tout le monde. En terme d'organisation, cela me revient, j'avais trouvé ça assez séduisant, déjà un peu ancien : j'ai participé à un voyage d'étude au Québec. Juste en deux mots, à moins que cela ait changé depuis, mais à ce moment là, vous aviez une ville, des gens élus, élus ou désignés par ceux qui seraient nos conseillers municipaux, des civils extérieurs, qui forment une commission chargée de l'enseignement, de l'éducation, qui travaillent avec le chef d'établissement. Cette sorte de commission élaborait un planning de l'année et positionnait au moment des vacances, soit avant, soit après, des temps qui étaient officiellement liés à la formation ou aux réunions pédagogiques, soit dans l'établissement, soit en inter. Le bilan, c'est qu'il n'y avait pas toutes ces journées et cours perdus. Je reprends, si en Novembre, à la Toussaint, pour simplifier, les élèves ont 10 jours de congés ou 11 jours, si vous voulez, en mettant 11 jours, les enseignants, n'en avaient que 9. Sur une programmation à un échelon local, inter établissement, étaient là dessus des réflexions collectives, de pédagogie ou d'information.

Q : Et c'était obligatoire ?

R : Et c'était obligatoire ; donc un système différent. Mais, j'avais trouvé ça séduisant. Plus d'absences pour stages ou réunions pédagogiques pendant le temps normal pour les élèves et cela d'une façon programmée, articulée avec les congés. Cela m'avait semblé intéressant. Il nous faudrait pouvoir programmer, périodiquement au cours de l'année, des rencontres.

Q : C'est ce que vous avez fait ?

R : Oui, mais pas assez.

Q : C'est un premier jet ?

R : Oui, je suis d'accord, c'est un premier pas. Il faudrait le faire un peu plus, j'en suis convaincu.

Q : On parlait des indicateurs... Par rapport à l'évaluation des enseignants, cela me faisait penser au rapport POCHARD, qui parlait d'envisager une évaluation collective de, entre guillemets, la performance. Il reste à définir comment on évalue cette performance...

⁸⁰³ Pour 75 enseignants, dont 54 équivalents temps plein, d'après la fiche de renseignements sur le lycée disponible sur le site du rectorat.

R : Un mot sur les **IPES** et compagnie : les chiffres sont à analyser. On ne peut pas rester aux chiffres, il y a un contexte. Regardez, ce matin, le relevé de quelqu'un qui était convoqué hier, deuxième groupe⁸⁰⁴, il était à 9,50 de moyenne. Il n'est pas venu. Il va apparaître dans les échecs. Il n'est pas venu ! La mère m'a appelé il y a une dizaine de jours, en me disant : « est-ce qu'il peut avoir son bac, est-ce que vous le reprenez ou un autre chef d'établissement, puisqu'il est question que je déménage, est-ce qu'un proviseur le reprendra pour refaire une année, pour qu'il ait une meilleure note pour réussir plus brillamment en post bac ? » Et l'autre question qu'il pose, c'est de faire tout pour être collé ; comme ça il sera repris. J'ai essayé de convaincre que c'était une mauvaise stratégie. Ce matin, la stratégie, elle est claire, il a fait tout pour être refusé. Là, il était en S, il avait un 3 en maths, les autres notes étaient potables, compte tenu de son score global, les maths à 6 ou à 7, il avait son bac. IPES et les statistiques : la promotion de seconde jusqu'au bac dans l'établissement, selon les séries. Entre lycées, les situations sont complètement différentes. Concrètement, entre XXXX qui a L, ES, S et STG, la situation est différente des autres lycées, que se soit chez vous, que ce soit XXXX, nous, XXXX, on n'a pas tout le panel des séries, donc il y a déjà ça. Tous les ans, on a un mouvement, des gens qui déménagent, ici un peu plus que la moyenne. Cela, ils le disent au ministère, donc je ne fais pas de critique là-dessus. Il y a les chiffres et l'analyse qu'il faut en faire. Mais, **il est vrai que cette analyse devrait être beaucoup plus collective.**

Q : Cela a apporté des éléments positifs, d'après ce que vous disiez, l'année dernière, pour mieux comprendre les chiffres. Eventuellement, **y a-t-il eu des propositions ?**

R : Pour revenir sur les mauvais résultats du bac 2007 ?

Q : Oui, ce dont vous parliez.

R : Oui. Il y avait trois thèmes. Il y en avait un lié à l'absentéisme des élèves, un sur le manque de travail personnel des élèves et un sur des élèves qui arrivaient en terminale sans avoir le niveau. N'ayant pas le niveau, cela remettait en cause, pour moi, le passage d'orientation en fin de seconde, voir même fin de 3^{ème}. On a collectivement beaucoup plus verrouillé et on a été en net progrès sur l'absentéisme cette année. L'absentéisme des élèves. Et puis, il y a eu des choses de dites, par exemple, y compris au service santé : tendance à ne pas assez en dire. Absentéisme, il y a deux types d'absentéisme : je ne viens pas en cours pour traîner et aller faire un tour en ville et l'absentéisme pour des motifs de santé. Au nom du secret médical, il y avait un problème de communication. Respectant le secret médical, on a amélioré la communication envers les enseignants, pour dire : il est absent, oui, mais il y a des raisons de santé. Sans rentrer dans le détail. Ce qui était important pour les enseignants de savoir que c'était ça, que l'absence est justifiée par la santé et non pas la fête, etc. Sur ce point, on a progressé. Et ça a été utile d'avoir ce débat, y compris en présence des gens santé en l'occurrence.

Q : Nous parlions, tout à l'heure, de la difficulté de changer les comportements, du fait qu'était mis en avant des motifs pour bloquer les choses, qui n'était pas les motifs réels. **La question qui se pose, vous parliez justement de votre expérience au Québec, est celle du tiers. C'est une technique classique dans la stratégie du changement.** Faire intervenir quelqu'un de l'extérieur : est-ce que cela se pratique, est-ce que cela devrait se pratiquer ? En un mot, qu'en pensez-vous ?

⁸⁰⁴ Il évoque un document concernant les résultats d'un élève au bac.

R : Est-ce que cela se pratique ? Non, ou très peu. D'expérience, dans deux établissements successifs : proposer au personnel, au sens large, enseignants, non enseignants, un temps où l'on peut aborder, avec quelqu'un d'extérieur, en l'occurrence un psychologue, des situations difficiles ou que l'on vit difficilement.

Q : Est-ce que cela ne pose pas une difficulté en amont, pour que les gens expliquent qu'ils ont des problèmes ?

R : Cela peut être ça, ce qui fait que cela ne peut être que sur la base du volontariat. Ici, cela touche peu de monde et pas assez. Les problèmes, ça ne veut pas dire obligatoirement problème de soi. Concrètement cette année, il y a eu un décès d'élève, suite à un accident, hors établissement. C'est normal d'être remué. Je pense à ce cas flagrant. Je crois que la séance d'après, avec le psychologue, a été consacrée à ça, à en parler. Et je crois que cela a été très utile, plus particulièrement pour un ou deux enseignants de la classe concernée, la classe où il était. Il y a eu dans les années passées, pas cette année, l'enfant d'un prof d'ici, son enfant scolarisé ici ; très grave maladie. Les gens étaient très gênés dans la communication y compris avec le collègue. On était dans le gravissime. C'est aussi un élève qui va se confier sur tel truc, qu'est ce que je fais, comment je réagis, etc... Sur cet exemple d'apport de psychologue, moi je l'ai vécu d'une façon très positive, mais il y a des personnes qui sont complètement dans l'action, qui refusent ce temps d'analyse, lié à la réflexion, qui ne veulent pas ; « c'est une réunion de plus ». La régulation autrement, partenariat externe... J'ai souvenir de réunions dans le passé, plutôt ailleurs qu'ici. **Rôle très intéressant dans les réunions collectives, qui jouait un peu ce côté extérieur, du conseiller d'orientation psychologue**, qui est là normalement pour les élèves. Mais qui dans l'analyse, a un peu ce regard extérieur et renvoyant. J'ai des souvenirs sacrement intéressant pour la vie de la réunion.

Q : Vous dites : des éléments intéressants. Un exemple éventuellement ?

R : **Ramener l'élève et la démarche pédagogique aussi au centre.** C'était ça, n'étant pas impliqué dans la vie de l'établissement, au sens : avec un statut différent.

Q : Il n'a pas l'obsession du programme et de la matière.

R : On est d'accord. Et donc, ce n'est pas vraiment une pratique dans l'Education nationale.

Q : Cela me semble, pour ce que j'ai pu en lire, se pratiquer plus dans des pays étrangers, mais peu en France. Alors la proposition est : pourquoi ne pas le faire un peu plus ? Je ne dis pas à chaque réunion, mais pour une assemblée importante, à un moment important, pourquoi ne pas convoquer, inviter quelqu'un qui pourrait donner son avis ?

R : Ou inversement apporter des éclairages.

Q : Quel serait la réaction des enseignants si on leur proposait cela ?

R : Diverses, je crois que certains adhèreraient, certains peuvent adhérer au-delà de la surprise passée, d'autres seraient dans le rejet. C'est pour ça que je dis diverses. **Il faudrait que se pose la question, dès que l'on est en externe, du financement.** Dans l'exemple que je vous donne du psychologue, dans le poste où j'étais, cela avait été un choix d'établissement ; quelques profs qui étaient au CA, qui allaient dans le même sens. Ici, je n'ai pas de souci,

parce que c'est un partenariat avec le CHU et c'est quelqu'un du CHU qui vient. Donc, ça ne coûte rien, c'est un partenariat externe. Oui, donc on peut trouver des solutions. Mais d'une façon plus générale, à un moment donné, il y a obligatoirement la question du financement qui est posée.

Q : Si on reste sur des interventions ponctuelles ?

R : Oui, je vous dis oui au sens que les budgets ne sont quant même pas si extensibles. Ils sont quand même serrés.

Q : Le ministère pourrait envisager d'abonder dans ce sens. Si cela pouvait être un facteur de changement.

R : Oui, mais le ministère... Moi je suis frappé, par exemple, combien dans les stages de formation, on fait peu appel à des gens de l'extérieur. On est très en interne. Sur la formation continue, il y en a un peu, mais il y a peu d'appel à des formateurs de l'extérieur. Voir même aux universitaires, pour rester au sein de l'éducation nationale.

Q : Pourtant à XXXX, il y a un IUFM !

R : Oui, mais la première année où je suis arrivé, j'ai provoqué une réunion de profs par disciplines, matières, et en demandant à quelqu'un de l'IUFM de venir. J'ai bien vu que ça n'était pas bien passé. Et puis, après ça m'a été dit, **y compris plusieurs années après**, c'est revenu périodiquement.

Q : **Que vous a-t-on reproché ?**

R : **D'avoir fait venir quelqu'un.**

Q : Mais, le motif ?

R : Le motif ? Apparemment, il y avait toute une histoire, que je ne maîtrisais pas, de relations personnelles qui passaient plus ou moins bien avec la personne. Il pouvait y avoir ça, mais je crois que derrière, c'était aussi : « **on est bien entre nous, on est capable entre nous** ».

Q : On a parlé de management participatif. **A l'inverse, dans quel cas ne doit-il pas y avoir de discussion ?**

R : Sûrement, la sécurité. A un moment donné, il y a ce que j'appellerais la loi sur laquelle on ne peut pas transiger. Sécurité sûrement. Après, il faut voir, il faut réagir avec bon sens.

Q : Je comprends.

R : On ne va pas non plus pinailler non plus, ce serait farfelu. Mais, il y a la sécurité, la loi ; un chef d'établissement est un représentant de l'Etat.

Q : Mais, cela vous laisse une grande latitude. Si vous me dites les questions de sécurité, les questions légales ; bon, c'est normal...

R : Je pense, que l'on peut avoir une certaine latitude, moi en tant que chef d'établissement, je trouve normal d'avoir à assumer. Et à assumer aussi sur le fond. Par exemple, j'ai eu un différent hiérarchique, une gestion d'accident d'élève, ce n'était pas au lycée, c'était hors d'établissement et c'était un week-end. Cela a été géré. Sur la gestion d'un accident qui a lieu dans l'enceinte : ce qu'on m'a reproché, c'est de ne pas avoir prévenu aussitôt la hiérarchie. Bon, ce n'était pas vital. D'autant plus que quand je dis vital, dans le cadre d'un décès, j'ai prévenu et je pense qu'il y aurait pu y avoir un mot de fait pour la famille. Cela n'a pas été fait. Mais, c'est sur le fond, que moi je dirais que j'attends, est ce qu'on a appelé les secours, est ce que, est ce que ? Ben oui, ça moi je dirais, prêt à assumer, oui. Ce n'était pas un refus d'informer, en l'occurrence, mais comme par hasard, c'est arrivé un jour ou il y avait un mouvement de grève, ce n'était pas complètement au hasard, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de surveillant ce jour là. On était tous à la bourre, pris par l'action. C'était un mouvement de grève, il y avait des enseignants qui étaient là, mais très peu, les surveillants étaient massivement en grève. Moi, là-dessus, ma priorité sur le fond c'était de m'occuper du gamin, de prévenir les secours, de l'évacuer et de prévenir la famille. Les choses sont comme ça.

Entretien V1, Casette 2, face A

R : Par exemple, moi je ne suis pas un fana de dire aux enseignants de composer les classes. XXXX Avoir l'avis des enseignants, oui, il est essentiel d'avoir l'avis, mais il n'empêche que c'est la responsabilité du chef d'établissement ou de ses collaborateurs, de quelqu'un qui a une vision large du domaine.

Q : Donc, il y a donc des thèmes qui restent clairement de la responsabilité du chef d'établissement ?

R : Sur la répartition des services pour l'an prochain, moi je travaille ici avec des propositions qui viennent des équipes disciplinaires. Mais, je revendique le droit de changer, au nom d'une harmonisation globale, je fais peu de changement, mais j'en fais. Il y a un autre enseignant qui arrive d'un autre établissement. Il m'a clairement dit, il vient d'un grand lycée où il n'y a pas de propositions par matières, c'est individuel, des souhaits formulés par écrit au chef d'établissement qui compose tout. Autre méthode. Mais, je revendique le droit, au nom d'une vision globale, de dire : « non, je ne vous mettrai pas dans telle classe, je vous mettrai dans telle autre ». Hier, il y a un enseignant pour qui je l'ai fait. Je lui ai dit pourquoi et je crois qu'il a adhéré au motif. Je suis content, je préfère lui dire pourquoi et qu'il y ait une adhésion. Cela n'avait rien d'une sanction, ce n'était pas cela du tout. J'ai donné le motif et je lui ai dit, non, je ne respecte pas votre vue, là-dessus. Je suis assez dans le concret, avec des exemples.

Fin.

Entretien V2, principal, collège

Question : On peut commencer par un rapide tour d’horizon de l’établissement.

Réponse : Si vous voulez. Je suis arrivée en septembre de cette année. C’est un établissement avec une structure très particulière, puisqu’il y a le collège, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, qui conduit au DNB⁸⁰⁵. Il y a une SEGPA, c’est-à-dire, une section d’enseignement général professionnel adapté, pour 90 élèves, qui est en train de diminuer un tout petit peu, qui va être ramené à 64 élèves. Et on a la spécificité d’avoir des classes à horaires aménagés musique, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, pour des élèves qui sont inscrits au conservatoire et pour lesquels le temps d’étude au conservatoire est inscrit à l’emploi du temps du collège. C’est pour cela que ça s’appelle « classe à horaires aménagés ». Parce que ces élèves ont un double enseignement au collège et au conservatoire. Pour pouvoir inclure leur temps d’étude au conservatoire sur le temps scolaire, c’est-à-dire avant 17h30 dans la semaine, le décret prévoit que l’on peut alléger certains horaires. Donc, ils ont un tout petit peu moins d’heures de cours. Et de fait, je libère les élèves, le mardi à 15h30, le jeudi à 14h30 et le vendredi toute l’après midi, pour qu’ils puissent aller au conservatoire. J’ai 90 élèves qui sont dans cette section, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Et on a créé cette année, pour la rentrée prochaine, la même chose pour les danseurs. Pour des danseurs qui ne sont forcément des danseurs classiques, au contraire, avec un projet avec le conservatoire, mais ouverture à la danse, hip hop, contemporaine, jazz, moderne, traditionnelle. Et on ouvre une classe de 6^{ème}, le recteur a acté l’ouverture de cette classe à horaires aménagés danse à partir de la rentrée 2008, en mai de cette année.

Q : En parallèle, vous avez des classes plus traditionnelles ?

R : Le collège proprement dit, le collège traditionnel, avec des élèves qui vont de la 6^{ème} à la 3^{ème} pour préparer le DNB. La particularité de l’établissement, c’est que ces classes à horaires aménagés sont implantées, ici c’est implanté depuis la création du collège en 1975. Donc c’est une longue tradition. Et ces classes à horaires aménagés sont implantées dans les collèges ou en général il y a des SEGPA, ou une zone de recrutement un peu plus difficile. L’idée, c’est de jouer la carte de la mixité sociale. 350 élèves au total, dont 90 en classes à horaires aménagés, 90 en SEGPA et le reste en collège traditionnel.

Q : On a les 3 cursus, SEGPA, classique et à horaires aménagés.

R : Et le bilan que j’en fait au bout d’un an de fonctionnement, à travers l’évaluation dans les conseils de classe et de suivi des élèves, c’est que la plupart, les 95% des élèves qui sont dans les classes à horaires aménagés, du fait qu’ils ont une pratique artistique et culturelle surajoutée à leur programme scolaire, travaillent plus vite et sont généralement de très bons élèves. Dans les classes à horaires aménagés, si je ne fais pas attention au fait qu’elles ne soient pas mixées, j’ai des classes à 16 de moyenne, sur le trimestre pour tous les élèves. De moyenne de la classe je dis bien, enfin entre 14 et 16.

Q : Donc, ce sont de très bons élèves ?

R : Ce sont des élèves très brillants.

Q : Est-ce lié au recrutement ou à leur activité ?

⁸⁰⁵ Diplôme national du brevet.

R : Les deux, à mon avis les deux. J'ai des classes dites à horaires aménagés dans lesquelles, si elles ne sont mélangées, si elles ne sont pas mixtes...

Q : C'est-à-dire ?

R : C'est-à-dire dans lesquelles je mets des élèves du collège normal, je peux avoir entre 14 et 16 de moyenne. Et j'avais des 3^{ème} de collège traditionnel, ici de collège normal, où j'avais 8,5 de moyenne. Donc là, j'ai l'impression que, si je n'y faisais pas attention, je pourrais être amenée à piloter 3 collèges dans un collège, avec 3 entités tellement séparées qu'il faudrait être très vigilant. Alors, ma part d'autonomie là-dedans, c'est de casser cela, parce que j'estime que la mixité sociale est un pari important pour l'enseignement public, un objectif primordial. Elle s'exerce cette mixité sociale parce que beaucoup des projets, théâtre, musique, sorties, voyages en Angleterre etc, intègrent tous les élèves, de la SEGPA aux classes à horaires aménagés. Par exemple, quand le niveau de 4^{ème} va en Angleterre, les 4^{ème} de SEGPA y vont, les classes à horaires aménagés y vont, le collège normal y va. Il y a 80 élèves, tous mélangés et pendant 5 jours ils sont ensemble.

Q : Ils ne reproduisent pas les divisions ?

R : Justement, à l'intérieur du voyage, on se rend compte que non, à part quelques exceptions. Pour nous, l'idée c'est de jouer au maximum la fusion entre les classes sociales. Ce que je voudrais, c'est avoir des classes dans lesquelles il y a des élèves à horaires aménagés dans toutes les classes. Je voudrais mixer toutes les classes. Mais, j'ai une double contrainte. D'abord, j'ai une contrainte horaire, c'est-à-dire que les élèves qui ne sont pas en horaires aménagés ont le droit à leur horaire complet ; cela m'oblige à créer des cours en parallèle et c'est un peu compliqué. D'autre part, les tentatives précédentes qui ont été faites de mixer les classes pour casser les classes élitistes par rapport aux classes qui ne le seraient pas, on est quant même sur le quartier nord. XXXX, vous connaissez si vous travaillez ici, c'est quand même un quartier de recrutement social plutôt défavorisé. J'ai près de 50 % de classe sociale défavorisée dans le collège. Mais, pour les classes à horaires aménagés, je recrute sur 20-25 écoles.

Q : Toute la communauté urbaine?

R : Oui. Des expériences précédentes ont mis en évidence que, lorsque **les classes étaient trop mixées, les parents des élèves à horaires aménagés retirent leurs élèves du collège, parce qu'il y a trop de bazar dans la classe.** Donc, je suis toujours sur une marge de manœuvre extrêmement étroite, qui consiste à la fois à casser la rigidité des 3 systèmes et leurs conséquences, mais la casser sans pour autant perdre d'élèves.

Q : Satisfaire les parents en même temps?

R : Satisfaire les parents en même temps. Il se trouve que quelquefois les hasards de la dotation horaire globale favorisent les choses. Par exemple, l'année prochaine, j'ai des 4^{ème} qui vont monter dans deux classes de 3^{ème} ; donc l'année prochaine mes deux 3^{ème} seront complètement mixées. C'est-à-dire que j'aurais 18 élèves de classe à horaires aménagés dans l'une et 17 dans l'autre et le complément sur les 60 élèves, ça fait le complément 13 et 12, qui seront en structure classique. Et là, l'année prochaine je vais voir ce que ça donne, parce qu'un des paradoxes du collège, c'est que j'ai un des résultats au DNB les plus bas du

département ici. Et malgré tout, dans ceux qui ont le DNB, 60 à 65 % des élèves ont une mention bien ou très bien.

Q : C'est très contrasté.

R : Cette année les résultats sont déjà de 5 points supérieurs à ceux de l'année dernière. Je n'ai pas fait grand-chose moi en un an, c'est le hasard j'ai envie de dire, ma marge de manœuvre est limitée en un an. Mais, l'année prochaine, avec les deux classes mixtes, j'espère prouver aux professeurs, si j'y arrive, le pari est quand même difficile, que la mixité permet d'aller vers le haut, plutôt qu'aller vers le bas. Il y aura forcément des élèves en perte, je sais déjà lesquels vont l'être en 3^{ème}. Et je pense qu'entre les élèves qui ont 16 de moyenne, mais seulement la moitié et l'autre moitié, qui n'a pas 16 de moyenne, il va falloir que l'alchimie joue. Ou pas. Ça va être le pari de l'année prochaine.

Q : Et cette année, cela n'a pas été vraiment...

R : Cette année, ce n'est pas le cas, parce que j'avais une classe à horaires aménagés pure et les autres classes ne l'étaient pas du tout. En revanche, ce que je fais, pour ne pas parier uniquement là-dessus, pour les élèves qui ne sont pas en horaires aménagés et qui sont en difficulté : un dispositif, mettre dans l'emploi du temps des élèves de 3^{ème} et de 4^{ème} deux heures, que j'appelle « devoirs surveillés », sur un après midi où les autres sont en classes à horaires aménagés, sont au conservatoire. Pour les non horaires aménagés, qui vont être dans le 1^{er} trimestre de la remédiation par les profs de maths, français, histoire, profs de matière générale, le mardi de 15h30 à 17h30. Et, qui, à partir du mois de janvier, seront les plages où auront lieu des devoirs surveillés chaque semaine, un par semaine, dans des matières différentes. J'espère ainsi soutenir les élèves qui sont en difficulté et les inciter à se mettre au travail. C'est à la fois une remise au travail et une motivation, j'ai envie de dire, pour remettre au centre de l'élève son parcours scolaire, enfin sa scolarité. Parce que le gros problème, c'est qu'un certain nombre d'élèves sont en désintérêt complet de la chose scolaire et se retrouvent déscolarisés prématurément. Donc, je mixte les classes l'année prochaine, mais en même temps je mets un dispositif pour soutenir les élèves en difficulté dans ces classes là. Sachant que les élèves qui sont en horaires aménagés n'ont pas besoin de ce soutien. Alors, ça c'est une révolution ici.

Q : Vous disiez : « il faut que j'arrive à prouver aux professeurs que cela va marcher ». Pourquoi faut-il le prouver ? On a montré que les classes hétérogènes avaient des *plus*. Peut-on évoquer ce point ?

R : Oui, parce que jusqu'à présent, ici, les professeurs vivent un peu de manière schizophrénique, c'est un terme un peu violent, mais cela ne fait rien. Ils sont très contents d'avoir des classes à horaires aménagés pures, parce que cela marche comme sur des roulettes et ils portent un peu leur croix quand ils sont dans les autres classes. Les mêmes profs. Je veux casser cela. J'ai des équipes très réduites, j'ai deux profs de français, deux profs de maths, trois profs d'anglais, deux profs d'histoire. Il y a les bons moments et les moments difficiles. En revanche, ils sont habitués à travailler à la SEGPA, parce que la SEGPA est très intégrée au collège. Le prof d'anglais, d'arts plastiques, d'art musical, d'EPS, de techno, etc, j'ai au moins sept professeurs qui vont travailler à la SEGPA. Ils savent aussi travailler là. Et donc, c'est très ambigu. Je voudrais leur dire qu'il faut qu'on aille plus loin. De toute manière le pari, c'est qu'il faut relever les résultats du DNB.

Q : Parce que vous avez une classe qui marche très bien et une autre qui ne marche pas.

R : Et deux qui ne marchent pas, voilà, c'est ça. Ce qui fait que j'ai 58% de résultat au DNB.

Q : Oui, je comprends. Donc, les enseignants, ils s'opposent, ils freinent ? Comment se passe ce changement ?

R : Les enseignants me mettent en garde, ils me disent « oui, vous savez, ça a été déjà fait de mixer les classes et le résultat c'est que les parents sont partis ». J'entends cela, j'y vais prudemment. Mais, en même temps, je me dis que je ne vais pas rester là à ne rien faire. Mon objectif, je l'ai annoncé, **j'ai dit aux profs : « on est les plus bas du département au DNB ».** Et **j'ai annoncé autre chose, j'ai montré mes indicateurs**, parce qu'on travaille avec des indicateurs. Les indicateurs ici **montrent que j'ai une moins value entre l'arrivée en 6^{ème} et la sortie en 3^{ème}.** Et pourtant j'ai des équipes de profs dynamiques, des gens pour qui j'ai beaucoup de respect, qui font très bien leur boulot, qui s'appliquent beaucoup, qui aiment leur collège, les parents sont venus à la porte ouverte, ils ont apprécié l'enthousiasme des profs, il faut l'entendre ça quand même de la part des parents.

Q : S'ils travaillent aussi en SEGPA, c'est qu'ils sont aussi...

R : Oui, motivés et qui prennent les choses à bras le corps.

Q : Ce sont d'autres méthodes aussi ? D'autres méthodes de travail ?

R : Oui, à ce moment là, ils ont d'autres méthodes.

Q : Ces indicateurs, c'est un peu comme la valeur ajoutée au bac ?

R : C'est l'inspection académique qui me sort ça. Ce que je vois, c'est que l'évaluation 6^{ème} est à 67%. Et le résultat au DNB est de 49,1%. En français, il est de 58% et mon résultat au DNB est de 49,1%. DNB écrit.

Q : Il y a un nombre de points sur...

R : Oui. Donc, il y a quelque chose qui ne va pas. Et pourtant, j'ai des profs qui font des projets, qui motivent les élèves.

Q : D'accord, point intéressant. **Comment utilisez-vous les indicateurs ? Vous les avez montrés aux enseignants ?**

R : **Bien sûr, je leur ai fait une copie en conseil pédagogique.**

Q : Comment le chef d'établissement peut-il générer une interrogation ? Par exemple avec cela !

R : Oui, Alors, j'arrive cette année, il a fallu que je prenne mes marques, que j'observe un peu pendant le 1^{er} trimestre. Au 1^{er} trimestre, j'ai été assaillie par des questions de discipline dans ce collège. Je venais de lycée, je n'étais pas habituée au public collégien. C'est vrai que les rapports entre les élèves sont un peu violents, verbalement et physiquement parfois. En particulier, au premier conseil pédagogique à la Toussaint, les professeurs m'ont signalé qu'il

y avait un certain nombre d'élèves qu'ils ne supportaient plus dans leurs cours. Ils avaient pour habitude d'exclure ces élèves du cours.

Q : Qu'est ce que ça change de les sortir ? Quand ils reviennent ?

R : Je dis d'abord qu'ils n'ont pas le droit, dans la loi, c'est sous la responsabilité du professeur, mais bon, l'habitude était prise depuis plusieurs années. Vous savez, c'est difficile de changer une culture d'établissement. Donc, la vie scolaire se retrouvait avec 25 élèves par heure qui étaient exclus de cours, alors que j'ai 18 classes. Et cela commençait à déborder. Et moi, en novembre ou fin octobre, je ne sais plus, j'avais un ordre du jour pour le conseil pédagogique qui était de travailler sur le projet d'établissement, en panne depuis 4 ans. J'avais envie de remettre cela sur le feu.

Q : Il n'y avait pas de projet ?

R : Pour l'instant, **il n'y a plus de projet depuis 4 ans.** J'ai été assaillie par les profs et il a fallu que j'entende ce qu'ils disent, leur souffrance d'avoir des élèves *ascolaires* dans leur classe, parce qu'il y a ça aussi. Il y a des élèves qui ne peuvent plus tenir en classe, qui ne supportent pas le collège, qui sont dans d'autres choses, à des degrés divers. La frontière entre les cas psy et les cas pas psy... Mais, des fous il n'y en a pas tant que ça, c'est ça que j'essaye de leur prouver. Et donc on a mis en place un dispositif de secours entre tout ça. Au lieu que les élèves soient agglutinés à la vie scolaire ou en permanence, à continuer à *déconner*, en plus tous ensemble, qu'ils soient encadrés par des profs. Donc, les profs ont fait un tableau, en séance et ils ont mis les plages horaires où ils étaient libres. Je leur ai dit que je paierai des HSE pour ce travail supplémentaire. On a mis à disposition une salle et les profs accueillaient les élèves exclus.

Q : Et comment est-ce venu ? C'est vous qui avez proposé ou est-ce les profs ?

R : On a mis un certain nombre de mesures en place ; je suis sortie de la réunion avec huit propositions, dont celle-là.

Q : Les propositions émanaient des enseignants ou de vous ?

R : Les deux. Les deux à la fois. C'était un conseil pédagogique et ici le conseil pédagogique c'est presque une AG, parce que si je prends tous les coordonnateurs et les profs principaux par niveaux, j'ai les 35 profs et il y a 35 profs ici. Donc, eux ils ont dit des choses et moi j'ai formalisé ce qu'ils disaient, je les ai aidés, parce que je suis là pour les entendre et aussi pour remédier. Mais, de manière partielle, parce qu'il est bien évident que ce dispositif, en dépit de leur attente, a duré un mois. En janvier, on m'a dit « quand est ce qu'on remet en place le dispositif ? ». J'ai dit : « on ne le remettra jamais en place, puisqu'il n'est plus question que vous sortiez vos élèves de classe ». Et en mars, au conseil pédagogique de mars, j'ai dit : « vous savez, il y a eu 217 heures de cours non assurés depuis le mois de septembre parce que vous avez exclu des élèves ». J'ai attendu 6 mois pour dire ça, parce que si je le dis de front, juste quand j'arrive, cela ne va pas. Maintenant, j'ai aussi trouvé des solutions pour les élèves très déscolarisés. J'ai mis des élèves en stage en entreprise, dérogatoire, plusieurs semaines, des élèves de 3^{ème} qui s'en sont retrouvé très bien et qui maintenant ont un maître d'apprentissage. Certes, ils n'ont pas eu le DNB, certes ils n'ont pas eu toute leur scolarité ici, mais ils ont une sortie honorable et ils sont bien dans le monde de l'entreprise. J'en ai 5 comme ça.

Q : Vous disiez tout à l'heure que 25 élèves par heure étaient sortis...

R : Ce taux a diminué en février, en mars et en avril, après il ne restait plus que quelques élèves très, très difficiles.

Q : Qu'est ce qui fait que cela diminue ?

R : Tout le travail qu'on a fait en conseil pédagogique, le dispositif d'accueil provisoire expérimental et après le fait qu'on en a parlé en conseil pédagogique. J'ai un dialogue permanent avec les profs.

Q : Le dialogue...

R : Oui, mais ce n'est pas évident.

Q : Auparavant, il n'y avait pas de dialogue ?

R : Je n'en sais rien, il y avait un dialogue certainement, sur autre chose probablement. Il y a eu des mesures prises, parce que **cela nuit à l'image de l'établissement, les résultats du DNB. Tous les chefs d'établissements se focalisent là-dessus**, parce qu'en plus maintenant avec...

Q : La carte scolaire ?

R : Avec **la carte scolaire, le truc sur Internet**, dès que vous cliquez sur un bouton vous voyez qu'à l'écrit c'est 68,4%, alors que c'est 86%, donc on est très bas, 20 points de moins. Je pense que ce dialogue a existé avant. Je le mène à ma manière aussi.

Q : Les enseignants étaient demandeurs de ce dialogue ?

R : Je pense. Je crois enfin, j'ai cru comprendre qu'ils étaient demandeurs d'un chef.

Q : La situation n'était plus supportable ?

R : Oui, voilà. Mon prédécesseur est parti sans doute un peu prématurément, il pouvait faire encore un an, il ne l'a pas fait. Il y a eu une rupture de dialogue. Enfin, peu importe, moi je n'ai pas à juger.

Q : Non, non. C'est juste pour essayer de comprendre.

R : Donc, sur les 25 élèves j'ai fait deux conseils de discipline, alors que les professeurs me disaient que pour tous ces élèves pas scolaires, il fallait faire des conseils de discipline, pour les exclure. J'ai dit : « on les exclut de la classe, après on les exclut du collège, après ils vont aller dans un autre collège, où ils vont se faire exclure ! » On ne peut pas rentrer là dedans. Mais, j'ai eu des discours violents. Un professeur m'a dit : « de toute manière **il faudra une victime expiatoire** ». J'ai répondu que je n'acceptais pas sur le plan éthique, cette discrimination. Je ne rentre pas dans ce jeu là.

Q : D'accord, donc un grand changement : avoir maintenant la mixité au sein des classes.

R : L'année prochaine, je vais essayer cela sur les 3^{ème}, ça va être un peu mon laboratoire, si vous voulez. Si ça ne marche pas en 3^{ème}, l'année prochaine, je reverrai ma copie, je penserai à autre chose. Si ça marche en 3^{ème}, je dirai : « voyez, regardez si on fait un peu en 6^{ème}, un peu en 5^{ème}, puis un peu en 3^{ème}... »

Q : Donc, on revient à l'évolution ?

R : Il faut voir à long terme.

Q : La participation : les enseignants étaient demandeurs ?

R : Oui, parce qu'ils viennent toujours aux réunions du conseil pédagogique. J'en ai fait une en juin, ils étaient tous là ; c'était sur l'accompagnement éducatif⁸⁰⁶. Je ne peux pas dire que cela soulève l'enthousiasme des foules de travailler jusqu'à 6 heures du soir, mais néanmoins, il y a quand même quelques professeurs volontaires, ils ont fait des propositions, moi j'ai fait un projet.

Q : Vous parliez d'élèves en voie de déscolarisation. Quelles relations peut-on développer avec les élèves et leurs parents. Ce sont des collégiens, je pense que les parents ont un rôle important à jouer aussi. Est-ce qu'ils participent également à la construction des mesures dans l'établissement ou pas ?

R : Alors, je suis arrivée cette année et, deux jours après la rentrée, les associations de parents d'élèves sont venues me voir en disant qu'ils démissionnaient en bloc. Donc, j'ai piloté sans parents cette année. Je n'ai pas eu de parents au CA, pas d'élection, aucun parent ne s'est présenté.

Q : Et pour quel motif ont-ils démissionné en bloc ?

R : Parce qu'ils étaient en bisbille avec la FCPE, c'est ce que j'ai compris, bisbille entre eux, probablement aussi. Et aucun ne se représentait. Donc, j'ai immédiatement saisi l'inspection d'académie en disant : « j'ai un CA sans les parents, qu'est ce que je fais ? » On m'a dit : « **vous ferez un quorum moins les parents** ». Donc, mon travail de cette année, cela a été d'aider à reconstruire une association de parents. C'est mieux de piloter un établissement avec des parents que sans. Bien que quelquefois cela soit plus tranquille !

Q : Comment est ce que cela se passe, quand il faut reconstruire le lien avec les parents ? En plus, il y a plusieurs catégories, entre guillemets, de parents : entre les parents de la cité de XXXX et les parents de ceux qui viennent en cours de musique...

R : Oui, il y a une part du public qui est très élitiste ici. Les élèves qui sont au conservatoire : pour la plupart les parents trouvent naturel d'être au conservatoire. Alors, qu'est ce que j'ai fait ? Dès que j'ai su cela, dans tous les conseils de classes, j'ai dit qu'il n'y avait pas de parents au CA, pour proposer quelque chose l'année prochaine. Quelques parents se sont réunis 3-4 fois dans l'année. A chaque fois je les ai accueillis, j'ai discuté avec eux, je les

⁸⁰⁶ Mesure lancée en 2007, concernant l'aide aux devoirs et aux leçons, les pratique sportives, artistiques et culturelles. D'une durée indicative de 2 heures, cet accompagnement est organisé en fin de journée après la classe. Source : MEN (2007). *Accompagnement éducatif*. BO, n° 28, 19 juillet 2007.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/28/MENE0701447C.htm>

invite à toutes les réunions ou manifestations extérieures ; les élèves se produisent beaucoup en musique, en danse, en art dramatique, à l'occasion du spectacle, à l'occasion de la porte ouverte. Bref, il y a une association de parents qui est en train de se créer, je connais même le futur président de cette association, qui est un parent d'élève de 6^{ème} de classe à horaires aménagés. Il a une dizaine de parents avec lui, ils vont se présenter l'année prochaine, ils vont présenter une liste. Donc, normalement, j'ai des parents au CA l'année prochaine.

Q : Mais, est-ce que ce sont des parents qui concernent les élèves les plus en difficulté, ou plutôt, des parents qui concernent les bons élèves ?

R : Je sais que l'année dernière, il y avait parmi eux des parents de SEGPA, dont l'un était trésorier de l'association. Les élèves en SEGPA sont en difficulté d'apprentissage, c'est clair et aussi sociale, pour une partie d'entre eux. Et donc, j'espère qu'il n'y aura pas, dans la dizaine parents, que des parents de classes aménagées. J'espère qu'il y en aura d'autres.

Q : Pour l'instant, cela reste un peu en suspens ?

R : Oui.

Q : Au niveau de l'expression des élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés. C'est vrai qu'au lycée, c'est peut être plus facile, puisqu'ils sont plus grands, **pour prendre la parole...**

R : Et puis, ils ont plus facilement un regard critique.

Q : Comment cela se passe au collège ?

R : Selon la gravité de la **déviante**, j'ai une CPE qui fait bien son travail. Elle gère au quotidien toutes les menues bisbilles entre les élèves : les petits vols, les trucs, les machins, etc. Et puis, quand ça devient plus important, elle me saisit. De toute manière, je suis tenue au courant de tout ce qui se passe. Quand les élèves débordent un peu trop, je dois prononcer des sanctions. J'ai toujours à cœur de prononcer une sanction et de recevoir en même temps l'élève et la famille. Dans la sanction, il y a toujours une part éducative, donc il y a un dialogue qui s'instaure. Ce que je remarque par rapport à ça : les élèves qui ont commis des fautes, qui ont débordé soit en cours, soit hors de cours, si la présence parentale est forte, présente, l'élève rentre dans le droit chemin. En revanche, j'ai des familles dans lesquelles il y a d'énormes difficultés, des séparations, des errances familiales ; l'élève n'a pas de repère dans sa famille, n'en a pas à l'école. Quelquefois, je donne plus de cadres dans l'école qu'il n'y a en dans la famille. On a révisé le règlement intérieur, il n'y a pas longtemps, pour introduire une échelle supplémentaire qui nous était donnée par les textes : on a introduit le sursis. La marge de manœuvre est très réduite. Cela⁸⁰⁷ ce sont des dossiers d'élèves que je suis, parce qu'ils sont déviants.

Q : Cela concerne les cas plus difficiles. Mais, sur le fonctionnement quotidien de l'établissement, peuvent-ils donner leur opinion sur les activités ?

R : Oui, parce que la CPE réunit régulièrement les délégués, il y a le foyer socio-éducatif qui est en parti autogéré ; ça marche bien. Les délégués donnent leurs avis en conseils de classe et donnent leur avis dans les conseils de délégués qui sont réunis une fois par trimestre. On n'a pas de conseil de vie lycéenne en collège, mais on a un peu l'équivalent.

⁸⁰⁷ Il s'agit d'une pile de dossiers.

Q : Vous dites que le foyer est autogéré ; cela se passe comment ?

R : Oui, auto surveillé.

Q : Auto surveillé ?

R : Auto surveillé, c'est-à-dire qu'ils sont responsabilisés. On a même acheté un piano, on a mis un piano dans le foyer et jusqu'à présent, cela a tenu 6 mois sans qu'il y ait de dégâts. A côté du baby-foot.

Q : C'est très bien, très positif, qu'ils peuvent s'organiser entre eux, pour qu'il n'y ait pas de débordement. Alors un autre point, lié à cette classe de musique, c'est **le partenariat**, les relations extérieures. Vous devez développer des relations avec le conservatoire.

R : On a une convention de partenariat avec le conservatoire. On la rénove cette année, puisqu'on a la création des classes à horaires aménagés. Je travaille beaucoup avec le directeur du conservatoire et avec le directeur des études. Ils reçoivent chaque semaine 90 élèves. Donc, il y a un dispositif extrêmement pointu, qui va de l'organisation des emplois du temps jusqu'à l'arrivée des élèves au conservatoire. Et trois fois par semaine, 30, 40, 50 élèves prennent le bus avec des surveillants du collège jusqu'au conservatoire, par la ligne 1 ou la ligne 4. Ils sont pris en charge par le conservatoire et sont récupérés par les parents à la sortie du conservatoire. Ils déposent leurs instruments ici ; on transporte tout le monde avec les instruments... La flûte cela va encore, la guitare et le violoncelle, c'est un peu plus gros !

Q : La coordination concerne uniquement les emplois du temps ?

R : Pas seulement. Le partenariat porte sur la complémentarité des cours ; donc pédagogique. Il y a des rencontres avec les professeurs du collège et des professeurs du conservatoire. On a des profs du conservatoire qui viennent donner des cours ici. Le vendredi après midi, il y a le professeur de formation musicale qui vient le vendredi après midi, donner 3 heures de cours de formation musicale aux élèves de musique.

Q : Eventuellement, les élèves du collège classique ne pourraient-ils pas recevoir quelques heures ? Cela ne crée-t-il pas des tensions entre les élèves du collège classique qui n'ont pas cette formation musicale et ceux qui l'ont ?

R : Cela ne crée pas de tension. En revanche, on avait une 6^{ème} dans laquelle il y avait 6 élèves à horaires non aménagés et sur les 6 qui passent en 5^{ème}, il y en a 3 qui se sont inscrits au conservatoire. Et là, je dis : « c'est bien ». Ce n'est pas une tension, mais ils ont eu envie. Et puis la tension, non, car beaucoup d'élèves n'ont pas envie de faire de musique. S'ils sont envieux, ils viennent se renseigner, ils sont en contact avec les élèves, ils en parlent, ils en parlent à la CPE et puis on intègre en cours de cycle des élèves.

Q : Il y a un côté valorisant, donner envie de...

R : Oui, voilà c'est ça. Bon à l'inverse, on a quelques élèves, très peu, qui se sont engagés, c'est pour 4 ans, en horaires aménagés et le conservatoire n'a pas souhaité le renouvellement pour 2 ou 3 élèves. Parce qu'ils ne fournissaient pas les efforts suffisants. Ils sont venus ici,

on en a parlé ici avec le prof de musique. C'est un vrai partenariat. Ce n'est pas seulement sur le papier, c'est un partenariat pédagogique.

Q : Je pense aux élèves les plus en difficulté ; parfois on essaye de redonner confiance ou envie aux élèves, justement par la musique. Puisqu'on parlait des élèves, est ce que cela a été essayé dans le passé ?

R : Dans le recrutement, puisque je participe aussi au recrutement des élèves au conservatoire, en mai, cette année, j'ai insisté pour qu'on mette un élève, qui visiblement n'était pas dans le moule habituel. J'ai fait un pari, j'étais presque la seule, pas tout à fait, mais presque la seule à dire : « on va lui donner sa chance ».

Q : C'est le conservatoire aussi, ils ont aussi un certain niveau...

R : D'exigence. Cela dit, ils m'ont suivie. On agit à beaucoup d'échelons différents.

Q : Comme vous permettez à leurs élèves de suivre une scolarité normale, est-ce qu'ils ne pourraient pas venir vous aider à re-motiver certains élèves ?

R : La motivation des élèves par les élèves. Alors, cela se fait un petit peu parce que tous les 15 jours, les élèves musiciens font entendre ce qu'ils savent faire et les élèves danseurs montrent ce qu'ils savent faire, c'est organiser par les profs de musique entre midi et deux le mardi. Ils appellent cela les pauses musicales et tous les autres élèves du collège sont invités à voir ça. Et je peux vous dire qu'il y a des glissements et c'est comme ça que certains élèves sont venus demander. Des élèves en difficulté : on leur a demandé de lire des textes pour des musiciens ou des danseurs et ils l'ont fait. Et donc, cela marche très bien.

Q : Et est ce que cela a changé véritablement quelque chose ? Pour ceux qui étaient en difficulté, qui sont venus à ces activités, est ce que l'on a pu noter un changement ?

R : C'est difficile à dire, ce serait au cas par cas. Je suis un peu provocatrice par moment ; il y a un élève en 6^{ème} qui est vraiment en très grande difficulté, qui est un très bon danseur de Hip Hop, et je lui ai proposé qu'on le mette dans la classe danse.

Q : Et ? Vous avez proposé ?

R : Mais, je n'ai pas réussi. Je pourrais l'imposer, mais je ne prends pas le risque. Mais l'année prochaine peut être que je prendrai le risque. Il faut du temps pour faire des choses, vous savez.

Q : J'imagine que c'est difficile de changer les avis. Cela reste une classe élitiste.

R : C'est souvent présenté comme cela, même si on s'en garde. Et je veux prouver que non. Il y a une **autre expérience pédagogique importante** ici : le professeur de mathématiques a mis au point un système de validation par compétences et a réussi à convaincre ses collègues de toutes les disciplines. Et maintenant on a 2 classes à évaluation par niveau de compétences. Je mise aussi là dessus, même si ces classes ne sont pas réservées pour les élèves en difficulté. Je pousse pour qu'on aille au-delà de la validation par compétences, parce que ce n'est pas noté. Ils ont un carnet de compétences.

Q : En quoi est-ce que cela consiste ?

R : Chaque discipline a établi un livret de compétences pour l'élève et on évalue acquis, non acquis. Et **il n'y a pas de note** ; au moment où l'on remet le bulletin, on remet le livret de compétences aux familles. On reçoit les familles et les professeurs remettent individuellement le livret de compétences. Je souhaite que ce dispositif, intéressant à des tas d'égards, suivi de très près par l'**inspection** régionale, arrive, j'en ai parlé avec le prof il n'y a pas longtemps, à davantage d'individualisation dans la classe. Je ne veux plus qu'un élève soit sorti de la classe ou de l'école. Il faut que tous les élèves qui sont ici puissent apprendre. Si l'élève est là et qu'il peut ne faire que ça, il ne fera que ça, un autre est là et il fera ça ; mais chaque élève a le droit. C'est l'axe 1 du **projet d'établissement** : accompagner chacun dans sa propre réussite scolaire. Mais, pour cela, il faut que les profs, y compris ceux qui travaillent en validation par compétences, aillent au-delà du cours général, le même pour tout le monde. Qu'ils travaillent par moment de manière individualisée. Par groupe, qu'ils donnent des fiches de tâches aux élèves, qu'ils évaluent par tâches, par objectifs, etc.

Q : C'est-à-dire au début, c'était une innovation proposée par un enseignant ? Et ensuite, vous vous en re-saisissez pour développer autre chose ?

R : Pour aller au-delà, oui.

Q : Une fois que c'est passé par vous, comment se passe le retour auprès des enseignants ? Au début, cela concernait un enseignant ?

R : Oui. Mais, cela s'est fait avant que j'arrive. Quand je suis arrivé, il y avait 2 classes, la 6^{ème} 1 et la 5^{ème} 1, qui sont en validation par compétences.

Q : C'est-à-dire qu'ils n'ont plus de note du tout ?

R : Non, non, il n'y a pas de note sur les bulletins. Il y a des appréciations et un livret de compétences.

Q : Cela fait partie des **expérimentations au titre de l'article 34** ?

R : Oui, c'est ça.

Q : La loi Fillon ?

R : Oui, la loi Fillon.

Q : C'est vraiment une innovation importante.

R : J'ai travaillé comme cela car j'ai fait une expérience de formation d'adulte, de formation continue, d'unités capitalisables, dans ma vie professionnelle antérieure. Mais si je dis ça, les professeurs n'en ont rien à faire.

Q : Par rapport au collègue, c'est très loin.

R : Mais, ce n'est pas si loin que ça ; ce que j'essaie de montrer, c'est que ce n'est pas loin, c'est la même chose. Mais, ce n'est pas moi qui vais le faire en tant que chef d'établissement.

Je revendique ma responsabilité pédagogique dans le pilotage de l'établissement, je crois que je peux en faire la preuve tous les jours. Mais, en fait, ce que je vais faire, **je vais demander aux IPR de venir, faire une formation de proximité, l'année prochaine, au collège sur l'individualisation dans la classe. Pour que les profs travaillent avec les IPR, c'est leur rôle aux uns et aux autres. Moi, je ne peux que faciliter.**

Q : L'inspecteur est aussi vu comme celui qui note.

R : Oui, mais il est aussi accompagnateur.

Q : Il va être utilisé dans le projet.

R : Bien sûr, il vient faire une formation, il ne vient pas pour noter.

Q : Cela pourrait concerner tous les enseignants à terme ?

R : Mes équipes sont très réduites. Si un prof est dans la validation de compétences, s'il est seul dans sa discipline, il est en *compétences et pas en compétences* : il fait les 2 systèmes à la fois. Et comme j'ai 2 ou 3 profs maximum par équipe... En français par exemple, **la collègue est en train de former sa collègue** pour qu'elle travaille en validation par compétence. Donc, c'est en train d'essaimer.

Q : D'accord. Comment ont-ils vécu cela au départ ?

R : Je n'en sais rien, je n'étais pas là. Mais, je trouve que ce prof a fait un travail remarquable. C'est difficile d'inclure dans un système pédagogique...

Entretien V2, Face B

R : Je trouve qu'il n'est pas encore différent, parce que je trouve que j'ai encore trop d'élèves sur le carreau. Ce que je voudrais, c'est qu'avec ce dispositif on puisse intégrer tout le monde.

Q : Je suppose que cette procédure va être intégrée dans le projet d'établissement ?

R : C'est en cours, oui.

Q : Comment se construit le **projet de l'établissement** ?

R : Il se construit de la manière suivante, j'ai réuni les professeurs une journée à la Toussaint, car il est inscrit au BO que la prérentrée doit être suivie avant la Toussaint d'une journée de travail des personnels.

Q : Donc, c'est une journée obligatoire ?

R : C'est une journée obligatoire qui est inscrite au BO. Donc, j'ai pris cette première journée là. Ensuite, j'ai fait 2 AG, qui étaient des récupérations, des contre-balancements de journées de Pentecôte. Tout cela passe au CA. Et donc j'ai travaillé 3 demi-journées avec les professeurs sur le projet de l'établissement cette année. Mon espoir était de boucler cela avant le 14 juillet, après demain, pour le mettre en œuvre l'année prochaine. Mais, manque de temps, vraiment trop de chose à faire, je n'ai pas d'adjoint ici, donc j'ai vraiment un énorme

boulot. Je n'ai pas eu le temps de formaliser ou de faire formaliser. Ensuite, on a mis en place un groupe de pilotage du projet d'établissement. Il y a dedans : la principale, la CPE, le directeur de SEGPA, la directrice de SEGPA et la gestionnaire, les personnels stables de l'établissement, enfin stables façon de parler, administratifs. Et j'ai un prof qui pilote par axe, il y a 3 axes. Le premier axe, c'est donc accompagner chacun dans sa réussite scolaire, le 2^{ème} c'est amener le plus grand nombre à la pratique culturelle et artistique. Amener le plus grand nombre, c'est bien la question que vous posiez tout à l'heure. Le 3^{ème} axe : bien vivre au collège, c'est tout ce qui est environnement etc... C'est assez banal, mais peu importe, l'important c'est ce qu'on met dedans.

Q : Banal, non, puisque vous disiez qu'il n'y avait pas de projet du tout avant.

R : C'est-à-dire que le projet s'est arrêté en 2003 et on est en 2008.

Q : Le fait de construire quelque chose ensemble ce n'est jamais banal.

R : Et donc, j'ai fait un groupe de pilotage avec ces gens là, plus un prof responsable de chaque axe qui s'adjoint un autre prof de son choix, qu'il coopte. Pour que cela ne fasse pas un groupe de pilotage trop grand, mais en même temps effectif. Et je voulais le réunir avant la sortie, mais vraiment je n'ai pas eu le temps.

Q : Les enseignants sont plutôt demandeurs ?

R : Oui, ils sont demandeurs, puisqu'ils m'ont même dit que cela n'allait pas assez vite ! De ce côté là, je n'ai pas de souci du tout. Mais, j'ai un peu de mal à mener tout de front.

Q : Dans ce groupe de pilotage, il n'y a pas de parents ?

R : Oui, pour l'instant, mais l'année prochaine, il y en aura.

Q : Et des élèves éventuellement ? Je pose la question. C'est vrai qu'ils sont jeunes.

R : C'est difficile, vraiment c'est difficile. En lycée oui, en collège, franchement on sent la différence.

Q : C'est une question d'âge.

R : Cela dit, dans *bien vivre au collège* les élèves ont été associés.

Q : Par exemple ?

R : Ils ont fait un état des lieux. On a été *établissement expérimental* pour le document unique sur la sécurité. Le travail d'inspection de tous les lieux de la vie scolaire, a été fait avec des élèves.

Q : Donc, ils ont participé.

R : Oui, ils ont participé. La CPE les associe, il y a une formation de délégués, elle les consulte régulièrement.

Q : Je voulais revenir un instant sur l'absence de note. Quel changement pour les élèves ? Est-ce que cela a un effet mobilisateur, motivant ?

R : Alors, ce qui change concrètement, c'est qu'il n'y a plus l'angoisse de la note. Pour le bon élève, en avoir une moins bonne et pour le mauvais, une encore plus mauvaise. C'est une chose. La seconde chose, c'est qu'en validation des compétences, si une compétence n'est pas acquise, il la retravaille et ne retravaille que celle-la. Il ne va pas refaire tout le devoir. Donc, le rapport de l'élève à son apprentissage change complètement.

Q : Que devient le redoublement dans cette optique ?

R : Je ne peux pas faire de redoublement par petite tranche, c'est-à-dire faire un enseignement individualisé pour les redoublants. Mais, il y a des élèves qui ont un certain nombre de compétences qui n'ont pas du tout été acquises à la fin de la 6^{ème} ; j'ai 2 élèves qui redoublent en 6^{ème}. J'ai posé la même question aux profs. Je n'ai pas la réponse à votre question. J'ai dit : ces élèves qui vont redoubler, comment vont-ils redoubler ? Et on m'a dit, ils vont retravailler les compétences qu'ils n'ont pas acquises, il y a trop de compétences non acquises. Parce qu'on fonctionne encore par niveau, il y a un seuil.

Q : Pendant le déroulement normal d'une année, on cible bien les problèmes qu'ils doivent régler ?

R : C'est ça.

Q : C'est mieux ciblé qu'une note globale ?

R : Tout ça est très difficile à mettre en œuvre, il y a un très gros travail qui est fait, il faut le reconnaître. Ce que je ne voudrais pas, c'est que les profs se lassent de ce dispositif, c'est pour cela que je vais plus loin. J'en ai parlé avec le pilote du projet, je lui ai dit : cela aura sa véritable efficacité si vous individualisez complètement et que vous fassiez progresser tous les élèves.

Q : Les enseignants sont-ils réceptifs à ce discours ?

R : Ils me disent que c'est très difficile de faire travailler un élève à part dans une classe. C'est compliqué, j'en conviens. Mais s'ils sont en groupe de 3 ou 4 ou 5, à certaines heures, il n'y a plus ce problème là. Le prof passe d'un groupe à l'autre et puis voilà.

Q : Faire des petits groupes à certains moments et classe entière à d'autres moments.

R : Ils le font de temps en temps, mais pas encore systématiquement. Et c'est comme ça qu'on peut s'occuper individuellement des élèves.

Q : Vous parliez de faire intervenir un IPR. Faites-vous **intervenir régulièrement quelqu'un d'extérieur à l'établissement** ?

R : Au maximum ! Au maximum. Là, cela va être un IPR d'EPS ; je l'ai sollicité à la rentrée pour cela, pour la validation par compétences et l'individualisation. En EPS, ils travaillent beaucoup là-dessus, ils ont de bonnes idées et sont très en avance sur le plan pédagogique, souvent.

Q : L'idée générale, c'est l'intervention du tiers.

R : Oui, c'est ça. Par exemple, le jour où les profs m'ont un peu agressé sur le fait qu'ils n'arrivaient plus à tenir les élèves dans les classes, qu'il fallait que je trouve des solutions. Eux, ils en ont trouvé, moi j'en ai trouvé une autre. C'était de faire une formation MAFPEN⁸⁰⁸, donc j'ai sollicité la MAFPEN pour une formation de proximité. J'ai appelé cela « gestion de la violence scolaire dans la classe et hors classe ». J'ai demandé 2 jours, on m'a donné 4 jours. Et effectivement, j'ai un animateur MAFPEN, qui a fait 2 jours et qui va revenir 2 jours, qui lui-même m'invite à un colloque, pour travailler sur la frontière entre les cas pathologiques et les cas non pathologiques. Parce que ça, c'est un fantasme qui court beaucoup.

Q : C'est-à-dire ?

R : Pour certains profs si l'élève est *ascolaire*, il est forcément fou. Il y a des choses à remettre en place là-dessus. Je crois qu'un élève est toujours éduicable, quelles que soient les circonstances, je ne suis pas sûr que tout le monde pense de la même manière. Cela fait partie des valeurs à mettre en évidence dans le projet d'établissement. On est en train de mettre en place le tutorat, l'année prochaine, des professeurs volontaires formés encore 2 jours en septembre et en octobre, qui vont être des tuteurs d'élèves qui ne seront pas dans leurs classes, mais qui sont des élèves en déshérence scolaire, en difficulté.

Q : Comment est venu cette idée ? De vous, des enseignants, d'un intervenant extérieur ?

R : C'est venu d'un intervenant extérieur. De l'intervenant MAFPEN, un CPE, qui a parlé de ce qui se faisait dans d'autres établissements et cela a été saisi par les profs.

Q : Ce sont les profs qui ont retenu l'idée ?

R : Les profs ont retenu l'idée.

Q : C'est un point intéressant. Vous dites, vous parlez du tiers, vous dites j'en fais le plus possible ?

R : De quoi ?

Q : De faire intervenir des tiers.

R : J'en ai fait intervenir que 2 fois.

Q : Vous semblez être intéressée par l'idée. Mais pourquoi ? Qu'est ce que ça change ?

R : Je recherche la personne la mieux placée pour dire les choses qu'il faut aux personnes qu'il faut. En tant que chef d'établissement, je suis polyvalente, je fais une multitude de choses. On n'imagine pas la multitude de tâches qui reviennent au chef d'établissement. Je ne suis pas inspectrice pédagogique régionale, ce n'est pas moi qui vais former les profs sur la pratique pédagogique. Donc, je fais intervenir des IPR. **Mon rôle est d'être médiateur**, ou facilitateur. J'ai envie que les profs travaillent dans un bon contexte. Je leur fais des emplois

⁸⁰⁸ MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale.

du temps qui conviennent aux classes, mais qui conviennent aussi aux professeurs. Parce que je sais que c'est un outil politique important. L'année prochaine, je mets une heure pour qu'ils soient tous ensemble, sans classe, le jeudi de 15h30 à 16h30. Et là, s'ils veulent se concerter, ils peuvent. Ils ont une heure. Je facilite là où ils me disent qu'ils ont du mal. De plus, j'ai une idée du système éducatif, j'ai envie de faire passer des choses, je suis volontariste.

Q : L'arrivée d'un tiers dans l'établissement, est-ce que bien accepté ?

R : C'est complètement intégré, des formations de proximité...

Q : J'en parlais dans un autre établissement, c'était un lycée ; le chef d'établissement disait qu'il y avait une certaine réticence de la part des enseignants, très attachés à leurs matières, à exposer leurs problèmes à quelqu'un qui serait extérieur à l'établissement⁸⁰⁹. C'est pour cela que je pose la question.

R : Quand le CPE est venu, j'ai libéré tout l'établissement, tous les profs ont été libérés, j'ai banalisé une journée la veille des vacances. Tous les profs étaient là !

Q : C'est très variable selon les établissements.

R : Pour l'IPR d'EPS, c'est le prof lui-même qui m'a dit : « j'étais à Saint-Brieuc, il a fait une démonstration, il a fait un exposé l'autre jour et je pense que ça serait très bien qu'il vienne faire le même exposé aux collègues ici ». J'ai dit : « c'est bien, je m'en occupe ».

Q : Peut être est-ce lié au contexte ; c'est un lycée de centre ville, où l'on est très attaché aux résultats au bac, aux matières. Peut être qu'ici, c'est différent du fait de l'environnement des élèves ?

R : Oui, c'est possible, j'étais en lycée avant, je n'avais pas senti ça spécialement. Mais, il n'y a pas les mêmes problèmes en lycée et en collège. Notamment : tenir les classes.

Q : C'est plus difficile en collège ?

R : Oui, certainement, pour une partie des élèves. Moi, j'ai 25 élèves sur 350 qui ont posé problème toute l'année. Ça ne fait pas beaucoup, mais j'ai passé beaucoup de temps avec eux, pour eux.

Q : Ces élèves là, y a-t-il des solutions spécifiques ?

R : Je travaille beaucoup avec **l'assistance sociale**. En arrivant, j'ai mis en place une cellule de veille, qui se réunit tous les 15 jours, avec l'assistante sociale, le médecin scolaire, l'infirmière, la CPE, le directeur SEGPA, moi. Et donc on met à plat les difficultés et on travaille. Et à la SEGPA, ils travaillent avec tout le **réseau d'éducation spécialisée**.

Q : Ces 25 élèves sont de SEGPA ou du collège normal ?

R : Il y en a quelques-uns de SEGPA, mais surtout du collège classique. Parce que dans les classes à horaires aménagés, je n'ai pas eu de gros problèmes.

⁸⁰⁹ En référence à l'entretien précédent.

Q : Quelles solutions mettre en place ?

R : Alors, il y a des solutions par l'assistante sociale, j'ai fait plusieurs signalements au procureur de la République, quand il y a défaillance parentale. J'ai fait une dizaine de signalements dans l'année. L'assistante sociale a fait des signalements. Je travaille avec le DRE, le dispositif de réussite éducatif de la ville, qui prend des élèves à la MPT⁸¹⁰ XXXX pour le soutien scolaire. L'assistante sociale est saisie pour éviter qu'un élève soit dans la rue, traîne dans la rue. Je mobilise tous les partenaires qui me sont utiles, je suis très pragmatique là-dessus. Et à la sortie, j'ai quand même trouvé des solutions meilleures pour des élèves qui n'étaient pas à leur place ici. Ceux de 3^{ème}, ils partent. Tous les élèves ont trouvé une solution, tous. L'un est en liste d'attente en LP⁸¹¹, j'ai appris, cette après midi, qu'une fille était prise en compte, pour des élèves de 4^{ème}, on a trouvé des systèmes de re-scolarisation. Quelques-uns sont partis en internat, parce qu'il y a une mesure éducative de justice, d'autres sont en foyer, ont été retirés de leur famille. Tout ça, c'est le travail de l'assistance sociale.

Q : Des cas difficiles...

R : On a des cas lourds. J'ai des élèves qui vont dans des maisons familiales et rurales, c'est du réseau privé agricole. Ils partent de 4^{ème} d'ici, ils sont mieux en 3^{ème} en internat à XXXX, ou je ne sais où, plutôt qu'au collège, où ils *mettent la zone*, pour parler vite.

Q : On a parlé de participation, à l'inverse : y a-t-il des sujets où le chef d'établissement est le seul maître, où il n'y a pas de participation, **où le pouvoir ne se partage pas** ?

R : D'abord, la décision finale revient au chef seul. C'est lui qui assume seul. Quant je fais une exclusion de 8 jours, c'est moi qui signe et c'est moi qui donne la sanction, c'est moi qui assume. Il n'y a personne d'autre, même si j'ai consulté la CPE, l'assistante sociale, le prof, c'est moi qui signe. Là, on est seul. Il y a une multitude de questions qui se posent en permanence dans l'établissement. C'est vrai pour tous les établissements. Et au final, c'est moi qui vais donner la décision et qui vais l'assumer. Par exemple, en début d'année, les voitures stationnaient n'importe où. Au bout de 8 jours, je me suis dit, si une voiture de pompier doit arriver pour un incendie, ils ne peuvent pas stationner. Donc j'ai pris le taureau par les cornes, j'ai à peine consulté les gens, j'ai vu la gestionnaire et l'agent et je leur ai dit : « vous me tracez une bande jaune tout du long » et j'ai mis un mot dans la salle des profs : « le stationnement va être réduit, va être interdit le long du bâtiment du collège, pour permettre l'arrivée des pompiers ». J'ai fait une note de service, c'était le 15 septembre, je n'ai pas eu le temps de consulter les profs, je ne les connaissais pas. J'ai décidé et cela a été accepté, sur l'argument de **la sécurité**. Je savais que j'étais inattaquable. J'ai calculé le nombre de places libres sur le parking au-dessus, il y a un parking en épi dans la rue, à priori il y a de la place, tout le monde doit pouvoir se garer. Il y a même des établissements en ville où il n'y a pas de parking de tout à l'intérieur, ils doivent trouver une solution comme ils peuvent. Et puis un jour un prof m'a dit : « j'ai reculé, en épi et je me suis fait rentrer dedans, c'est la faute à qui ? » Je lui ai dit : « je suis désolée ». Régulièrement, on me demande d'aménager un parking, de faire des travaux, il y a de l'herbe, de l'espace, donc j'ai dit au conseil général : « vous savez ce serait bien qu'il y ait un parking ». Mais, est-ce une priorité ?

Q : Je n'en suis pas sûr.

⁸¹⁰ Maison pour tous.

⁸¹¹ Lycée professionnel.

R : Moi non plus et au conseil général non plus. Mais là, j'ai pris une décision, il n'y avait pas...

Q : Question de sécurité.

R : Il est interdit de fumer dans l'établissements. Je savais que des profs fumaient dans l'établissement, ils se planquaient dans le garage. Je savais qui. Est-ce que je fais une note de service ? J'ai pris une autre stratégie. J'ai été voir les gens individuellement : « je sais que vous êtes fumeur, je sais que c'est difficile pour vous, néanmoins je vous demande de ne pas fumer dans l'établissement, la loi de février 2007 ». Cela a été long, mais c'est venu. Donc, ils vont fumer dans la rue, les agents pareils, ils font une pause... Donc là, j'ai pris des décisions seule et puis au CA, vous consultez, mais c'est quant même vous qui soumettez les décisions. Je peux vous dire sur le projet d'établissement, j'ai beau travailler avec les profs, c'est quand même moi qui porte le truc. Je ne veux pas le rédiger moi-même, je veux que se soient les profs qui le rédigent, parce que c'est trop facile de rédiger dans son coin.

Q : C'est plus engageant.

R : C'est plus engageant, absolument. Je veux que se soit collectif. Sans arrêt je prends des décisions sur tout, sur la vie scolaire, sur les sanctions. On a eu un décès d'élève ici. Là, vous êtes seul.

Q : Un accident ?

R : Non, maladie, qui s'est déclarée, il est mort en un quart d'heure. Là, on est complètement seul.

Q : Entre les éléments participatifs et les éléments non participatifs, qu'est ce qui fait la frontière ?

R : Je me dis : là, il faut que je fasse gaffe, je ne peux pas aller trop vite. Je prends des gants.

Q : On parle souvent de l'individualisme des enseignants ; comment le ressentez-vous ici ? Y a-t-il émergence d'enjeux collectifs ou est-ce difficile d'amener le travail en commun ?

R : J'ai fait plusieurs établissements, proviseur adjoint 2 fois et je peux dire qu'il y a **des cultures d'établissements**. Je ne me prononcerai pas sur l'individualisme des enseignants, mais plutôt sur la culture de l'établissement.

Q : C'est-à-dire ?

R : Les gens ont une vision collective de leur collègue et s'impliquent collectivement dedans. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas des gens qui fonctionnent de manière très individuelle. Il y a des profs qui s'impliquent peu, qui ne sont pas prof principal, qui ne sont pas au CA. Ils font leurs cours et partent. Ils font leur boulot de prof. Mais, dans la circulaire de 97⁸¹², les 3 missions du prof, dans la classe et dans l'établissement. Pour certains, ce n'est que dans la classe. Mais, il y en a beaucoup qui sont impliqués dans la vie de l'établissement et qui tiennent à l'image de l'établissement, qui font des actions pour la mettre en valeur, qui

⁸¹² Circulaire n° 97-123 du 23/05/1997. *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.*

invitent la presse quand ils font des trucs. Je suis frappée, ici, par la culture ; il y a une culture d'implication dans l'établissement, les gens font des choses pour l'établissement, pour les élèves, pour eux.

Q : C'est une culture collective. Mais, dans un établissement avec une culture plus individualiste, peut-on la changer ? Est-ce que le chef d'établissement peut agir sur cette culture ?

R : C'est parfois difficile. J'en envie de dire : quand on est chef d'établissement, on sait sur quels profs on peut compter, sur quels autres on ne compte pas. Ici, il y en a beaucoup sur qui je peux compter. Où j'étais ailleurs, il n'y en avait que très peu.

Q : S'il y en a très peu, y a-t-il un moyen d'amener les autres à...

R : Je pense que si, par le conseil pédagogique, par les réunions, par les AG.

Q : En faisant participer justement.

R : Oui, en faisant participer.

Q : Puisque vous parliez de travail collectif, le rapport POCHARD proposait une évaluation des équipes sur la base de critères qui restent à définir. Est-ce que ça vous paraît envisageable ?

R : Des équipes pédagogiques ?

Q : C'était une des propositions du rapport POCHARD.

R : Oui, je sais bien, les inspections dites croisées.

Q : Entre les inspections, le chef d'établissement, mais sur quels critères évaluer l'équipe pédagogique ? Quel est votre point de vue sur cette question ?

R : C'est très difficile. Mesurer l'efficacité pédagogique aux résultats des élèves : tout le monde va pousser des hauts cris.

Q : On parlait des progrès des élèves.

R : Voilà, c'est un peu mieux de parler des progrès que de parler des résultats. Oui, effectivement, il y a un point d'appui par rapport aux progrès des élèves. Maintenant, j'ai du mal à répondre à votre question. Je pense que l'évaluation actuelle des profs est largement insuffisante ; je donne une note administrative sur la ponctualité, l'assiduité et l'implication dans l'établissement. Les profs qui s'impliquent beaucoup dans l'établissement, cela valorise leur note, c'est sûr. L'échelle est très réduite. La note pédagogique, c'est l'IPR, mais l'IPR le jour où il inspecte le prof, ce n'est jamais le cours comme d'habitude. Faire appel à des IPR pour des profs en difficulté ; il nous dit : « mais ses rapports d'inspections sont impeccables ! » Je lui dis : « mais au quotidien, cela marche pas, qu'est ce qu'on fait ? » En revanche, que des inspecteurs rencontrent les équipes régulièrement, discutent avec eux de la pédagogie, comment faire progresser les élèves, comment individualiser davantage pour faire progresser les élèves, plutôt que d'en abandonner en route, alors là, oui. On appelle cela

évaluation ou pas, le problème c'est : comment faire progresser la pédagogie au service des élèves ?

Q : Vous dites : il faudrait le faire. Cela veut dire que **ce type de questionnement n'existe pas** ?

R : Non, pas beaucoup.

Q : Mais, pourtant c'est le cœur de ce métier ? Faire progresser...

R : Oui, effectivement. Chaque prof voit sa matière, fait progresser pour sa matière et se fiche un peu de ce qui se passe ailleurs. C'est quand même un peu ça. Ce que l'on va faire là, c'est de réunir davantage de conseils de profs, puisqu'il y a une heure de concertation. Et le cas échéant, pour des classes très difficiles, mettre en place une charte intérieure, avec un degré d'exigence, le même pour tous les profs. Cela marche ça.

Q : C'est-à-dire, un degré d'exigence ?

R : C'est-à-dire, tel manquement, voilà ce qui se passe. Que tous les profs aient les mêmes exigences par rapport au manquement. Il y a des profs plus ou moins laxistes. Un élève oublie un matériel, ce n'est pas grave pour l'un, c'est très grave pour l'autre. Et si l'élève a une vision globale, que tous les professeurs ont le même degré d'exigence et bien cela donne aussi du poids.

Q : Il y a un questionnaire collectif au départ.

R : Oui. J'ajouterais une chose : le décret de 50⁸¹³ est très bloquant pour faire progresser les établissements. Je pense que ramener le service d'un professeur au face-à-face pédagogique, c'est réducteur. On n'arrête pas de le dire depuis 50 ans, pourtant ce décret existe toujours.

Q : Les deux thèmes sont l'évaluation des profs et le temps de présence.

R : Voilà, c'est cela. Et je pense que plus les profs sont présents dans l'établissement, à ne pas faire cours et plus il se passe de choses dans la concertation entre eux, dans la concertation avec moi, dans la concertation avec la CPE, dans la concertation avec les élèves, avec les familles, etc...

Q : Si l'enseignant ne veut pas en faire plus et qu'on l'oblige à être là, il va venir, c'est une obligation...

R : Il ne fera rien.

Q : Comment gérer cela ?

R : Est-ce que moi je me pose des questions sur ce que je veux faire et ne pas faire en tant que représentant de l'Etat. Les profs sont représentants de l'Etat au même titre que nous, ils ont un devoir, cela fait partie de leur devoir. Ils ont choisi d'être enseignants. J'ai été avec OBIN⁸¹⁴,

⁸¹³ Décret n°50-581 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service hebdomadaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement du second degré.

⁸¹⁴ Un Inspecteur général.

quand j'ai eu ma formation de chef d'établissement. Il disait qu'il n'y a pas plus libérale que la profession de professeur. Parce que le prof croit qu'il est tout seul, qu'il fait ce qu'il veut. C'est vrai en partie, mais il est dans un établissement.

Q : Oui, il est dans un groupe. On parlait bien des préoccupations collectives.

R : Vous me posiez la question sur l'individualisme : il y en a qui se sentent dans un groupe et d'autre non.

Q : Le changement du décret de 50, sur les horaires, sur la présence, etc...

R : Cela suppose qu'il y ait des lieux de travail pour les profs. Je ne dis pas cela de manière provocatrice, mais je dis que les profs les plus efficaces sont les profs que je vois le plus. Cela ne veut pas dire que ceux qui ne viennent pas ne sont pas des bons profs. Mais cela veut dire qu'ils s'arrêtent là, alors qu'ils pourraient aller au-delà.

Q : Seule la matière compte ?

R : Oui, voilà.

Q : Et cela paraît difficile de changer ce type de comportement.

R : Je ne vois qu'une seule solution : inclure des temps *présentiels*, hors cours, obligatoires dans les établissements.

Q : Mais la personne qui est très axée sur sa matière, comment va-t-elle ressentir cette obligation supplémentaire ?

R : Pourquoi reste-elle axée sur sa matière ? Son métier de prof ce n'est pas de rester axé sur sa matière. Reprenez la lettre de mission du professeur de 97. C'est au BO, la mission du professeur.

Q : Les chefs d'établissement rencontrés au début de ma thèse me disaient que pour beaucoup d'enseignants, ils devaient 18 heures point.

R : Oui, c'est le décret de 1950. Cela peut être confortable. J'ai été professeur, j'ai mesuré aussi ce qu'était la gestion nerveuse du groupe classe. Je sais ce que c'est, je n'oublie jamais que j'ai été mise en difficulté par des élèves en collège. Et donc, une fois que c'est fini, c'est fini.

Q : Cela reste un problème. Et bien merci beaucoup.

Fin.

Entretien V3, principal, collègue expérimental

L'entretien porte immédiatement sur le diagnostic de l'EPLÉ, sans véritable préambule.

Réponse : Donc, mon collègue Xxxxx⁸¹⁵ m'a dit « cela m'intéresserait ton guide ». Peut être, l'année prochaine, va-t-il réunir dans l'établissement un groupe avec les profs, les élèves, des externes comme vous en parlez-là. Donc, votre papier là, il recoupe.

Question : Ce que j'ignorais complètement.

R : Vous êtes obligé de l'ignorer, puisque de toute façon c'est quelque chose qui...

Q : Qui est expérimental ?

R : Oui, c'est cela et qui a été commandé en septembre. Cela vient de se terminer en juin. C'est quelque chose qui a été préparé entre septembre et juin. Il faut savoir aussi que le conseil général - Pierre MAILLE, comme il fait partie de mon conseil d'administration, je lui en avais parlé - a fait appel à la même personne, Maurice BASLE⁸¹⁶, un spécialiste de l'évaluation, à Rennes 1. Il a essayé de trouver une modulation pour que les collectivités territoriales puissent aussi s'autoévaluer, pour être plus performantes. Je vais vous montrer un truc... Cela, c'est le guide, ça va vous parler, quand vous dites de faire appel aux différents acteurs. On construit d'abord ce que l'on appelle le sociogramme des acteurs.

Q : Oui, avec qui voulez vous travailler ?

R : Oui, voilà. Donc là, c'était pour un LP, vous êtes dans un LP ou LT ?

Q : En prépa DCG.

R : L'idée, c'est un groupe de base et, en fonction de votre avancée dans l'auto évaluation, vous faites rentrer des personnes. Toute, la difficulté, c'est de savoir les faire rentrer au bon moment. Difficulté aussi : avoir un groupe trop gros. Le diagnostic sera partagé, mais en même temps, on aura plus de difficultés à avoir un consensus sur les priorités. Donc, je vais vous montrer deux petits trucs comme ça, vous allez voir si ça vous intéresse, je pense que vous êtes complètement dans cela. Le document, je ne peux pas vous le communiquer parce qu'il est au niveau directorial. Xxxxx... Sur les objectifs prioritaires du projet d'établissement. C'est-à-dire que moi, arrivée ici, tout de suite j'ai fait un diagnostic, parce que moi ça me parle.

Q : Vous êtes arrivée ici il y a combien de temps ?

R : Il y a 4 ans. Je suis arrivée là, j'ai bousculé un petit peu le train-train. Un établissement, il y a des résultats, on constate.

Q : Vous êtes partie du résultat ?

R : J'ai fait un diagnostic, j'ai parlé de moins values, alors vous imaginez...

⁸¹⁵ Le proviseur d'un lycée voisin.

⁸¹⁶ <http://perso.univ-rennes1.fr/maurice.basle/>

Q : Moins values ?

R : Oui, moins values dans l'établissement.

Q : C'est bien passé ?

R : Sur le coup non. Mais, j'ai quand même continué, pour faire bouger les gens. Parce qu'on ne pouvait pas en rester là ; en plus le collège devait fermer.

Q : C'était l'ancien collège expérimental ?

R : Je vous explique. Je suis arrivée il y a 4 ans et ce collège devait fermer, parce qu'il y a trop de collèges dans le département. Vu sa petite taille et vue que, rive droite, il y a 3 collèges publics, 3 collèges privés, celui-là était menacé d'être fermé. J'arrive ; les parents étaient très proches des professeurs, ils s'étaient soudés pour défendre le collège.

Q : C'était déjà le collège expérimental ?

R : Non, pas encore. C'est allé très vite. Il y avait une cohésion dans ce groupe. Et puis pendant 5 ans, le chef d'établissement a été mis sur la touche, avec des gens qui « faisaient fonction » mais qui n'étaient pas en poste. Moi, j'arrive dans ce contexte un peu difficile, avec une lettre de mission « ça va être dur, puisque le collège va fermer ». En gros, c'était à peu près ça. Evidemment, en entrant, je ne pouvais pas faire un projet d'établissement, puisque les gens disaient : « oh, ce n'est pas possible, ça va fermer ! ». On s'était mis d'accord : si en janvier on avait une DGH, donc des moyens pour la rentrée prochaine, on enclenche. Je me suis rendu compte que dire « on ne fait pas de projet d'établissement » : on ne se remet pas en cause, c'est un moyen de ne rien faire. La seule démarche collective, c'était une démarche de manifestation, d'aller râler : « on veut des moyens ». Je leur ai dit « mon énergie, je ne la mettrai pas en manifestant, mais au service des élèves, que cela soit pour 6 mois ou pour 10 ans ». En janvier, j'ai mis tout le monde en démarche de projet, j'ai proposé le diagnostic et mis en avant des indicateurs qui font mal. Des gamins qui arrivent avec des résultats aux évaluations de 6^{ème} au-delà du département, qui quittent le collège avec des résultats inférieurs. **Pour moi, c'était une moins value. J'ai trouvé des indicateurs comme cela, pour dire « que peut-on faire pour éviter ça ? ».** Et cela bouleverse les habitudes des profs. Ils se sentent tout de suite agressés, remis en cause. Donc, que fait-on ? On fait ce constat là et on continue comme ça ? A partir de là, j'ai mis les points positifs et négatifs de l'établissement et j'ai entamé une programmation pour qu'à la fin du mois de juin on ait un projet d'établissement. Cela a été une petite révolution. Un an après, au mois de juin, le collège différent de la ville est audité. Il a été ouvert pendant 5 ans, sur le projet d'une association, « pour un collège différent ». Un peu au-dessus de tout cela, un élu Vert, avec un collectif d'enseignants, de parents, qui voulaient reprendre un peu les méthodes Freinet.

Q : Ils voulaient la suite de l'école Freinet ?⁸¹⁷

R : Oui, voilà. Un collège avec un fonctionnement identique : pas de chef d'établissement, une co-gestion. La pédagogie c'est toujours l'élève plus qu'au centre, on surenchérit sur l'éducatif au détriment du pédagogique. C'était à l'époque de Jack Lang, à ce moment là, c'était un truc porteur, avec une grosse pression politique de la ville certainement. Bref, ils ont eu l'autorisation. Au départ, l'idée était très intéressante, mais petit à petit cela s'est un peu

⁸¹⁷ Il existe une école Freinet en ville, d'où l'idée de créer un collège du même type.

dégradé. Au lieu d'avoir une mixité, des gamins qui viennent du système Freinet, des gamins du quartier, des gamins en difficulté, cela s'est terminé : tous les gens qui allaient là-dedans, ce n'était que des gamins dont personne ne voulait ailleurs ! Il fallait être rattaché légalement à un établissement, puisqu'il faut un chef d'établissement, c'est le seul qui puisse être juridiquement responsable, ordonnateur, etc... Donc, il a été rattaché, d'une manière très précipitée, au collège Xxxxx, parce que comme ils s'amusaient à se promener sur les îles, tiens, on rajoute une île.

Q : La 7^{ème} île ?

R : La 7^{ème} île, c'était celle-la. Il y a eu des audits réguliers et un bilan plus que négatif au bout de 5 ans. Au regard de ce qui a été investi, qu'est ce que cela a donné, notamment au niveau des élèves ? Les résultats des DNB, c'était la catastrophe. Pour la 1^{ère} cohorte, il y a eu 1 élève sur l'ensemble qui est allé en 1^{ère} ! Donc, on peut se poser des questions. Et des dérives par rapport à la co-gestion. Un prof n'a pas les compétences pour gérer. Et le chef d'établissement qui était juridiquement responsable, n'avait vue sur rien. Il était responsable juridiquement, mais il n'avait aucune possibilité d'agir pour éviter les dérives.

R : C'est dans ce contexte que vous êtes arrivée ?

Q : C'est dans ce contexte que l'inspecteur d'académie... En fait, le rectorat voulait fermer ce collège différent. Le ministre avait eu une remontée de certains élus. A ce moment là c'était De Robien, qui avait reçu la lettre qui avait été adressée à Jack Lang. Il a appelé son collègue. De Robien a court-circuité le recteur et il a dit à l'inspecteur d'académie : « vous vous débrouillez, il faut que l'innovation pédagogique reste ». Cela s'est fait dans un contexte affreux ; fin juin, les parents... On s'est fait insulter et l'inspecteur d'académie m'a demandé si j'étais ok pour recevoir ce collège. Il a pensé que j'étais peut être capable de prendre ça. Il a fallu très rapidement rencontrer l'équipe du collège innovant. Leur dire : voilà ce que l'on peut faire et ce que l'on ne peut pas faire. Ils avaient des règles de vie en décalage par rapport à ce que l'on fait dans un établissement. Ils ont vécu très mal le fait qu'on les empêche de continuer. Des profs ont décidé de ne pas continuer, d'autres de continuer. Et il a fallu faire une rentrée, avec un projet qui n'était plus le même, avec des profs qui venaient avec leur affect, leur passé, leur histoire. Un groupe de profs d'ici, sur lesquels je pouvais m'appuyer, plus des profs qui venaient de l'extérieur, plus des élèves qu'on récupérait, pas beaucoup, parce que les parents ont un peu explosé partout et ont cherché la proximité. Ils étaient dans d'autres locaux. Venir ici, ce n'était pas la même chose⁸¹⁸. Donc, une année très difficile parce qu'il a fallu créer une équipe.

Q : Et c'était en quelle année ?

R : La rentrée 2006, donc il y a deux ans. Une année difficile ; dès décembre il fallait que je propose à l'IA un projet, pour que le recteur donne les moyens. On a un décalage de presque un an. Je me suis dis : « c'est ce qui permettrait au collège d'avoir une identité et de rebondir sur l'innovation pédagogique ».

Q : Et se baser sur l'article 34 ?

⁸¹⁸ Le collège a été déplacé de l'est à l'ouest de la ville.

R : Voilà. Avec l'IA adjointe de l'époque et pratiquement toute seule puisqu'il y avait beaucoup de tension entre les profs, c'était compliqué et, en fait, j'ai imaginé un projet, on l'a défendu. On nous a donné les moyens et cette année, on a été validé article 34.

Q : Et concrètement ?

R : Concrètement, l'article 34 il dit quoi ? L'expérimentation, ce n'est pas mettre en place des petits dispositifs. On est en expérimentation dès lors que l'on demande à déroger au cadre très strict qui nous est imposé. Une semaine en collège, c'est basé sur tant d'heures de français, de maths, etc... Les profs ont mis à plat tous les programmes, pour se rendre compte qu'il y a des thèmes de convergence. Un exemple très simple, quand on étudie la vitesse, on étudie cela en physique, en EPS, en SVT et on peut aussi l'étudier en français. Quand on a mis cela à plat, on a mis les horaires en place, on a annualisé toutes les heures. Sur un programme de SVT, qui vaut de mémoire 70 heures année, il y a tant d'heures que je vais pouvoir travailler de manière interdisciplinaire, pour aborder telle partie du programme. Du coup, cela veut dire que l'on n'a pas toutes les semaines 1h30 de SVT. On peut avoir une semaine sans SVT et une semaine avec 3h30. Parce que le prof travaille sur 1 demi-journée groupée, avec des collègues, sur le thème.

Q : Ils peuvent intervenir à plusieurs devant la classe ?

R : Voilà. Mais, ce ne sont pas des heures en plus, elles sont dans les heures de programme. Au lieu d'être chacun dans sa salle, ils se retrouvent sur des moments très précis. Cela demande un boulot énorme, beaucoup de concertation. Par exemple, les vitesses peuvent très bien être étudiées en début d'année en physique et la prof d'EPS fait cela en fin d'année.

Q : Se coordonner ?

R : Oui, se coordonner. On aborde dans son cours, avec ses spécificités, ce thème là. Ils appellent cela des *cours filés*. A un moment donné, c'est préparé en début de l'année, il va y avoir 2 demi-journées bloquées, où les gamins vont avoir des profs qui vont aborder le même thème ensemble. Cela c'est l'expérimentation pédagogique. On annualise les heures et le gamin qui doit avoir 150 heures en 6^{ème}, on peut dire : voilà comment sont réparties les 150 heures, il y a 45 heures dans le cadre du projet interdisciplinaire et les autres sont en cours.

Q : Les anciens enseignants du collège différent ont dû retrouver...

R : Les anciens du collège, j'ai fait en sorte qu'au bout d'une année, ils arrêtent. Ça aussi, c'est du management ! J'ai bien vu qu'une équipe on ne la construisait pas en la décidant, en la décrétant. Une équipe, elle ne peut travailler là-dessus que si elle a envie de bosser ensemble. C'est la chose la plus importante. Avant un an, je me suis rendu compte qu'il y avait des individualités qui ne pouvaient pas fonctionner, il y avait un passé tellement fort ! Mais qui n'allait pas par rapport à la loi tout simplement.

Q : Il ne fallait pas revenir ?

R : Non, voilà. Cela ne pouvait pas fonctionner. Je suis quelqu'un de très carré, je ne peux pas sortir des clous. Donc l'expérimentation oui, si je propose quelque chose qui est validé, mais un machin... Je leur ai donné des heures pour qu'ils puissent travailler sans élèves ; ils n'en ont rien fait ! C'était à l'image des locaux qu'ils ont laissés. Un joyeux groupe, on discute de

pédagogie, mais concrètement sur le terrain on n'avance pas. C'est un peu utopique. Je leur ai donné les conditions pour l'année suivante : « cela va se passer comme ça, l'année prochaine vous ne travaillez pas que dans ces classes là ». Dans ces classes là aussi, ils bossaient comme ils voulaient. Je leur ai mis mes restrictions. J'ai fait en sorte, dans le cadre du dialogue de gestion, au moment de la notation administrative, de faire un point : « voilà comme cela se passe l'année prochaine, je vous donne une semaine pour me répondre. Vous continuez avec nous, mais à ces conditions que j'impose ou vous ne continuez pas ». Moment difficile, parce que si certains me disaient oui, je savais que cela allait être l'échec, parce que cela allait mettre ceux sur qui je pouvais m'appuyer, qui étaient vraiment des profs dans une démarche expérimentale... Ce n'est pas évident de se mettre en danger comme ça pour un prof.

Q : Oui, j'imagine, sortir de la routine...

R : Voilà, ce sont des heures énormes. Il y avait un groupe de profs qui adorent bosser ensemble, chez eux, mais cela débouche sur du concret. Je savais que si certains du collège différent restaient, je perdais ma pièce maîtresse, sur laquelle je pouvais construire un projet. D'un côté, j'ai donné mes arguments aux gens et je leur ai laissé le choix. D'un autre côté, j'ai tout fait pour que ma pièce maîtresse, du collège ici, ne décroche pas. Parce qu'elle était un peu découragée de voir le fonctionnement de certains. Et l'année dernière, on a eu une équipe qui a bossé, en fin d'année scolaire 2006-2007, pour mettre en place les projets. On s'est fait aider, Xxxxx de l'IUFM, parce qu'il fallait un pilote. Moi, il fallait que je prenne du recul. Sinon, on aurait dit : « c'est le chef d'établissement qui a encore tout décidé ».

Q : Donc, vous avez fait venir quelqu'un de l'extérieur ?

R : Oui. **J'ai fait venir quelqu'un de l'extérieur.** C'est Catherine Xxxxx, directrice de l'IUFM. C'est la seule qui ait accroché. Pourtant il y a des enseignants-chercheurs, mais eux ne voulaient pas que leurs noms soient associés au collège innovant, parce que plein de gens n'ont pas accepté que le collège différent ferme et soit transféré. Vous voyez un petit peu le contexte. Elle l'a fait. Cela a été très intéressant et a permis d'avoir une personne de l'extérieur, prof, donc reconnue comme pair et qui les aide à structurer les choses. Donc, nous on échangeait avant et elle était le pilote. Elle les a un petit peu encadré.

Q : Cela se passe comment ? Elle assiste à des réunions ?

R : Non, en fait, elle les aide à formaliser, à mettre à plat, à structurer quelque chose. Parfois c'est aussi simple que de faire un tableau Excel, avec pour chaque matière, tant d'heures...

Q : C'est du concret, c'est vraiment pour les plannings.

R : Voilà, c'est ça. Pour les idées, mettre cela en place.

Q : Ponctuellement ?

R : Sur l'année, on a eu plusieurs interventions. La MAFPEN a été pas mal. Au départ, il y avait aussi Mme XXXX, prof à Landerneau, qui est intervenue pour un groupe de parole, pour leur permettre de sortir tout ça. Parce que beaucoup avaient peur : « c'est quoi l'innovation, qu'est ce que l'institution attend de nous ? »

Q : Des profs habitués à un cadre plus traditionnel ?

R : Voilà, au début on avait des moyens exorbitants, pour cette année scolaire, on m'a donné beaucoup moins de moyens, donc il a fallu que j'imagine quelque chose de viable, permettant d'asseoir le projet comme je l'avais imaginé. Le grand enjeu maintenant, c'est de transférer cette innovation non plus sur des classes spécifiques, mais sur l'ensemble du collège. On a été audité au mois d'avril par le groupe des inspecteurs et le conseiller du recteur pour la pédagogie, Joël Xxxxx, qui avaient eux-mêmes suivi le collège différent et, là, ils sont restés *scotchés* par ce qui a été réalisé. L'idéal : avoir encore une année pour stabiliser le projet dans des classes spécifiques à petits effectifs, parce que cela demande beaucoup d'investissements. Mais, on ne les avait pas. Ils m'ont dit : « si vous arrivez à transférer, ce serait... ». Je suis en train de réagir, de travailler beaucoup sur les emplois du temps, j'ai impliqué l'ensemble des profs.

Q : Comment cela ? Au départ, vous disiez que vous étiez partie des statistiques du DNB pour les classes spécifiques ?

R : Cela, c'était pour faire un projet d'établissement dans le collège. Pour arriver à y mettre les parents aussi. Parce que les parents... L'innovation, quand c'est chez les autres, c'est bien. L'innovation, cela intéresse qui ? Les parents dont le gamin, dans le système classique, est en échec. Ceux-là sont prêts à tout. Les parents dont les gamins fonctionnent très bien dans le système classique... Expérimentation, cela fait petite souris, laboratoire, etc... Donc, ils ont été très inquiets. Cette année, j'ai cette force d'avoir réussi, sans que les gens ne s'en rendent compte, à ce que les classes classiques utilisent l'innovation pédagogique ! Les profs travaillaient sur toutes les classes ; certaines choses qu'ils font dans une classe, ils transfèrent automatiquement sur l'autre. Cela permet de tranquilliser les parents. Cette année a été une année de tous les dangers. Les profs ont joué le jeu : « puisque je fais cela en 6^{ème}, pourquoi est-ce que je ne ferais pas cela sur l'autre 6^{ème} ? » Et les choses se font progressivement, en y associant d'autres professeurs du collège.

Q : Comment contactez-vous les parents ? Parfois, j'entends des chefs d'établissement dire : « on n'a pas assez de contacts ! ».

R : Voilà, la difficulté, vous avez raison, elle est là. Moi, je le mets dans mon bilan d'activité. Il y a 25% des parents qui viennent. Est-ce que ces gens là sont représentatifs des parents ? Pour moi, non. Mais, vous dites cela à ceux qui sont élus, ils ne comprennent pas. La diplomatie, c'est difficile ! Lorsque j'ai fait le projet d'établissement, j'ai associé tous les parents. J'ai proposé à l'association de parents d'élèves de faire venir des parents pour leur faire partager le diagnostic et ensuite, puisqu'on décidait de travailler sur des axes précis, de mettre un parent dans chaque axe. Cela, au départ. Pour le transfert du collège et de toute l'innovation, je n'ai pas eu le temps de faire cela. C'est peut être pour cela qu'il y a encore plus de réticences. Commission permanente, conseil d'administration, on passe des heures parfois à revenir sur les mêmes thèmes, les mêmes choses, pour rassurer. Vous avez des parents qui rencontrent aussi des profs à l'extérieur. S'ils rencontrent des profs qui ne sont pas encore persuadés, parfois ils ont de mauvais échos. Ils m'ont reproché de ne pas avoir parlé dans les écoles primaires. Mais si, je suis allée dans les écoles primaires, notamment pour les gamins qui rentrent en 6^{ème}, pour dire ce que l'on fait au collège dans le cadre de l'innovation. Et dans le collège, on a noté deux groupes de profs maintenant : ceux qui sont à fond dans cela...

Q : Pour ou contre ?

R : Voilà, ceux qui ont trouvé un intérêt. De toute façon ce qui fait là, pour l'évaluation aussi, ce n'est rien de plus que ce que l'on demandera de faire aux profs dans très peu de temps. Quand les profs ne seront plus dans une transmission de savoir, avec leur loi de 1950⁸¹⁹ qui leur demande 18 heures de présence devant les élèves. Ceux qui s'accrochent à cela, à mon avis, ont tort. Le métier d'enseignant a évolué. On n'est plus là uniquement pour une transmission de savoir face à une classe qui boit, qui boit. On doit avoir une conception plus générale de l'éducation. Que l'on soit prof ou CPE, on doit avoir un rôle beaucoup plus large que celui pour lequel les profs de notre génération ont signé. L'innovation les fait sortir de leur classe. L'inspecteur vient vous voir une fois tous les 10 ans et le reste du temps, vous ne vous remettez pas en cause. Cela c'est fini ! L'innovation, telle que moi je l'ai proposée, avec une équipe... On explose tout ça. On ne peut que travailler en équipe disciplinaire, non, interdisciplinaire, obligé. Cela veut dire : se concerter. Dans l'emploi du temps, il y a une heure vide, personne n'a cours.

Q : Par rapport aux gens qui refusent cela : comment se passe la communication pour les intégrer ?

R : C'est très dur. J'ai envie de dire : c'est la grosse déception de mes 4 ans ici. Je pensais qu'avec nos résultats, les gens auraient dit « oui, on s'est trompé », mais vous pouvez obtenir de meilleurs résultats...

Q : Entre les tests de 6^{ème} et le DNB ?

R : Oui, l'année dernière, phénoménal, les progrès qu'on a eu. Et c'était visible aussi par rapport à l'innovation. L'équipe mandatée par le recteur vient au mois de mars faire un point et dit : « ces gamins là, s'ils avaient été dans une classe normale, ils auraient été broyés » et M. Xxxxx « comment notre institution n'a pas été capable de prendre ces gamins en charge avant ?

Q : Au départ, vous disiez qu'il y avait une mixité avec des élèves qui venaient de l'école Freinet et des élèves du quartier. C'est toujours mixte, ou ce sont plutôt des élèves en difficulté ? Vous parlez d'élèves *broyés*.

R : A la rentrée dernière, personne ne demandait cela ; ce n'était pas connu. Donc, on a travaillé la liaison CM2 / 6^{ème}. J'ai pris des profils de gamins dont le bilan de CM2... Ce n'étaient pas des problèmes de comportements, mais d'apprentissage. Des gamins en souffrance. J'ai reçu tous les parents et je leur ai expliqué. Cela a été, pour certain « oui, super » et, pour d'autres « non ». Des parents qui n'étaient pas encore persuadés que leur gamin était en difficulté. Et ce qui est très positif, c'est que tous les bilans de ces gamins... Une année après, il n'y a pas un bilan négatif. Cela c'est pour les 6^{ème}. Pour les 5^{ème}, 4^{ème}, des élèves qui étaient dans des classes classiques du collège, en difficulté, qui ont demandé à intégrer ces classes là. On a dit OK. Là, c'est pareil. Ou des gamins qui ont été, plus ou moins, mis hors de certains établissements et que l'on a récupéré. Je pense à la classe de 4^{ème}, au début de l'année, c'était affreux. En fin d'année, les profs disent : « quelle évolution ! »

Q : Qu'est ce qui a changé ?

⁸¹⁹ Le décret n° 50-581 du 25 mai 1950, cité ligne 10004.

R : Les profs avaient un autre regard sur ces élèves là. Ces élèves, s'ils étaient la tête sous l'eau, faisaient des bêtises, c'est qu'à force d'être pris pour des incapables... On ne leur donne pas la possibilité de tirer profit de leurs qualités. Tous les gamins ont des qualités.

Q : Vous dites que l'on annualise certaines heures, mais cela ne suffit peut être pas pour répondre au problème ?

R : Non, cela ne suffit pas. Il y a d'autres choses dans l'innovation. On travaille aussi sur **l'évaluation**. Il n'y a pas que le bulletin scolaire. Les profs ont mis en place le système d'araignée, de radar, où l'on évalue des compétences transversales : maîtrise de la langue française, résolution de problème, créativité, autonomie et vie de groupe. Les profs se réunissent pour trouver des critères très précis, sur ces points transversaux, qui positionnent l'élève sur une araignée. Au conseil de classe, avec la projection de cette araignée, on peut voir une araignée qui se recroqueville sur toutes les compétences classiques, mais sur la créativité et la vie de groupe, on arrive à voir quelque chose de positif. Et ces profs là, puisque ce sont des petits effectifs, ont le temps d'échanger avec ces gamins et de croire en eux. C'est la grosse révélation : **les gamins ont changé, parce qu'ils avaient un autre regard**. Ils ont fait aussi des choses, dans le cadre des projets transdisciplinaires, qui avaient du sens. Travailler sur une notion abstraite, la rendre concrète ; quelqu'un qui n'aura pas compris les vitesses, mais qui sera bon en éducation physique, il va peut être s'approprier certaines notions comme ça. On a fait des bilans, formalisé ; c'était mon credo. On a formalisé, même pour dire : « on s'est trompé ». Si on ne formalise pas, on n'avance pas. Les maths, la notion de vitesse en maths, ça n'a pas trop bien fonctionné malgré tout. C'est une matière qui reste abstraite, mais globalement, on peut parler de choses positives.

Q : Malgré ces bons résultats, il reste une forme d'opposition ?

R : Il y a deux choses qui ont fait un amalgame : **mettre l'établissement dans une dynamique de projet d'établissement et l'innovation pédagogique**. L'innovation pédagogique, dans le cadre de la contractualisation, doit être le moyen qui permet d'atteindre les objectifs prioritaires de l'établissement.

Q : Vous faites une différence entre le projet et l'innovation. Le projet n'est pas de faire l'innovation ?

R : Au départ, j'ai construit un projet et ensuite il a fallu travailler sur l'innovation avec la récupération du collège différent. La structure expérimentale est venue s'articuler dans le projet d'établissement. Donc, au mois de juin, l'année dernière, on a validé un nouveau projet d'établissement, qui prenait en compte l'innovation pédagogique. Entre temps, on avait ouvert une unité pédagogique d'intégration, pour des déficients intellectuels. Le collège bouge, le projet d'établissement doit bouger. L'innovation pédagogique, défini par l'article 34, dans le projet d'établissement, va me permettre de répondre aux objectifs prioritaires fixés dans le cadre de la contractualisation. L'innovation n'est plus un objectif en soi, l'innovation doit être un moyen pour atteindre les objectifs qui, entre autres, permettent que le socle commun soit acquis. L'innovation pédagogique ne va pas servir qu'aux gamins en difficultés ; cela sert aussi aux autres élèves. Un exemple tout simple, on a une web radio.

Q : J'avais vu cela sur le site⁸²⁰, c'est-à-dire ?

⁸²⁰ Le site Internet du collège.

R : Dans le cadre des langues, au départ l'espagnol, on développe beaucoup l'oral. On a des gamins qui ont des lecteurs MP3. Le prof travaille sur des contenus pédagogiques ; le gamin peut aller tout seul sur la web radio du collège, prendre des travaux, restituer des travaux. Le prof, en cours, va utiliser ce qui a été fait, non pas par écrit, mais ce qui est enregistré ; des exercices enregistrés. On l'a fait aussi pour d'autres disciplines. La web radio : c'est un prof qui est arrivé dans le cadre de l'expérimentation pédagogique. Il voulait monter une web radio, je lui ai dit : « OK, mais quel objectif pédagogique ? » C'est mettre l'oral au service des gamins en difficulté scolaire par rapport à l'écrit, c'est traiter tous les problèmes de dyslexie. Par exemple et cela intéresse le rectorat, vous donnez un devoir à faire sur table. C'est un écrit. Vous avez des gamins qui ne vont pas comprendre les consignes, parce qu'il y a un blocage par rapport à l'écrit, à la compréhension de l'écrit. Donc, on fait un test ; les gamins avaient les consignes à l'oral et restituent à l'écrit. Certains sont déstabilisés parce qu'ils n'ont pas de support, d'autres ont compris la consigne à l'oral, alors qu'ils ne la comprenaient pas à l'écrit. C'est de l'innovation ; à un moment donné, le processus d'apprentissage n'est pas pareil pour tous.

Q : C'est de l'individualisation ?

R : L'innovation pédagogique au service de l'individualisation. On est obligé de faire cela pour répondre à l'hétérogénéité des gamins au collège et que vous allez avoir bientôt au lycée. Il y a des gamins qui ont un blocage à l'écrit. Celui qui va comprendre, cela ne va pas résoudre ses problèmes à l'écrit, mais cela va lui donner une meilleure image de lui.

Q : Il va prendre confiance ?

R : Voilà et je vais aller plus loin : pourquoi ne pas permettre, au moins dans les petites classes, à ces gamins de restituer, dans un premier temps, à l'oral plutôt qu'à l'écrit ? L'innovation : pour certains gamins, c'est pour gérer la difficulté, mais pour d'autres, des supers bons élèves, la web radio, c'est une dimension, un moyen de communication.

Q : Ceux qui sont forts vont pouvoir trouver...

R : Cela leur donne une ouverture d'esprit. Donc à travers cela, on ne répond pas qu'aux élèves en difficulté.

Q : On apporte aussi aux meilleurs.

R : J'ai un credo : il faut apporter plus à ceux qui ont moins, mais ne pas apporter moins à ceux qui ont plus. Au collège, un bon élève : il s'ennuie. C'est une période très difficile pour les gamins, il ne faut pas qu'ils s'ennuient. Et je reviens au management. Notre collège, il n'a pas de spécificité, sauf d'être tout petit. On enlève la carte scolaire : le collège, s'il n'a pas de spécificité, il est mort. Le collège innovant, c'est une force ; arriver à identifier le collège comme un établissement où l'on est en train de faire évoluer la pédagogie au service de tous. Pour la rentrée prochaine, une innovation complète en 4^{ème} : je propose une option qui n'existe nulle part. C'est l'histoire de l'art en anglais, avec deux profs, musique et arts plastiques. L'histoire de l'art, c'est quelque chose qui rentre dans les priorités ministérielles, donc on va essayer, mais ce n'est pas évident.

Q : Cela donne une image très positive.

R : Cela peut intéresser des gamins qui n'ont pas de problèmes scolaires, qui ont envie de plus de connaissance et de savoir. Je quitte ce collège, en septembre, c'est quelqu'un d'autre... Et c'est bien, quand vous avez été porteur d'un projet, c'est bien que quelqu'un d'autre le reprenne. Mais, tout cela est très fragile. Dans le cadre du management, j'ai été jusqu'à la contractualisation et cela nous a apporté des choses très fortes. J'ai obtenu des moyens matériels. Dans le cadre de notre projet d'établissement, on a un plan science. J'ai obtenu du rectorat, l'attribution d'un nouveau TBI pour des profs de science. J'en avais eu un l'année dernière, un *tableau blanc interactif*. Parce que ça, au lycée, vous en avez partout, chez nous pas vraiment.

Q : Non, je crois que l'on en a un ou deux.

R : Parce que l'utilisation pédagogique est énorme. On nous a doté aussi pour acheter des lecteurs MP3. Ensuite, on a la possibilité de flécher des postes, pour garder certains profs qui sont TZR⁸²¹, qui sont porteurs et qui sont dans l'équipe pour l'innovation. On a donc des postes fléchés TZR. Cela, c'est du management, c'est de la contractualisation : des résultats concrets, pour les gens qui sont réfractaires. Alors, bien sûr, les syndicats sont contre, il y a des freins énormes.

Q : Sur quel motif ?

R : Il va falloir bouger, ce n'est pas évident.

Q : Pourquoi sont-ils contre ?

R : Au niveau d'un syndicat, on défend des intérêts acquis. Quand on est TZR... Celui qui a le plus d'ancienneté, le plus de points, est devant⁸²². Mais, d'un autre côté, c'est difficile pour eux de lutter contre cela. Là, on est en marche pour révolutionner ce système. Avoir une hiérarchie qui accepte de flécher... Cela fait deux ans que j'arrive à avoir des personnes qui ne sont pas prioritaires pour venir là et qui sont maintenues. **Il y a une volonté institutionnelle de jouer le jeu.** Je dis aux réticents : « on a déjà les retours de la contractualisation ».

Q : Il y a une méfiance automatique ?

R : Oui, c'est normal.

Q : C'est un changement.

R : Le changement, en plus, j'ai mis un accélérateur dans ce collège, parce que c'est un peu mon mode de fonctionnement.

Q : La construction du projet : c'était votre idée ou est-ce participatif ?

R : Pour avoir été prof pendant 20 ans et avoir un peu d'expérience dans le management, **il ne faut pas arriver sans avoir soi-même une idée claire. En plus, on est dans un système hiérarchique, on sait quelles sont les directives ministérielles, les directives académiques. Et aussi les spécificités de l'établissement, le diagnostic d'établissement, ses points forts,**

⁸²¹ Titulaire en zone de remplacement.

⁸²² Sous-entendu « pour obtenir un poste dans un EPLE ».

ses points faibles. Arriver à savoir vers où on veut aller. On peut dire que vous êtes manipulateur, si on arrive à ce que les gens aillent vers là et qu'ils soient à l'initiative. Vous allez les mettre sur les rails ; c'est cela le management le plus subtil. J'ai envie de tendre vers là, parce que j'ai une haute idée de l'intérêt des gamins, tout en restant dans le cadre.

Q : Cela s'est manifesté comment ? Ce sont les profs qui ont écrit ce projet ?

R : C'est moi qui ai fait le diagnostic, je l'ai présenté au comité éducatif : parents, les gens du CA, les profs. Et après, j'ai essayé de dialoguer avec eux.

Q : Comment ont-ils réagi quand vous avez parlé de moins-values ?

R : Très mal.

Q : Ils ont remis en cause vos chiffres, vos méthodes ?

R : C'est même pire que cela ! Ils pensaient que j'avais été nommée dans cet établissement pour trouver les indicateurs, pour les donner à l'inspecteur, pour qu'il ferme le collège. Vous imaginez dans quelle situation j'étais ! C'est la première fois que j'avais un établissement, avant j'étais adjointe. J'ai posé le diagnostic. Après, on a essayé de constituer des groupes de travail, avec réunions, bilans, comptes rendus.

Q : Dans ces groupes, il n'y avait que des profs ?

R : Non...

Entretien V3, Face B

R : Un groupe de travail, il faut un pilote. Pour chaque groupe, j'avais identifié une personne qui était censée restituer. J'avais senti chez la conseillère d'orientation, quelqu'un qui était très pragmatique, très carrée. Elle pilotait un groupe, le CPE en pilotait un, un prof a piloté un groupe. Après, on a fédéré tout ça. Et les parents d'élèves : il y en avait un dans chaque groupe. Il y avait quatre groupes.

Q : Et des élèves ?

R : Non, j'avais noté cela aussi. C'est ce que l'on avait vu dans le cadre de l'auto-évaluation d'un établissement : associer un élève. Cela me paraît très compliqué dans un collège. Ce sont des gamins. Ou alors, sur des choses très précises concernant la vie scolaire : aménager le règlement intérieur, le fonctionnement. Suite à ce projet d'établissement, j'ai réussi à faire évoluer la vie scolaire au niveau structure. Le Conseil général a refait un pôle vie scolaire avec un bureau, une infirmerie, des toilettes. C'est venu du projet d'établissement, ce n'était pas prévu de le faire dans le collège.

Q : Vous avez eu l'occasion de donner la parole aux élèves ?

R : Tout à fait.

Q : Et cela apporte quelque chose ?

R : Oui

Q : Est-ce qu'il a des idées auxquelles vous n'auriez pas pensé spontanément, parce que c'était le regard des enfants ?

R : Non, je n'irai pas jusque là. Par contre, j'ai rencontré des collègues, qui sont en lycée et qui ont fait intervenir des élèves pour une partie de l'auto-évaluation. Eux disaient que, dans le cadre du projet professionnel, il faut que l'établissement soit dans la capacité de bien accompagner l'élève dans son projet professionnel. Vous avez un arbre⁸²³ des objectifs de l'établissement. On part d'un objectif stratégique, la problématique. Ensuite, vous définissez les objectifs intermédiaires opérationnels, etc. A un moment donné, sur l'axe qui concernait le parcours, ils ont fait venir un élève. Il a fait une remarque : « mais vous le faites déjà cela : accompagner l'élève dans son projet professionnel. Ce n'est pas la peine de le mettre en objectif, vous le faites. Par contre, nous, élèves, on n'est pas prêts, on n'a pas envie, on n'est pas motivés, mais vous, vous mettez tout en place pour le faire ». Il apporte son regard. L'objectif était alors : « comme arriver à motiver ? » Cela a modifié le regard des choses.

Q : Il peut y avoir un apport.

R : Tout à fait. On peut associer des gens avec un regard extérieur ; quand on a le nez dans le guidon, c'est bien que d'autres personnes puissent apporter ce regard. D'où l'importance d'agrandir un groupe, pour pouvoir parler. Des gens qui ont cette volonté, ou qui n'ont pas de blocage idéologique. C'est souvent le problème des enseignants. Quand on m'a demandé de constituer un groupe, j'ai tout de suite pensé à des professeurs avec lesquels je pouvais parler de choses comme celles-là. L'idée, c'est que ces profs fassent *boule de neige*... Tout simplement, parce que j'ai des profs dont les maris sont dans le privé. Ces gens-là ont une ouverture beaucoup plus large. Les gens qui vivent entre profs, c'est plus compliqué. Je ne sais pas si c'est votre cas, mais c'est ma vision des choses. Donc, profiter de ces personnes là. Le management est important, il ne faut pas faire rentrer n'importe qui dans ces groupes, sinon ils vont mettre en l'air le groupe.

Q : Des gens qui adhèrent et qui, après, font faire adhérer les autres.

R : Voilà. Petit à petit, on arrive à faire un maillage. Je compte sur ces gens-là. Qu'ils disent : « voilà comment cela se passe dans le groupe de travail ».

Q : Ils auront plus confiance en d'autres profs que dans le chef d'établissement ?

R : Bien sûr, oui.

Q : Il y a une méfiance ?

R : Une méfiance... Mon grand regret, c'est de ne pas avoir réussi à convaincre -et pourtant, en quatre ans dans ce petit collège, on a bien avancé- que le chef d'établissement n'est pas un administratif, mais un pédagogue. Ils parlent encore du projet « de l'administration ». Nous, on n'a pas passé un concours administratif.

Q : Malgré la participation ?

⁸²³ Le chef d'établissement montre un document.

R : Et cela me fait mal d'entendre ça. L'impression que le chef d'établissement est là pour éviter de faire fonctionner le système. On est là, au contraire pour le faire fonctionner, on a un regard beaucoup plus large. Je suis investie d'une mission ici. On est dans un système hiérarchique, comme le prof. On est dans un système, on ne peut pas déroger à ce que le ministère nous oblige de faire. Le jour où je ne pourrai plus faire cela, face à mes capacités intellectuelles ou mes convictions, je m'en vais. On me demande de mettre en place des choses avec lesquelles je ne suis pas tout à fait d'accord, mais je suis fonctionnaire d'Etat, je dois le faire. Quand une loi est votée, on n'a pas à y revenir. Comment fait-on, dans l'établissement, pour que cette loi, avec tout ce que cela concerne, la note de vie scolaire, l'accompagnement éducatif, etc, comment, dans notre établissement, avec nos spécificités, nos élèves, nos parents d'élèves, faire pour que ce soit le mieux pour nos gamins ? Le projet d'établissement sert à cela. Je me sens comme un manager, il n'y a pas photo et je n'ai pas honte à le dire. La LOLF me renforce dans cette idée.

Q : C'est pourtant quelque chose qui est parfois rejeté ; le refus de management...

R : Non, au contraire. Quelles missions maintenant ? Il faut être plus performant au service du public. On ne peut pas avoir de plus belles ambitions dans la vie. Pour les enfants, on nous demande d'être plus performant, plus efficace, plus efficient. Je vais essayer de faire dans le contexte de l'Education nationale, avec les moyens, les difficultés... Mais, je trouve ce métier passionnant !

Q : Sur l'autoévaluation ; vous disiez au départ que vous aviez fait le diagnostic, mais maintenant vous aller vers l'autoévaluation. Quelle participation des enseignants ?

R : Au mois de juin, avec Rennes, on était là pour tester le guide méthodologique qui allait servir aux établissements. Notre établissement avait tout ce qu'il fallait pour faire de l'autoévaluation.

Q : C'est-à-dire ?

R : Il faut le diagnostic, le projet, la contractualisation. Ici, on peut tester jusqu'au bout, parce qu'on est arrivé jusqu'au tableau de bord.

Q : Concrètement, un tableau de bord ? Les IPES, les indicateurs de performance, j'avais l'impression que les chefs d'établissement se plaignaient plutôt d'IPES.

R : IPES ne peut pas être un tableau de bord. Vous allez puiser dans les IPES, parce que vous vous êtes fixé des indicateurs pour l'établissement.

Q : Dans votre tableau de bord, il y a une multitude d'indicateurs ou seulement quelques-uns ?

R : Pour suivre l'établissement, vous fixez deux, trois objectifs prioritaires, maximum. Cela ne veut pas dire que derrière cela ne continue pas. Mais, on ne peut pas tout suivre. Vous fixez deux ou trois objectifs, après on décompose, en logigramme : objectifs intermédiaires, plan d'actions, plan de réalisations. Vous cherchez à atteindre des résultats et des impacts.

Q : C'est ce que vous avez fait avec la personne de l'IUFM ?

R : Non, l'IUFM c'était juste mettre les profs dans une dynamique. Ici c'est lié à M. BASLE. Comme j'avais un projet d'établissement, j'ai pu leur montrer qu'avec leur guide d'autoévaluation, on arrive à rentrer dans cette logique. Pour chaque axe du projet d'établissement, chaque axe prioritaire, vous avez un tableau d'indicateurs. Par exemple « apporter une réponse individuelle à la réussite scolaire de chaque élève », c'est un objectif stratégique du collège. Ensuite dans les objectifs intermédiaires, j'ai dit que j'avais un plan sciences. Suivre l'impact, ça va être quoi ? Le pourcentage d'élèves qui iront en terminale scientifique, mais également les élèves qui vont aller dans les lycées professionnels où il y aura du scientifique.

Q : Il faut avoir une information qui revient des lycées !

R : Oui, c'est-à-dire qu'il faut suivre tout ça.

Q : Cela se fait pour l'instant ?

R : Cela se fait, si vous voulez le faire ! Les IPES, des indicateurs au niveau du département, qui donnent ces informations : la cohorte sortie de chez nous +3, où ceux en fin de seconde qui vont dans les filières scientifiques. On a une multitude d'indicateurs. Le chef d'établissement, s'il a un tableau de bord, va suivre certains indicateurs. Il va valider régulièrement ceux dont il a besoin pour suivre ses objectifs prioritaires. Il ne faut pas en avoir de trop. Vous avez des indicateurs quantitatifs, c'est facile et vous avez les indicateurs qualitatifs, qui sont plus difficiles. Ce qui est intéressant, c'est qu'il y ait des gens, pas seulement le chef d'établissement, qui vont récupérer les indicateurs au fil du temps. Le frein à cela, c'est quoi ? C'est le temps des enseignants, parce que pour faire ce guide, on s'est réuni pendant six semaines, 3, 4 heures, tous les mardis.

Q : On dépasse 18 heures ; comment est-ce perçu ?

R : C'est le gros frein, la mise en place de cela. Au niveau des enseignants, pour entrer dans cette démarche, cela va être assez compliqué, c'est clair. Il y a un frein idéologique, c'est pour cela que j'ai associé quelques enseignants. Un petit collège comme le mien, c'est encore plus difficile, car vous avez moins de ressources. Dans un gros établissement, vous allez trouver des gens volontaires. Pour une autoévaluation, cela ne va pas se faire en un mois. Il faut prendre suffisamment de temps, peut-être six mois. Vous allez réunir des groupes, donc il y aura des enseignants, des agents, vous allez faire venir des parents d'élèves à certains moments, vous aurez un pilote. Il faut que ces gens soient dans la logique : « il faut que je donne du temps pour cela, parce que je sais que c'est dans l'intérêt général ». Or, vous avez beaucoup d'enseignants qui, même s'ils travaillent en équipe, leur demander d'aller plus loin ! Ce n'est pas facile.

Q : Je ne sais pas si le rectorat prévoit des heures supplémentaires.

R : Voilà, c'est la question ! Quand j'ai sollicité les deux collègues, ils ne m'ont rien demandé. Je suis allée en groupe de pilotage à Rennes, j'ai rencontré le secrétaire général⁸²⁴ : « vous n'allez pas nous donner quelques petites heures ? Parce qu'ils ne m'ont rien demandé, mais quelque part quand même ».

⁸²⁴ Au rectorat.

Q : Comment valoriser ce travail ?

R : Il m'a dit : « on n'en a pas ». Mais, il m'a donné la possibilité de prendre sur des heures auxquelles je n'avais pas pensé. Cela me semble normal. Même la secrétaire, qui était associée au groupe d'autoévaluation, j'ai réussi à lui octroyer des heures. Je me suis battue pour pouvoir rétribuer, peut-être pas à la hauteur du nombre d'heures faites, mais sur le principe. On ne peut pas non plus tirer sur les gens, dès l'instant où ce n'est pas dans le service. Il y a des gens qui en font bien plus. Le manager doit aussi penser à cela. Il ne faut pas non plus dire : « je ne fais que s'il y a des moyens », ce n'est pas possible. Mais, il faut que nous soyons en capacité de dire : « j'ai trouvé quelque chose ».

Q : Cela correspond aussi à une proposition du rapport POCHARD, sur le métier d'enseignant, où justement...

R : Oui, à mon avis, il va falloir, mais cela va peut-être prendre un peu de temps, modifier le statut des enseignants, par rapport aux horaires. À mon avis, un prof n'est plus seulement devant les élèves. Si on veut avoir un management partagé, un consensus, si l'on veut que les profs soient acteurs, il faut qu'ils adhèrent au fait que cela ne se résume plus à une transmission de savoir. Et même si on fait ses cours, quand on les prépare, on ne les prépare plus tout seul dans un coin. Cela ne veut pas dire que tous les cours sont préparés collectivement, mais il faudra se donner des temps aménagés, pour que cela soit possible. Dans l'établissement, il y a une heure d'emploi du temps où personne n'a cours. Donc, quand un prof me dit « on ne peut pas se concerter », je lui dis « vous avez le jeudi de 14h30 à 15h30 pour vous rencontrer ».

Q : C'est dans le cadre de l'expérimentation ?

R : Non, c'est dans mon fonctionnement.

Q : Comment cette heure a-t-elle été accueillie ?

R : Au départ, c'était pour la vie de l'établissement et après j'ai utilisé cela pour tous, pas qu'aux profs principaux. Quand, en fin d'année, j'ai des profs qui me disent, dans leur bilan : « on ne peut pas se concerter », je leur dis : « vous pouvez vous concerter ».

Q : Vous faites un bilan ?

R : Oui, j'ai un rapport d'activité.

Q : Chaque prof fait un bilan ?

R : J'ai un rapport d'activité. Chaque prof, en fonction de ses projets réalisés fait un bilan, pour que je puisse synthétiser. Et certains bilans, je les intègre dans le rapport d'activité. Notamment le bilan sur les PPRE, les *projets personnalisés de réussite éducative*. J'ai demandé un bilan pour chaque prof, j'ai fait une synthèse par niveau qui rentre dans le rapport. Très peu de gens lisent ce rapport, cela ne me gêne pas. Mais, je peux dire : « c'était dans le rapport ». Notamment, au dernier CA, quand les parents d'élèves m'ont dit « oui, l'innovation... », je leur dis « attendez, vous n'avez pas lu le rapport ». J'avais annexé le projet d'établissement, le bilan de l'expérimentation pédagogique. Donc, je formalise, les gens lisent ou ne lisent pas, c'est leur problème. Mais, si je ne faisais pas ce boulot de dingue,

je ne pourrais pas dire : « attendez cela a été fait ». Ces documents sont en salle des profs, ils les lisent, ils ne lisent pas. C'est un peu de la pédagogie, comme pour les gamins. ; les gamins qui ne veulent pas travailler, on trouve des solutions pour les obliger à travailler. En tant que prof, on a l'habitude, l'emploi du temps, on organise sa petite vie autour de l'emploi du temps, on n'a pas cours le jeudi à 15h30, on est libre. On ne prévoit pas que cette heure là est bloquée. Petit à petit, on renvoie les profs à leurs incohérences. Ils ont du temps de concertation. Si l'Education nationale, c'est mon avis, veut être plus performante pour les élèves, il va falloir trouver des temps, aménager des salles de travail.

Q : Il y a des contraintes.

R : Oui. Cela veut dire qu'il faut aménager des salles qui permettent de travailler, qu'ils aient envie de se retrouver sur des temps précis. Les profs, il y en a qui passent des tas d'heures à bosser chez eux. La chance, c'est que vous pouvez le faire quand vous voulez, le samedi, pendant les vacances... Mais, c'est plus enrichissant de le faire sur des temps...

Q : Avec d'autres.

R : Ici -je ne l'ai pas dit aux profs- dans le diagnostic que j'ai fait à l'inspecteur d'académie, j'ai appelé cela un *huis clos pédagogique*. C'est un petit établissement, vous avez très peu de ressources, très peu de profs. Avec un prof par discipline, voir deux, mais qui ne s'entendent pas, vous n'avez pas d'échanges, j'appelle cela un huis clos. C'est mauvais pour les gamins. Mon bilan, un petit collège comme ça, il faut le fermer. Il faut le fermer, parce qu'il a un intérêt pour qui ? Pour personne, sauf s'il y a de l'innovation.

Q : Il y a combien d'élèves ?

R : Je suis arrivée, il y en avait 220, maintenant 290. C'est trop petit, je me bats tant bien que mal pour qu'il y ait trois classes par niveau. On peut très bien tomber à deux classes par niveau. Les gamins, ils ne se mélangent pas sur quatre ans, ils ont toujours les mêmes copains. Ils ont les mêmes profs, alors si c'est un bon prof, tout va bien. Mais, le gamin ne rentre pas dans une logique adaptative ; il a toujours la même prof, si cela convient, c'est parfait. Il rentre en seconde, il est paumé. Il ne sait pas se réadapter au fonctionnement des différents profs. Quand un prof ne fonctionne pas bien, mais c'est catastrophique. Dans un autre établissement, on pourrait faire en sorte qu'une classe ne l'ait qu'une fois sur quatre ans, là il va les prendre deux, trois ans. Ici, des parents m'ont menacé : « si Mme Machin est prof en troisième l'année prochaine... » Je leur ai dit : « il y a une chance sur deux ». Donc certains ont fait le choix de partir. En plus, cela stigmatise tout de suite l'enseignant, qui peut être en difficulté passagère. Mais là, cela prend des proportions énormes. Et dans un gros bahut, vous trouvez toujours des gens avec qui vous avez des atomes crochus, pour échanger.

Q : S'il y a deux profs pour une matière, évidemment...

R : Donc, moi j'appelle cela un huis clos.

Q : Le dernier point, c'est le tiers. C'est une manière de casser ce huis clos. Vous avez fait appel à des gens de l'IUFM. Cela s'est passé comment ?

R : Un établissement comme ça, il manque de ressources, donc il faut absolument s'ouvrir. Ce collège, à l'abri des arbres, refermé ; la volonté, s'ouvrir, chercher des relais.

Q : Comment est-ce perçu, ces gens de l'extérieur qui viennent ?

R : C'est par rapport à des projets très précis des profs. On a travaillé avec l'ENST⁸²⁵, avec l'IFREMER⁸²⁶, on vient de faire une convention avec La Carène⁸²⁷.

Q : Ce sont des animations pédagogiques pour des élèves ?

R : Pas des animations pédagogiques, ce sont des projets très précis. Parce qu'il faut faire très attention, **il ne faut pas qu'il y ait une mainmise des gens de l'extérieur sur le collège, on reste maître. C'est pour cela qu'il faut un projet d'établissement.** Car on est sollicité pour des tas de choses. La ville a aussi ses axes prioritaires et propose de subventionner vos projets. Si l'établissement rentre dans un projet parce que c'est subventionné, pas parce qu'il correspond à un axe du projet d'établissement, vous vous faites bouffer. Les collectivités territoriales n'attendent que cela, or on est Education nationale.

Q : Concrètement, un projet ?

R : Par exemple, le conseil général, c'est l'Agenda 21⁸²⁸, donc le collège ne va pas systématiquement rentrer dans ces projets là. La ville, c'est la sécurité routière, l'égalité filles et garçons. Si on a un projet, une action, on le propose, si on rentre dans leurs axes, ils proposent de nous financer. Pas de problème. **La tentation quand vous n'avez pas de projet d'établissement, c'est de regarder à l'extérieur ce que l'on vous propose. Mais, si vous n'avez pas de cohérence, de logique, on part dans tous les sens ! L'important pour le manager, c'est d'avoir sa ligne politique et la ligne politique est définie par le projet d'établissement.** Pour chaque action du projet d'établissement, on fait un bilan : « on continue, on ne continue pas ? » On a un plan sciences, cela veut dire quoi le plan science ? Travailler avec tout ce qui pourrait ouvrir l'esprit scientifique aux élèves : IFREMER, le jardin botanique. Et là, ce n'est pas de l'ingérence. On travaille avec des personnes. Et après, nos élèves peuvent aller faire des stages, dans le cadre de la découverte professionnelle, à l'IFREMER, au centre Paul-Emile Victor⁸²⁹.

Q : Il y a un vrai contrôle sur ce que vous faites.

R : Oui, je m'appuie sur un enseignant de science qui pilote tout ça.

Q : Quand vous avez fait venir quelqu'un de l'IUFM, cette personne...

R : C'est dans le cadre de la formation.

Q : Comment est perçu le fait de devoir expliquer ses problèmes à quelqu'un de l'extérieur ?

R : Très bien. Avec l'IUFM, cela ne bloque pas parce que c'est quand même des pairs. Il n'y a pas de soucis. Il faut faire attention, parce que l'IUFM est demandeur ; on a reçu après des

⁸²⁵ Ecole nationale supérieure des télécommunications ; depuis janvier 2008 son nom est : Télécom Bretagne.

⁸²⁶ Institut français de recherche pour l'exploitation de la mer.

⁸²⁷ Salle des musiques actuelles.

⁸²⁸ <http://www.agenda21france.org/>

⁸²⁹ Institut polaire français Paul-Emile Victor.

stagiaires, des PLC2⁸³⁰, qui sont venus dans le collège pour assister à des cours où il y avait de l'innovation pédagogique. Et ce partenariat, on va le continuer, car je pense qu'il faut absolument que les jeunes et futurs profs fonctionnent comme ça. Le retour de ces jeunes enseignants était que, vraiment là, ils avaient assisté à des cours ! Cela a été un renvoi aux profs, un accélérateur.

Q : Ne peut-on pas envisager **la présence d'un tiers lors de certaines réunions importantes dans l'établissement** ? Qui donnera son avis sur la manière dont les choses se passent...

R : Je pense que l'on n'est pas prêt. Le tiers, je le ferai intervenir si on est capable d'aller au bout d'une auto-évaluation de l'établissement. Si le collège est dans cette logique, là oui, le regard extérieur peut venir, car il fait partie de cette démarche. Il faudra que l'on soit d'abord dans un fonctionnement où il est normal que l'on fasse venir... Sans cela... Faire venir un inspecteur, qui ne vient pas pour les juger... Parce que je l'ai tout de suite associé à l'innovation, il fallait aussi qu'on ait la validation. J'ai fait venir le jour de la prérentrée, l'IA adjointe, pour qu'elle puisse rencontrer l'équipe et les rassurer. Ils avaient peur d'être en innovation, d'être jugé. Il a fallu qu'elle dise : « ce n'est pas une commande institutionnelle, je suis là pour vous dire qu'on est derrière vous, vous pouvez oser, vous ne serez pas jugé ». J'ai eu l'occasion d'avoir trois ou quatre IG qui sont venus au collège pour des commandes ministérielles : faire un audit sur le redoublement. Ils vont dans des établissements en France, rencontrent les gens, les parents, il y a des rapports de faits.

Q : Comment est-ce perçu ?

R : Au départ ils sont inquiets, après ils trouvent cela bien. Et ce sont des gens du ministère, si c'est quelqu'un de l'extérieur ce n'est pas facile.

Q : Un chercheur de l'IUFM ?

R : Cela passe très bien.

Q : Est-ce que cela peut apporter quelque chose ?

R : Oui, cela peut débloquent des situations, pour aider le chef d'établissement s'il est toujours perçu comme quelqu'un qui va mettre un frein. Si quelqu'un vient, apporte son expérience et tout le monde peut discuter, au contraire cela peut ouvrir, tout en maîtrisant.

Q : En mettant un cadre ?

R : Oui. Le cadre, c'est le chef d'établissement qui a la stratégie. Je l'ai vécu dans un petit collège, là, je pars dans le plus gros collège de l'académie, donc cela sera une autre problématique, il va falloir que je trouve d'autres fonctionnements. Un collège, un lycée, un lycée professionnel, ça ne va pas être la même chose, ce sont des logiques différentes. Le management... C'est tellement cloisonné... J'avais un prof de maths et un prof d'histoire-géo, ils avaient des réflexes disciplinaires, mais quand on parle d'éducation je trouve qu'il faut être un petit peu plus ouvert. Un gamin ce n'est pas une discipline et, même entre professeurs, c'est tellement enrichissant d'avoir le regard de l'autre... Et intellectuellement, c'est intéressant. Au départ, j'étais prof d'EPS, je suis partie de 20 heures de cours, pas de copies à corriger. Je suis passée, du jour au lendemain, de ce statut à chef d'établissement, où l'année

⁸³⁰ Professeur lycée et collège 2^{ème} année ; c'est à dire stagiaire IUFM 2^{ème} année.

dernière je bossais 70 heures par semaine. Régulièrement c'est entre 50 et 60 heures. Cela ne me pose aucun problème, je suis passionnée.

Q : C'est enrichissant ?

R : Intellectuellement j'étais sclérosée dans mon métier de prof, j'avais l'impression que j'intervenais sur une toute petite part du gamin. Et encore les profs d'EPS travaillent en équipe. Mais, il y a la solitude du chef d'établissement, dans un petit collège, où vous n'avez pas d'adjoint ! C'était avec la secrétaire que j'échangeais. L'année dernière, le gestionnaire a été mis dehors. Ce n'était pas pour nous aider. Pour que l'Education nationale mette quelqu'un dehors, c'est que ça allait mal ! Je bossais 70 heures, mais il y avait des circonstances très particulières. J'échangeais avec la secrétaire, qui a ce regard extérieur dont vous parlez.

Q : Mon point de départ était l'évaluation des chefs d'établissement, en DEA. Mais, je n'avais pas fait ces entretiens. Donc, cette évaluation, qu'est-ce que cela donne ?

R : C'est une vraie évaluation, c'est autre chose que l'évaluation d'un prof ! J'ai été évaluée, donc je peux vous le dire. Une lettre de mission, avec un diagnostic que j'ai présenté à l'inspecteur d'académie. Je suis arrivée ici en septembre, au mois d'octobre il me recevait. J'avais fait le diagnostic, on a échangé sur des objectifs. Je lui ai proposé des pistes, on a échangé. Ma lettre de mission a été validée par le recteur, sur des objectifs partagés, dans le cadre d'un dialogue de gestion. Cela aussi, c'est nouveau. Tous les chefs d'établissements ne vont pas vous dire cela : j'ai trouvé ça génial. Lettre de mission... J'ai mis en place le projet d'établissement, puisque c'était l'objectif. Au bout de trois ans, on fait un bilan, en octobre de cette année. Et l'institution s'est dotée de moyens objectifs.

Q : Il y a des indicateurs ?

R : Tous les services des inspections académiques avaient un regard croisé sur mon établissement, avec des indicateurs : par rapport à la fluidité des parcours dans l'établissement, les redoublements, le post-collège, qu'est-ce qu'ils devenaient en fin de seconde, ils redoublaient, ils ne redoublaient pas ? Je ne refuse pas non plus de sélectionner les élèves... Tous les indicateurs, plus le projet d'établissement, mon bilan d'activité. Le contrôleur de gestion... Il y avait cinq services de l'inspection académique, avec leurs propres entrées par rapport à ce qu'ils regardent. Là, vous êtes évalué, pas sur des on-dit, sur des choses concrètes. Pour les anciens, cela change ! Je pense qu'il y a quelques années, j'aurais été mal en tant que chef d'établissement : le ronron, on applique les directives, on n'a pas d'équipe à animer, cela ne m'aurait pas convenu. Là, oui. Donc, faire le bilan, pour me donner des pistes... Evaluer, c'est faire un point pour se fixer d'autres objectifs.

Q : Au rectorat, il y a une démarche de progrès ?

R : Complètement.

Q : Pas de sanctions ...

R : Je suis convaincue que ce n'est pas cela. C'est vraiment pour améliorer. Pour certains, cela peut être cinglant, c'est clair. Mais, les postes de chefs d'établissement se profilent aussi, maintenant. Le syndicat majoritaire commence à grogner. Le poste où je vais, c'est un poste

de carrière, moi je suis contente d'avoir cela... Milieu de carrière de chef d'établissement. C'est par rapport à un profil. J'ai été évaluée...

Q : Cela change les habitudes d'affectation ?

R : Mais, cela ne change pas la mentalité des gens ! « Si elle va là, c'est qu'il y a quelque chose ». Donc, il faut être assez costaud pour passer au-delà de ça. Le système des retraites fait que vous partez à la retraite avec l'indice le plus haut. Comme les établissements sont catégorisés 1, 2, 3, 4, *exceptionnel*, on amène les anciens vers les plus gros pour qu'ils partent avec la meilleure retraite. Mais parfois, en fin de carrière, on est « mort ». Tant que ce sera comme ça, on va amener les gens par rapport à leur âge, plutôt que par rapport à leurs compétences, leurs capacités. C'est mauvais pour tout le monde. C'est un métier qui épuise intellectuellement. Il faut que cela bouge.

Q : Du point de vue du rectorat ...

R : Du ministère. La carrière du chef d'établissement ne dure pas 30 ans, 20 ans maximum. Donc partir avec l'indice de l'établissement le plus intéressant, ce qui serait logique. Gérer les ressources humaines... L'éducation nationale peut-être plus performante sans perdre en qualité pédagogique. Il faut bouger les habitudes. Tout le monde peut y gagner.

Q : Je vous remercie.

Fin.

Entretien V4, proviseur, lycée

Des passages sont inaudibles : bruit de fond et faible volume sonore

Réponse : Je peux vous dire ce que j'ai fait. J'ai été nommé il y a six ans dans un établissement qui était excellent au niveau tertiaire et qui était bien au niveau technique et scientifique. C'est vrai que j'ai de la chance par rapport à d'autres qui n'avaient pas réussi à s'imposer. Premièrement, j'ai félicité les profs du tertiaire pour leurs résultats. Deuxièmement, j'ai demandé à tous de faire des projets et de les mettre en place. Chacun avait tendance à travailler dans son coin.

Question : Pourquoi cela ?

R : C'est comme cela dans tous les établissements. Mais, je me suis bien gardé de participer au moindre travail.

Q : Vous leur avez juste demandé de faire le projet ?

R : Oui, je leur ai dit : « allez-y ».

Q : Il y avait un cadre ? Est-ce qu'ils avaient carte blanche ?

R : Carte blanche. Ils pouvaient se réunir comme ils voulaient.

Q : C'était à la rentrée ?

R : Oui, le jour de la rentrée.

Q : Pour les enseignants ?

R : Tous les personnels. C'est vrai qu'au niveau des agents, il y a peu de projets, il faut être honnête. C'est normal, mais ils étaient dans le truc. Les surveillants n'avaient pas de projet. Mais, il y a quand même des profs. Donc, on a commencé. Les groupes ont dit : « on a envie de faire ci ou ça ». Il se trouve que les scientifiques, sciences physiques, biologie, maths, n'avaient pas projet. Je me suis empressé de valider tous les autres projets, en plus il n'y avait aucun problème du point de vue financement. Les grands consommateurs que sont les sciences n'ayant pas de projet, je ne leur ai rien donné. C'est un peu de la provocation, mais je peux vous dire que dès le lendemain, les scientifiques m'apportaient des projets ! Et puis, cela a démarré.

Q : Pourquoi, dans un premier temps, n'avaient-ils rien à proposer ?

R : Ils faisaient bien leur boulot et on ne le leur avait jamais demandé. Après, je suis tombé à un moment qui était propice. C'était les journées nationales, il fallait révolutionner l'Education nationale.

Q : Le grand débat sur l'Ecole ?

R : Oui, c'est ça. J'ai dévié le débat sur l'Ecole, pour établir le projet de l'établissement. Alors, avec les personnels, également les parents d'élèves et les élèves, on a fait une journée de réflexion.

Q : Avec les parents et les élèves ?

R : Oui, j'ai dit à tout le monde : « venez ! »

Q : Sont-ils venus facilement ?

R : Certains oui, d'autres non, ce n'était pas massif, mais il y avait quand même un certain nombre d'élèves, de parents. Si j'ai tenu à venir ici, ce n'est pas par hasard, c'était la troisième fois que je demandais ce poste.

Q : Qu'est-ce qui vous attire spécialement ici ?

R : C'est le seul établissement sur la ville où je peux faire ce que je fais.

Q : C'est-à-dire ?

R : Je vous l'expliquerai après. Mais, je tenais à venir ici, il y a un cadre de verdure, ce n'est que « lycée ». Il y a six collèges qui alimentent le lycée et 25 écoles primaires qui alimentent les six collèges. Pour le projet d'établissement, je suis parti sur un questionnaire, d'une simplicité : les trois points positifs au lycée, les trois points négatifs. J'ai quand même eu 13 réponses !

Q : Vous avez combien d'enseignants ?

R : Une centaine, si je prends tous les personnels : 150, 160 personnes.

Q : 10 % de retour ; les élèves étaient concernés, les parents ?

R : Non, pour une raison simple, si je pose cette question aux élèves ou parents, j'aurai sûrement des réponses, mais pas objectives, en fonction de leur vécu, de la façon dont ils ont réussi ou échoué. Alors que les profs... J'ai bénéficié d'une chose, c'est le seul établissement où il y a ça, il n'y a qu'une salle des profs, il n'y a pas de petits recoins, les labos, pour les profs d'EPS... Tout le monde dans la même salle. Mais, il y avait un gros déficit de communication.

Q : Pourquoi si peu de réponses de la part des enseignants ?

R : C'est une bonne question. Vous pouvez poser la question à un prof, un élève, un personnel, il dira « on est bien ». En plus, il y avait une abondance de moyens. Parce que depuis, on m'a sucé pas mal de moyens. Xxxxx Donc, on est parti sur un projet lié à la réussite de tous, avec différents processus, l'ouverture sur l'extérieur. Une chose toute bête : la taxe d'apprentissage, elle n'est pas xxxxx.

Q : Pourtant, c'est un lycée qui fait du tertiaire ?

R : Oui, mais personne ne va la chercher.

Q : Les moyens étaient suffisants ?

R : Il n'y avait pas de besoin ! Là, je vais être méchant... xxxxx. Il y avait un ordinateur sur le bureau quand je suis arrivé, c'était un vieux truc, qui n'avait pas été utilisé depuis quatre ans, qui venait des bureaux de l'intendance, il ne pouvait pas aller sur le réseau.

Q : Et les ordinateurs des étudiants ?

R : Il n'y avait pas d'ordinateur dans les bureaux. Au niveau tertiaire, ils en avaient quelque uns mais c'est tout ! J'ai commencé par piquer une idée d'un ancien chef de Kérichen, qui avait trouvé ce qu'on appelle *la gazette*, la petite gazette hebdomadaire que membre du personnel a dans son casier. Les parents ont une gazette lors du relevé de notes.

Q : Et ce journal est réalisé par qui ?

R : Moi.

Q : Et son contenu ?

R : C'était le seul document officiel ; à par cela, vous n'avez rien dans votre casier. Les premiers numéros, il n'y a que moi. XXXX Maintenant, je suis obligé de faire du 4 pages, c'est rentré dans les mœurs. Si, par hasard, j'ai eu un problème le dimanche soir et que le lundi matin à 7h30 la gazette n'est pas dans le casier... Quand les profs arrivent : « qu'est ce qui se passe, pourquoi la gazette n'est pas là ». C'est important aussi.

Q : Et maintenant, les enseignants participent ?

R : Bien sûr, régulièrement. Il y a des influences énormes sur les projets, sur des devoirs communs... Et si je prends les indicateurs : le taux de redoublement de seconde. On avait plus de 25 % des élèves qui redoublaient leur seconde. C'était beaucoup quand même.

Q : Il y a un contraste entre l'impression que vous donniez au départ, où tout semblait bien. Et maintenant : les ordinateurs étaient anciens, 25 % de redoublement...

R : Mais, **ils ne posaient pas de question, donc c'était bien**. Je vais être méchant, mais mes prédécesseurs laissaient chacun faire ce qu'il voulait. Or, pour moi, ce n'était pas bien : 25 % des gamins qui redoublaient en seconde ! Au lycée, en gros, on a 1/3 des gamins qui sont en situation sociale difficile, 1/3 de situations de cadres moyens et puis 1/3 de privilégiés.

Q : Toute l'échelle sociale.

R : Comme par hasard **en STG : tous les défavorisés et en S, tous les très favorisés**. Pour les gens c'était bien, chacun faisait ce qu'il voulait. Pour les élèves : c'était comme ça. Les parents avaient déjà vécu comme cela dans un lycée, donc c'était normal. Quand j'ai décidé d'ouvrir un bureau pour les élèves, avec un téléphone, Internet, etc. Il n'y en avait pas dans les autres lycées. On m'a dit que j'allais mettre la révolution dans le lycée. Si on regarde tous les mouvements sociaux de lycéens qu'il y a eu ces dernières années, c'est ici qu'il y en a eu le moins. Mais, **la maison des lycéens fait partie du truc, le CVL fonctionne, ce n'est pas juste sur le papier**.

Q : Ils ont des structures où ils peuvent s'exprimer ?

R : Tout à fait. **Et on tient compte de leurs remarques, de leurs envies, de leurs avis.**

Q : C'était moins le cas auparavant ?

R : On ne leur demandait pas de s'exprimer. Si on ne demande pas aux gens, ils ne disent pas. Elèves, adultes... Après, les gens se prennent au jeu. Je me souviens de la première entreprise que j'ai fait venir ici. Les entreprises venaient pour les stages de BTS et c'était réservé à deux profs de BTS. D'ailleurs, on n'osait pas leur demander la taxe d'apprentissage quand ils venaient, alors qu'on leur donnait des étudiants en stage. Donc, moi, cela : fini ! J'ai demandé aux profs et aux chefs d'entreprises de passer dans mon bureau. En moins d'un an, on a plus que doublé la taxe d'apprentissage. L'entreprise : même dans les filières générales... Si on prend par exemple la semaine école-entreprise, cette année, j'ai eu 7 entreprises qui sont venues voir plusieurs classes, avec des consignes : « c'est en anglais, parce que c'est une classe européenne, vous n'intervenez pas en français ». Pour les gamins : il faut les langues, cela vaut le coup de faire un effort. **Il n'y a pas une semaine sans que quelqu'un intervienne dans l'établissement**, de manière variée : chef d'entreprise, écrivain, chercheur... J'ai du mal maintenant à tout suivre. La région fait un effort énorme au soutien des projets ; si je vous montrais le dossier, le nombre d'actions ! xxxxx Ma seule compétence c'est de trouver les qualités des individus pour, sans être méchant, les exploiter. Pour les élèves, le tout c'est de leur montrer leurs points forts, leurs points faibles. On ne peut pas se contenter du cours. **C'est difficile à comprendre pour un prof qui fait son cours depuis 20 ou 30 ans. On ne peut plus fonctionner comme cela.** Le but ce n'est pas le bac, c'est bac +3. Tous les ans, je vois les secondes et je leur explique ce qu'ils peuvent attendre du lycée et ce que l'on attend d'eux. Depuis que j'explique cela, on est le meilleur établissement public de l'académie pour les résultats au bac.

Q : Comment êtes-vous passé à une organisation différente : la gazette, l'utilisation d'indicateurs, le site Internet du lycée, etc ?

R : Avec beaucoup de temps et de persuasion.

Q : Certains chefs d'établissement m'ont dit : « en arrivant, j'ai fait un diagnostic... »

R : Bien sûr et moi aussi.

Q : « ... et j'ai présenté les chiffres ».

R : Surtout pas !

Q : Deux écoles différentes !

R : Mon diagnostic était négatif. Or, les gens se plaisaient. Si je critique : « c'est qui celui-là ; il débarque, on est là depuis 10 ans, 15 ans, qu'est-ce qu'il vient nous raconter ? ». On participait à une opération de restructuration du bassin d'enseignement et de visibilité des établissements. Donc là-dessus, le tertiaire c'était xxxxx, ce n'était pas ici. Mais, je voulais un petit bout de tertiaire, parce qu'on est rive droite. Or certains ne traversent pas. Si je ferme ici le secteur tertiaire, qui est demandé, c'est le lycée privé voisin qui récupère les élèves. Et,

pour certaines familles défavorisées, c'était les encourager à aller vers le lycée professionnel. Ce n'était pas ma volonté. J'ai gardé contre l'avis du rectorat une première STG. On fait dans mon bureau, avec l'éminent proviseur de xxxxx l'affectation en première STG. C'est fait en concertation tout ça. Il faut travailler avec le terrain et regarder ce qui se passe. Les projets c'est pareil : « tiens, celui-là, il doit pouvoir et si je mets ces deux là en rapport, si je les amène à discuter... ».

Q : Plutôt que d'afficher votre diagnostic, vous avez préféré mettre les gens en relation ?

R : Tout à fait. Au plus tard à 7h30 je suis dans la salle des profs ; au moins 2 fois par jour, je passe un moment dans la salle.

Q : Pour essayer de les convaincre ?

R : Non, pour voir ce qui les intéresse. Il y a des choses, je vais prendre un exemple. Les élèves de seconde des tours de Kerourien⁸³¹, en juin, juillet, à part rester au pied des immeubles qu'est-ce qu'ils font ? J'ai suggéré : « est-ce qu'on ne pourrait pas organiser quelque chose ? » D'abord sur le côté sportif.

Q : C'était un projet « école ouverte » ?

R : Non, proposer des activités aux volontaires, sans plus. On a commencé à mettre deux ou trois trucs en place. Il y avait quelques activités culturelles, mais c'était plus le côté détente. Au fil des années, c'est là que j'ai découvert après que j'avais une prof de maths qui a été championne de squash, donc c'était dommage de ne pas proposer du squash aux élèves. Et le club de squash à deux euros la demi-journée, avec des moniteurs qualifiés, avec le matériel fourni ! Un prof de physique passionné d'équitation et qui permet d'avoir l'équitation à côté. Cela c'est enchaîné. Et le prof de maths, il peut faire autre chose : on peut jouer avec les maths. Depuis, on n'arrête pas de mettre des trucs en place et cela marche bien. Avec l'université, on a fait une expérience cette année. Des universitaires marseillais proposaient aux universitaires ici un stage de recherche en maths, qui pouvait intéresser les élèves du lycée. Un peu vague quand même. Le tout a été de trouver un prof de maths acceptant de s'engager là-dedans. Un groupe d'élèves passe trois jours à la fac pour la recherche en mathématiques.

Q : Des élèves de lycée ?

R : On a pris trois jours de l'emploi du temps de cette classe là. C'était génial. C'était une classe de première S, 35 élèves. Je suis allé voir la dernière demi-journée, voir leurs travaux de recherche. Me faire expliquer par des élèves, les principes de la cavitation. Ce n'est pas le prof de maths d'ici qui peut faire ça. Des formes de jeux, ils n'iront plus jamais à un cours de maths de la même manière, ils ont vu à quoi ça peut servir. Ils étaient avec des chercheurs de l'université par groupes de quatre ; personne n'a demandé si le mercredi on travaille ou pas !

Q : Il faut que les gens adhèrent...

R : C'est fou ce que les gens sont capables de faire s'ils ont envie.

Q : Vous vous êtes appuyé sur quelques profs-relais et cela a essaimé ?

⁸³¹ Un quartier de la ville.

R : On peut faire des choses quand on est chef d'établissements, dire « je vais faire ce truc là », **mais si on n'a pas réussi à trouver l'adhésion des gens...** On trouve toujours un ou deux pour faire fonctionner l'établissement. Mais, si ce n'est qu'un ou deux, cela ne présente pas d'intérêt. Je vais prendre un exemple. Quand je suis arrivé, **ils commençaient à faire deux ou trois trucs, mais par obligation.** Il fallait un réseau administratif, au niveau de l'informatique. Donc, comme tous les établissements, on avait recruté un aide éducateur qui avait une certaine compétence en informatique, pour tirer deux ou trois câbles. Il se trouve qu'au mois de juin, avant que je n'arrive, l'éducateur a été reçu à un concours...

Entretien V4, Face B

R : Il partait, il fallait demander son remplacement. Cela n'a pas été fait. Je suis arrivé fin août. Comme par hasard, c'était l'année où l'on supprimait le poste d'aide éducateur ! Je n'y connaissais rien en informatique. Donc, je cherche des solutions ; j'ai demandé à la région. La région m'a répondu que c'était très intéressant, mais s'il me finançait cela, ils étaient obligés de le faire pour tous les lycées. Il fallait trouver des ressources à l'intérieur. Alors c'est là que j'ai découvert que j'avais un prof d'histoire, que j'avais un chef de travaux -dont on m'a supprimé le poste en cours de route et que je maintiens comme chef des travaux sur la dotation globale- qui avaient des compétences, mais qu'il fallait améliorer. Et un prof de physique, qui avait des compétences aussi. Il fallait les synchroniser. Et il fallait faire un site. Les trois personnes en question ne savaient pas. Donc, j'ai recruté une ASEN⁸³². Je ne suis pas allé chercher la pire ; c'est celle qui avait fait le site d'Océanopolis. Elle nous a conçu le site. Donner une image à l'extérieur, des informations, c'est une chose, mais moi, il y a un truc auquel je tenais : que le site puisse servir aux profs et aux élèves pour communiquer. Qu'un prof puisse mettre des conseils pour les matières, comment faire un plan, comment fait ceci, mettre des exercices, avec des corrigés, faire des QCM. C'était ambitieux.

Q : Que cela soit interactif.

R : Oui. Quelques profs qui ont joué le jeu. Et c'était même consulté à l'extérieur du lycée. Mais, c'était très lourd, à part les quelques-uns qui connaissaient l'informatique, pour aller sur le site, pour...

Q : Oui, c'était compliqué à créer ; le langage ?

R : Oui. C'était dur, mais on a quand même avancé un peu. Maintenant, on s'est lancé dans une autre expérience ; on fait partie des quelques bahuts à tester xxxxx. Et même moi, je sais aller dessus, mettre mes messages pour les élèves, dans les boîtes de chacun. Ils peuvent me répondre s'ils le veulent. Il y en a pour tous les goûts et tout le monde est capable de s'en servir. On a démarré ça depuis septembre simplement. En même temps, on va voir le réseau qui va fonctionner pour la rentrée prochaine. Et l'objectif, c'était d'avoir 50 % des profs à se connecter au moins 1 fois dans l'année scolaire. A Noël, il y en avait déjà 65% ! Au mois de mai, on avait plus de 3000 opérations par jour sur le site. Là, cela commence à devenir intéressant. Entre temps, on équipe les salles de tableaux de numérique. xxxxx Et la gazette. Venir le dimanche pour faire ça, mettre dans les casiers pour qu'ils trouvent ça le lundi.

Q : Sur le site informatique...

⁸³² Assistant d'éducation.

R : Du coup, je reste chez moi et je leur balance cela sur le site. Mais, le but étant d'apporter une aide aux élèves, dans leurs interrogations etc...

Q : Sur cet exemple, l'informatique, vous êtes passé de quelque chose de forcé, qui ne concernait que quelques enseignants, à quelque chose où vous aviez l'adhésion. Le réseau y est pour quelque chose...

R : Vous savez, c'est toujours pareil, partout. On est l'un des premiers bahuts à avoir installé le tableau numérique. Il fallait savoir quel tableau choisir ; entre le chef de travaux, les quelques profs qui avaient des compétences en informatique, moi je n'en ai pas, donc je ne pouvais pas choisir. Savoir comment cela fonctionne, les utilisations possibles. On est allé voir plusieurs présentations, les différents tableaux, les différents types, avec quelques profs. Après, on a choisi un modèle. On s'en est payé UN. Et où le mettre ? J'ai un prof de tertiaire, le chef de travaux, j'avais un prof de physique, un prof de maths, un d'histoire et j'avais un prof de langues ; tous capables de l'utiliser.

Q : Si on le confie à l'un, les autres ne le verront pas. Il faudrait un endroit où tout le monde peut y avoir accès.

R : La plus grande salle ; je n'en ai qu'une qui est plus grande que les autres, je l'ai mis dedans. Et après, ceux qui en avaient besoin venaient dans cette salle. Moi aussi, si j'en avais besoin pour des réunions, pour des parents, pour des profs, pour faire des séances d'information.

Q : Votre méthode, c'est montrer ce que l'on peut faire ?

R : Et après, faire des formations dans cette salle. Avec des gens qui étaient capables de faire une démonstration : voilà ce que l'on peut faire. Le deuxième tableau, c'était du côté des sciences, parce que je couvrais bio, physique. Le troisième, c'était au tertiaire, parce qu'ils ne doivent pas être déconsidérés par rapport aux autres filières, il fallait rétablir un équilibre. Et après, on en met un au niveau des profs d'histoire, de science éco. Tout s'enchaîne.

Q : On voit bien l'évolution entre la situation que vous décriviez au début et l'émulation qui se produit entre les enseignants, que vous provoquez. Est-ce que ça ne s'est pas traduit à certain moment par **l'émergence de conflits** ?

R : Bien sûr. Je vais prendre un autre exemple. Il y a une section européenne complète, 24 élèves, la moitié : enfants d'enseignants ! Tout était fait comme ça. La première année, j'ai hérité de ce qu'on m'a donné. Je me souviens d'une classe de seconde ; ils n'étaient là que depuis 15 jours, mais tous les jours on entendait parler d'eux. Avec pratiquement que des redoublants. Ils avaient vraiment pensé le truc. Moi, je suis parti d'une autre philosophie, difficile à faire passer. On peut dire que l'on passe du temps avec les dossiers. C'est ce que l'on est en train de faire en ce moment. Fiche blanche, garçon, fiche rose, c'est une fille, avec nom, prénom, date de naissance, les options... Et puis, il y a des petites notes : A, C... C'est le niveau qui nous a été donné par le collège. « A » le gamin c'est un bon, « A+ » non seulement il est bon, mais il participe, donc il va être actif, « A - » il est très bon, aussi mais on ne peut pas compter sur lui pour tirer la classe. Et toutes les classes sont bâties à l'identique. Les européens, les MPI⁸³³, les latinistes sont répartis et c'est comme cela que

⁸³³ Mesures physiques et informatique.

l'année dernière encore, j'ai eu deux élèves qui ont eu le bac S avec mention, qui pourtant avait l'option IGC⁸³⁴ en seconde. Tous les gamins sont dans des classes mixtes...

Q : Ils voient les autres...

R : Certains n'ont pas l'option IGC et vont en STG, non pas en tant que voie d'échec, mais en tant que voie de réussite.

Q : L'orientation choisie...

R : Complètement.

Q : Au niveau des profs, cela a dû être un changement...

R : Une révolution ! En plus, les quelques sénateurs qui avaient l'habitude d'avoir les bonnes classes. Et pan ! « Normal, c'est vous qui avez le plus d'expérience ! » Cela a mis deux ans.

Q : Comment avez-vous fait ?

R : Je leur ai montré que les résultats du système qu'ils étaient en train de défendre n'étaient pas brillants ; ils étaient en dessous.

Q : **Vous êtes revenu avec les indicateurs ?**

R : **Mais, ce n'était pas pour démarrer, c'était après.** « Quand on a ces résultats... »

Q : Un chef d'établissement m'a expliqué qu'il avait montré aux enseignants une moins-value entre le niveau d'entrée des élèves et les résultats au DNB. C'était un petit peu votre démarche ?

R : Je ne parlais pas de moins-value. Pour moi, on n'exploitait pas bien, ce n'est pas pareil. Sur les trois dernières années, on arrive à 100 %, mais quand j'ai pris le bac S, ici on était à 60 %, avec leurs classes. 25 % au dessus des moyennes académiques pour le taux de redoublement, actuellement, on est à 9 % quand le taux académique est de 17 %. Cela ne s'est pas fait du jour au lendemain. Je leur ai expliqué qu'un seul élève de moins qui redoublait par classe de seconde, ce n'était pas grand-chose en soi, mais tout de suite on rabaisse le taux. L'année d'après, on refait un autre. xxxxx **Si je vous donne l'ordre de faire, ou si on discute** « vous ne pensez pas qu'il serait intéressant », « on ne pourrait pas faire tel truc ? » **Ce n'est pas pareil pour les gens.** Mais, cela prend alors des heures et des heures. Les discussions, il faut savoir écouter les gens, il faut laisser traîner une oreille, il y a toujours une bonne idée qui traîne. Après, il faut sauter dessus, mais en cohérence avec un ensemble de projets. Il y a avait des choses qui existaient et qui étaient biens, mais chacun était enfermé dans ses petits trucs. Après, il faut prendre des trucs spectaculaires pour mettre en avant, pour donner des idées aux autres. C'est une chose, **mais il faut que cela rentre dans un schéma, dans la ligne de politique général du projet d'établissement, sinon cela ne colle pas.**

Q : Ce projet avait été bâti comment, de manière collective ?

⁸³⁴ Informatique de gestion et de communication.

R : Oui, c'était le débat national. Et depuis, je dois dire que l'on est toujours sur le projet. On l'améliore, on va en ressortir le nouveau projet pour les cinq années qui viennent. Et là, les profs ne font plus marche arrière, il n'y en a plus un qui va demander les classes de niveaux. J'ai décidé de faire deux classes européennes. Donner plus d'accès, plus de possibilités, je reste convaincu qu'il faut qu'ils fassent des langues, de même qu'ils aient le langage informatique, mais là, je me fais moins de soucis. Mais, les langues c'est important pour l'avenir. Donc, on donne un objectif aux gamins : « tu veux faire un ingénieur plus tard, méfie toi si tu n'a pas un niveau en langues ». Et puis, je voulais développer l'espagnol. Dans le même temps, je tenais à garder le grec, le latin et l'italien... Il a fallu un certain temps pour qu'ils se rendent compte comment on avait changé l'image de l'établissement, comment on prenait le temps de voir avec les élèves. Le problème, ce n'est pas que le père dise au gamin : « tu vas faire du latin », c'est que le gamin choisisse de faire du latin. Ce qui n'est pas du tout pareil. Et non seulement l'italien 3 n'a pas diminué, mais il a fallu faire plus de groupes, parce qu'il y avait plus de monde. Et tout s'enchaîne.

Q : Il y a une gestion plus individualisée des élèves ? De la manière dont vous l'expliquez, vous accueillez beaucoup les élèves ?

R : Oui.

(Téléphone ; coupure de l'enregistrement)

Q : Face à ces changements qui impliquent les enseignants, quelle valorisation ? C'est une question abordée dans le rapport POCHARD.

R : Toute ma reconnaissance !

Q : Est-ce que cela peut suffire ?

R : Non, c'est vrai que pour certains enseignants, j'ai été surpris. L'atelier théâtre : il faut voir le contexte. Avec le millier d'élèves, on n'a aucun prof d'arts plastiques, de musique, aucun enseignement artistique ici ! Donc, si je ne trouve pas des combines pour qu'ils aient accès à une certaine culture... Il se trouve que, là encore, des projets se sont développés. L'atelier théâtre ; il y a trois troupes qui fonctionnent en même temps dans le lycée. Le but étant de développer l'autonomie chez le gamin. Ils sont seuls, sans prof, sans adulte. Mais, j'intègre dans le service d'un enseignant du temps pour le théâtre ; cela fait partie intégrante de son service. Parce que si je mets cela en heures supplémentaires, je limite ses fonctions. Si je lui enlève une classe pour lui mettre le théâtre, après il peut donner bien plus à côté. Cette année, on a plus de 500 gamins, donc plus d'un sur deux, qui ont assisté à des spectacles au Quartz⁸³⁵, accompagnés le soir par des enseignants tout à fait bénévoles et gratuitement. Je ne compte plus les visites à Penfeld⁸³⁶, les expos de ceci... A l'atelier théâtre, il y avait un prof au début, qui était tout seul, qui faisait un petit truc de théâtre, un prof de lettres, travaillant avec un metteur en scène qui était connu dans le coin ici, qui avait une troupe, mais également un prof d'EPS qui faisait de la danse, dans le cadre de l'UNSS... Pour la chorégraphie. Chacun avait sa petite personnalité et c'était difficile de travailler en même temps. Maintenant, on ne peut plus les séparer. Le « printemps du théâtre » qui a disparu cette année en ville, eh bien, on s'est associé avec les lycées Lesven et de Kérichen, on a récupéré le Mac

⁸³⁵ Centre culturel.

⁸³⁶ Parc des expositions.

Orlan⁸³⁷ pour faire notre « printemps du théâtre » à nous. Je sais que j'ai un prof qui s'est lancé dans la mise en place d'un atelier de courts métrages. L'histoire est différente : avant que je n'arrive, il y avait un prof qui connaissait quelqu'un de Côte Ouest⁸³⁸, pour le film court. Donc, les premières littéraires y allaient, comme « jury jeune » du festival. C'était intéressant, mais c'était frustrant : on demande à des élèves, d'un seul coup, d'analyser des images sans les former. Ils avaient donc une semaine fatigante, c'était enrichissant pour eux, il y avait des rencontres, mais après : rien. Donc avec un prof qui s'est mis là dedans, on a mis sur pied un atelier, l'atelier du film court ici, avec une personne de Côte Ouest qui venait voir les élèves, avec le prof ici... Non seulement il se plaisait ici, mais du coup, ils allaient au festival du film court de Bruxelles. Et l'an prochain, on va déboucher sur une forme différente : non seulement lecture de l'image, mais réalisation. Il est évident qu'arrivé à ce stade là, le prof en question va avoir quelques heures dans son service aussi.

Q : L'engagement d'abord et ensuite...

R : Voilà. Avec d'autres, on va jouer sur la promotion *hors-classe*. Une fois, on est venu me voir « oui... et mon ancienneté ? » et j'ai répondu « votre ancienneté... bossez : si j'ai un plus jeune qui se distingue, il passera avant vous, désolé ». Et la question ne se pose plus. Le tout, c'est de définir des règles. Mais, avec des paris fous à certains moments : prendre des littéraires, un prof de biologie, un prof d'histoire pour faire des recherches sur le darwinisme que l'on présente à la fac de sciences. Le prof y va avec ses élèves, vous croyez qu'il demande à être payé. C'est vrai qu'on ne pourrait pas faire ça tous les jours. Cela peut être généralisé, mais pas pour le même individu. On ne peut pas demander à quelqu'un d'être tout le temps... A l'heure actuelle, j'ai très peu de membres du personnel qui ne s'impliquent pas dans un ou deux projets. Parce que là on parle des profs, mais il y a quand les agents, les ATOSS, qui s'associent pour les formations de premier secours. Parce qu'on est habilité. On dégage un peu de balayage et puis c'était la formation pour les adultes.

Q : C'est valorisant.

R : Et là, on est parti sur les économies d'énergie, sur l'environnement, l'économie durable. Entre autres on a commencé, puisqu'on a un petit ruisseau qui longe le lycée, à la mise en valeur d'une zone humide. Et là, pareil, on va chercher les gens d'« Eau et Rivières⁸³⁹ ». **Pour une ouverture, toujours avoir le spécialiste.** Les gamins sont venus au mois de juin, ils auraient pu être en vacances avec leurs copains, mais ils sont venus nettoyer avec les agents qui s'occupe des espaces verts dans le lycée. Il fallait voir les agents, les gamins !

Q : Cela change les relations.

R : Complètement. Les assistants d'éducation : le tiers de leur temps, c'est du soutien aux élèves, un tiers à faire des travaux administratifs et de surveillance, le dernier tiers pour des activités multiples : maison des lycéens. Le soutien cela marche, il n'y a pas besoin de cours de maths, il a tout ce qu'il faut ici. Et avec des ASEN qui sont recrutés à un niveau tel qu'ils font partie intégrante de l'équipe pédagogique, comme les profs. Certains sont même reçus à l'agrégation ; je n'ai que mon CAPES, je ne vais pas dire que les personnes n'ont pas les compétences. Cela ne peut marcher cette histoire de soutien que s'il y a une connivence entre

⁸³⁷ Salle de spectacle.

⁸³⁸ Association qui participe à l'organisation d'un Festival Européen du Film Court.

⁸³⁹ Association Eau et Rivières de Bretagne : gestion et protection de l'eau et des milieux naturels.

le prof et le gamin. C'est tous les jours qu'on invente de nouveaux trucs, mais là aussi il faut innover.

Q : Il faut innover...

R : On travaille beaucoup avec l'Institut Européen Universitaire de la Mer. J'ai discuté avec son responsable : on pourrait peut-être leur demander d'intervenir dans la classe ? Tout le monde s'imagine qu'il n'y a que des scientifiques, or il n'y a pas que des scientifiques, il y a des économistes, des géographes. Bon, la géographie est une science... Et les profs vont les recevoir.

Q : Etaient-ils d'accord de recevoir quelqu'un de l'extérieur ?

R : « Vais-je être capable ? »

Q : Ils avaient peur de ne pas être au niveau ?

R : Non seulement, ils les accueillait en classe pour une présentation, mais après il fallait aller à l'institut. Je me souviens, on a fait cela en plein boum des manifestations anti-CPE. Les gamins : il y en avait qui manifestaient bien sûr. Mais, pour le projet, on faisait venir des intervenants. J'ai dit : « on s'est engagé sur des programmes, je fais venir les gens, vous manifestez avant ou après ». Ils y sont allés, les profs aussi... C'était intéressant en plus. Je n'ai plus besoin de leur demander ! De la même manière, on a créé un club « CNRS jeune », le premier de l'académie. J'ai tenu, une fois de plus, à ce qu'il n'y ait pas que des élèves scientifiques, mais des littéraires aussi.

Q : Et les profs ?

R : Ils adorent cela en réalité.

Q : Paradoxe : au début ils avaient peur, à la fin ils adorent.

R : Ils inventent... Il y a des profs, que je connais à peine, qui me disent : « on pourrait faire-ci ». Si on a certaines opportunités de faire découvrir, on a le devoir de le faire. Mais, c'est une démarche qui n'est pas toujours évidente. **On a souvent, à l'Education nationale, vécu en vase clos.** C'est une aberration complète. Il y a le fort de Montbarrey à côté. Le prof d'histoire a envie d'y aller. Mais, avec quelqu'un qui est capable de raconter son vécu. Il faut toujours qu'il y ait la compétence extérieure. Et maintenant, c'est fou le nombre de profs qui font appel à des compétences extérieures. Et qui viennent les proposer : « j'ai vu avec Mme Intel, on connaît Truc ». Et faire en sorte qu'il y ait des profs de différentes disciplines qui travaillent ensemble, c'est là qu'on gagne. xxxxx La nouveauté peut engendrer du risque, parfois, on fait une chose qui ne marche pas. Et alors ? On refait autre chose après. Tout ne peut pas réussir du premier coup. **Il faut aussi le droit à l'erreur pour les profs.** C'est dur à faire passer, comme notion, le droit à l'erreur. Ils essaient et puis on verra bien si cela marche ou pas. De toute manière, cela ne fait pas de mal aux gamins de faire un peu autre chose.

Q : Changer les relations entre les gens ; tous les témoignages que j'ai vout dans ce sens-là, c'est positif après pour la vie de la classe.

R : On le voit en particulier quand les gens ont des problèmes de santé. Il faut voir les gamins comment ils viennent nous voir. « vous pouvez lui envoyer un petit mot, vous pouvez lui remettre ceci », c'est fou.

Q : On est sorti du cadre traditionnel de la classe.

R : Les gamins, ce n'est pas pour eux qu'ils travaillent au départ, c'est pour les parents, pour les profs, mais ce n'est pas pour eux. Si on change les relations, après ce n'est plus pareil. Et les profs...

Q : Ils changent aussi ?

R : J'ai eu des discours de certains profs à certains moments : « c'est nul ». Cette tendance à vouloir généraliser tout le temps : parce qu'un prof est nul, tous les profs sont nuls, parce qu'un élève est nul, tous les élèves sont nuls. C'est une tendance bien française, ce sont des amis étrangers qui me l'ont rappelé.

Q : Changer la manière de fonctionner dans l'établissement, changer les discours aussi ?

R : Complètement. xxxxx. D'une manière ou d'une autre, **il faut valoriser le travail qui a été fait, soit en exposant, soit en faisant connaître**. Mais il faut valoriser le travail qui a été fait. Autant pour les *encadrants* que pour les encadrés : ils sont fiers.

Entretien V4, Casette 2, Face A

R : Je vois trop de dossiers de personnels qui me passent entre les mains ; quand je vois comment certains chefs d'établissement remettent exactement le même truc que l'année d'avant, l'appréciation etc... Au moment où l'on fait la notation, on peut dire merci aux gens, il faut reconnaître l'investissement. Cela paraît idiot, cela ne donne pas un centime de plus, n'empêche....

Q : Cela valorise la personne.

R : Complètement. Je vois bien quand ils signent : ils regardent. Le fait d'encourager... J'ai découvert qu'Intel a telle capacité en langue ; je lui dis « il faut passer votre validation », « vous croyez que ce sera intéressant ? » Pour la carrière, la mutation, un poste à profil... C'est les mettre un peu en avant, en les sortant de leur propre discipline. C'est très important de faire comprendre qu'un prof de tertiaire peut donner un coup de main à un prof d'économie, sans problème. Alors, qu'on était sur deux mondes séparés.

Q : Ces valorisations symboliques...

R : Moins symboliques qu'on ne le pense

Q ...ont peut être une limite ?

R : Je ne suis pas un négrier qui demande à tout le monde de... Le seul que j'accepte d'exploiter, c'est moi. Après, il y a des limites évidemment, pour un investissement plus lourd, il y a une limite trébuchante. Quand on a mis en place le protocole de remplacement je me suis arrangé pour faire passer un texte. Bon, remplacer quelqu'un pour 2 ou 3 jours, je ne

vois pas l'intérêt, pas en lycée, je veux bien en 6^{ème} mais pas au lycée. Cela dégage des heures qu'on peut utiliser justement pour le soutien xxxxx.

Q : Il faut tenir plusieurs années, le temps que les choses se mettent en place.

R : Il faut 3-4 ans. En ayant à l'esprit qu'ici, ils étaient un peu marqués, il y a eu un fait divers. Un élève tué d'un coup de pistolet, à l'entrée ici. Ils sont toujours marqués depuis ça. Et c'est vrai qu'un fait divers comme cela, la réputation... Et c'est là que l'on dit : « c'est normal, il y avait des types de Kérourien ». Rien à voir avec eux. Ce ne sont pas les gens des tours qui posent problème ici, ce sont les privilégiés. Bien sûr.

(Téléphone, coupure de l'enregistrement)

Q : Vous m'avez dit au début que c'était le seul endroit où vous pouviez faire ce que vous vouliez, cet ensemble...

R : Kérichen, en seconde, il y avait 43 collèges qui nous amenaient des élèves. A part travailler avec le collège de Kérichen d'à côté, mais ce n'était qu'un petit groupe et je ne touchais qu'une partie. Là, si on s'entend avec les 6 collèges... **On fait des journées communes : tous les profs de français des 6 collèges et du lycée, tous à la réunion de pré-rentrée au collège X.** La 1^{ère} année c'est moi qui ai demandé et imposé que les gamins de 3^{ème} qui arrivent en seconde aient un socle commun, sur lequel les profs peuvent s'appuyer. Avec une évaluation à la rentrée. Et depuis, je peux vous dire que ça marche tout seul. Sur les 6 collèges, en 6^{ème}, ils lisent un bouquin, en 5^{ème}, en 4^{ème}, en 3^{ème}, en jouant sur les genres, la poésie, le théâtre, le roman. Vous vous rendez compte du socle que l'on a pour travailler après. **Il n'y a qu'ici que l'on peut faire cela, c'est pour cela que je veux être ici. Partir du primaire à l'université.**

Fin.

Entretien V5, médiateur

R : Le rôle du chef d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement du système, à l'échelon de son établissement...

Q : C'est cela.

R : La question est difficile. Il n'y a pas UN modèle de chef d'établissement, c'est bien cela le problème. Pour avoir dirigé le personnel d'encadrement pendant 2 ans... Et inspecteur général, inspecteur d'académie... Je les connaissais bien. **La clé de voûte de la réussite du système éducatif, de son amélioration, de la réussite du plus grand nombre d'élèves, c'est le chef d'établissement.** Bien évidemment, il ne peut réussir qu'avec les enseignants et avec la communauté éducative. On verra cela tout à l'heure, sur les partenariats et les ouvertures. Un bon chef d'établissement, c'est un bon établissement, donc c'est un bon fonctionnement. On verra après ce que j'entends par un bon chef d'établissement. Je pense qu'il peut y avoir : inspecteur, recteur d'académie, inspection, IPR, inspection générale. Certains ministres disaient : « tout se passe dans la classe », on peut dire que tout se passe dans l'établissement. Si cela se passe dans l'établissement, alors le rôle du chef d'établissement est primordial. La difficulté, c'est que chaque chef d'établissement a un système de pilotage particulier. Pour une thèse sur le rôle des chefs d'établissement, la complication c'est qu'un chef d'établissement n'est pas l'égal d'un autre chef d'établissement.

Q : Ils ont tous des caractéristiques, mais on peut aussi trouver des éléments qui les unissent. L'un de mes points de départ était : comment susciter une interrogation sur le fonctionnement d'un établissement ? Au travers des entretiens menés ou de la littérature, plusieurs pistes sont mises en avant. Certains disent qu'ils vont se focaliser sur les problèmes de discipline, d'autres sur des indicateurs de réussite, les progrès entre les tests de sixième et les résultats aux DNB et bien sûr au bac, dans les lycées. Mais, selon les interlocuteurs, la manière de mettre ces indicateurs en place, de les mettre en avant dans son établissement, va varier. Parce que, derrière, il y a des risques de conflits. Et donc votre fonction et celle des médiateurs académiques, c'est d'intervenir au milieu de ces conflits. Pourquoi en arrive-t-on au conflit ? Pourquoi a-t-on besoin du médiateur ?

R : Il faut relativiser, dans la mesure où sur les saisines que nous avons, les chefs d'établissement nous saisissent peu. Il faut aussi relativiser le rapport du médiateur, dans la mesure où 6 000 saisines sur 1 100 000 enseignants... Néanmoins chaque exemple est significatif. Je pense que c'est en train de mûrir, ce n'était pas véritablement dans la culture. On essaie de régler les choses à l'intérieur de l'établissement. C'est comme quand il y avait de la drogue, c'était toujours chez le voisin, ce n'était jamais chez soi. Donc, on essaie de régler les choses dans l'établissement, ce qui est normal, dans la mesure où l'on peut considérer que **le premier médiateur, c'est le chef d'établissement**, entre les élèves, la communauté scolaire, les parents, les enseignants entre eux, voire les administratifs. Le bon chef d'établissement, c'est le premier médiateur. C'est lui qui essaie de faire en sorte que cela fonctionne en harmonie. Un chef d'établissement sait faire fonctionner son établissement avec une certaine harmonie. Pour le faire fonctionner dans l'harmonie, c'est quelqu'un qui connaît bien le fonctionnement du système éducatif. Quand on est principal de collège, comment parler du taux passage en seconde si on ne connaît pas le lycée ? De la même façon, un proviseur, il faut qu'il s'intéresse au post-bac et à l'université. Donc, un bon chef d'établissement doit bien connaître le système éducatif. C'est pour cela que, parfois, des

enseignants butent sur le concours, parce qu'ils sont focalisés sur leur discipline et pas suffisamment sur le système éducatif. C'est celui aussi qui connaît bien les disciplines, dans le système éducatif en général. Et qui, surtout, connaît bien son établissement, dans la mesure ou, entre un établissement rural, semi-rural, urbain, de centre ville, de grande ville... Pour fédérer une équipe, le chef d'établissement est celui qui doit montrer la direction. Pour cela, il faut savoir où l'on va et d'où on part. Bien connaître le système, bien connaître son établissement, donc quand vous parliez tout à l'heure des indicateurs : effectivement, j'ai vu des chefs d'établissement qui font des discours de prérentrée sur la réussite, mais qui ne donnent aucun indicateur. Bien connaître son établissement s'est bien connaître ses indicateurs, par rapport aux indicateurs nationaux, académique et départementaux, en les relativisant.

Q : En *contextualisant*...

R : Un établissement qui a 14 nationalités, des gens en grande difficulté à la maison, ce n'est pas comme un établissement qui va avoir un recrutement homogène. Bien connaître son établissement, bien connaître les caractéristiques, les indicateurs et expliquer à la communauté éducative ce que sont les indicateurs et surtout où l'on veut essayer d'aller : que les taux de passage en seconde générale sont trop faibles, que l'on oriente trop par l'échec en lycée professionnel, etc... Bien expliquer, pour ensuite essayer d'améliorer le fonctionnement de sa maison : fixer des objectifs à court, moyen et long terme. Fixer des objectifs et dire : « voilà maintenant comment on va faire ». On rentre dans **le cœur de votre dossier : comment on va faire ?** Ça veut dire que le chef d'établissement, depuis le temps qu'on le dit et le ministre le répète, le chef d'établissement ne peut pas être qu'un administrateur, au sens de celui qui gère les moyens, qui ouvre, qui ferme, qui rentre dans son bureau et ne va pas dans la salle des profs. C'était à la mode, à une certaine époque : « non, non, je ne suis pas pédagogue ». Et bien si ! S'il n'est pas pédagogue, cela va fonctionner avec plus ou moins de bonheur. Une très bonne équipe d'enseignants, soudée, fera réussir les élèves, mais **le chef d'établissement, on en a besoin quand cela ne marche pas.** Justement pour éviter que le médiateur académique ou national intervienne, c'est-à-dire quand il y a un problème entre des équipes enseignantes, ou entre les équipes enseignantes et les parents, mais aussi entre des grands élèves et les enseignants. C'est là où le doigté et le charisme du chef d'établissement doivent intervenir. Donc, je reviens à ce que je vous disais en introduction : le chef d'établissement doit être un fin connaisseur du système, un bon connaisseur de son établissement, parce qu'il l'a décortiqué, il a regardé, en essayant de comprendre : pourquoi les redoublements sont si importants, pourquoi on oriente de telle façon ? Et pourquoi peut-il y avoir des conflits : entre des personnalités différentes, entre les anciens et les nouveaux ?

Q : Entre des enseignants qui acceptent son rôle pédagogique et d'autres qui refusent ?

R : Oui. Et puis, une équipe qui travaille un peu à l'ancienne, qui a été habituée à avoir des élèves très homogènes et une équipe nouvelle qui arrive, ce sont des chefs d'établissement qui me l'ont dit, une équipe jeune, qui a souffert dans des zones extrêmement difficiles, qui arrive et qui dit aux anciens, qui ont l'habitude de travailler pour les bons et les moyens : « vous ne vous rendez pas compte de la chance que vous avez ici, il faudrait peut-être remettre votre système ou votre pédagogie en cause, dans la mesure où un élève qui a de grandes difficultés chez lui et à l'école, pour un tas de raisons, on peut, peut-être, faire autrement ».

Q : Et cela suscite quelle réaction de la part des *traditionalistes* ?

R : Ils commencent par dire : « écoute, on sait ce que l'on a à faire, parce qu'on a l'habitude, cela a toujours fonctionné comme cela ». C'est là où le chef d'établissement doit intervenir, dans une réunion d'harmonisation entre ses équipes, pour dire : « vous me dites que tout va bien, mais non seulement le taux de redoublement en seconde ne diminue pas, ensuite on devrait avoir de bons résultats au bac, on ne les a pas et pour les orientations » je prends un cas maximum « et nos orientations sont mauvaises ; votre pédagogie est bonne, mais cela ne peut pas être que de la faute des élèves. Les élèves ne sont pas bons ? C'est un peu facile de dire cela. Comment se remettre en cause ? » **Avec des anciens, en effet, il ne faut pas les heurter, il ne faut pas faire un choc frontal**, il faut essayer d'expliquer. Dans la mesure où, lisez ce qui a été écrit par Dubet, par Ballion sur les nouveaux lycéens., je n'invente rien, il y a une nouvelle population scolaire, les nouveaux lycéens. Un prof qui est dans l'établissement depuis 20 ans, s'il ne s'est pas adapté, il va souffrir. Et il souffre !

Q : Comment le chef d'établissement peut-il amener la transition, d'un modèle destiné à des élèves sélectionnés vers plus de mixité et faire en sorte que les enseignants soient capables de gérer cette mixité ?

R : C'est de la pédagogie ; le chef d'établissement ne peut pas dire « je veux, je souhaite », parce que les professeurs vont commencer par dire : « non, non, tout va bien, il n'y a aucun problème, qu'est ce que vous nous racontez ». Les faits sont têtus... **Une démonstration avec des chiffres** ; quelques-uns ne savent pas, ne se rendent pas compte, ne sont pas conscients. Vous savez très bien que, pour certains, en dehors de la discipline, pas de salut : « mes élèves ont eu 18 au bac, 80% ont eu entre 16 et 18 ». Oui, mais et le reste, que s'est-il passé à côté ? Faire une démonstration avec des faits, des chiffres, expliquer plusieurs fois ; après il y a différentes méthodes ; les enseignants qui ont le souci de la réussite de leurs élèves, c'est le premier électrochoc « ah oui, on ne se rendait pas compte » ; avec des comparaisons, parce que là aussi vous pouvez **vivre en vase clos dans votre établissement**, sans savoir ce qui se fait, à côté, au-dessus, en dessous. Dans la mesure où le système évolue considérablement et les méthodes aussi. Après avoir fait une présentation générale, je pense, prendre discipline par discipline dans un premier temps ; réunir les disciplines pour regarder les résultats et, ce que les gens ne savent pas très bien, ce que sont devenus les élèves. Ils sont sortis, mais que sont-ils devenus deux ans après ? Dans le meilleurs des cas, **il faut qu'il y ait des liaisons école-collège, collège-lycée ; que les profs de collège rencontrent les profs de lycée de la même discipline**. Parce que les profs de lycée : « au collège on ne leur apprend pas à travailler ! » A partir du moment où l'on arrive à faire des discussions discipline par discipline... Et l'idéal, dans tous les textes on vous le jure que cela fonctionne, en fait ça ne fonctionne pas vraiment, c'est **d'être appuyé, pendant les réunions, par des IPR**. Si on ne demande au chef d'établissement que d'administrer les moyens, de faire en sorte qu'on soit en sécurité, que la nourriture soit bonne et qu'il ne pleuve pas dans les classes, là c'est foutu. Dire : « nous, il n'y a que la parole de l'inspecteur que l'on peut prendre en considération », alors justement, le chef d'établissement organise une réunion avec un inspecteur, pour avoir la caution de celui que les enseignants considèrent comme le vrai pédagogue, l'inspecteur.

Q : Est-ce qu'il n'y a pas des difficultés à exposer ses problèmes à quelqu'un qui n'est pas de l'établissement, l'inspecteur..., une certaine réticence ? Vous parliez tout à l'heure de fonctionnement en vase clos. Vous dites que cela fait longtemps que l'on demande aux chefs d'établissement de travailler comme cela et ils ne le font pas, pourquoi ?

R : Ils ne le font pas parce qu'on est dans **une tradition où l'on a coupé entre les pédagogues et les administratifs**. Cela fait dix ans que l'on parle du chef d'établissement

pédagogue ! Le ministre dit d'arrêter de faire des rapports, la littérature existe, c'est très bien, mais il faut que les inspecteurs travaillent avec les chefs d'établissement.

Q : Et cela commence à se faire ?

R : Cela se fait. A mon avis, pas suffisamment, mais cela se fait. Vous avez des réunions bilan où un inspecteur ne vient pas seulement inspecter... Là aussi, des inspecteurs venaient inspecter et certains rencontraient à peine le chef d'établissement. Ils venaient voir les profs.

Q : Ils ont aussi leur tradition.

R : Il faut que l'inspecteur commence par venir voir le chef d'établissement : « que se passe-t-il dans votre établissement ? » On a créé les correspondants académiques, les doyens des corps d'inspection... Cela veut dire qu'il faut que l'inspecteur sorte de sa discipline. L'inspecteur de maths, qui vient inspecter l'épreuve de maths, qui regarde seulement les notes du prof de maths, je caricature un peu, mais il y a encore beaucoup de progrès à faire.

Q : C'est toujours disciplinaire ?

R : Oui, je crois qu'on reste trop disciplinaire. **Je crois que le binôme qui fera réussir, c'est le corps d'inspection et le chef d'établissement.** L'inspection générale demande à ses inspecteurs d'être, de temps en temps, des généralistes de l'éducation. Quand un inspecteur de maths vient inspecter les profs de maths, qu'il s'intéresse aux résultats généraux de l'établissement et qu'il sorte un peu de son rôle de mathématicien, pour passer à l'inspection du fonctionnement du système, cela serait un grand progrès aussi. Je le dis d'autant plus que l'on fait la même chose pour l'inspection générale. Quand j'étais correspondant académique en Guyane ou à la Réunion ou à Bordeaux, avec mes collègues, quand on faisait des réunions... Il faut que les inspecteurs généraux aient, à un moment donné, une vision globale et sortent de leurs disciplines.

Q : Cela rejoint le titre du dernier rapport⁸⁴⁰, reliant l'individuel et le collectif, puisque l'on passe d'une préoccupation disciplinaire, individuelle, « je m'intéresse à ma matière », à une préoccupation collective, « je m'intéresse aussi à l'ensemble de l'établissement ».

R : On arrive à votre interrogation. Le chef d'établissement, c'est celui qui va faire la synthèse, qui va être capable de dire à ses profs de maths ou d'histoire, quand il les aura vus par discipline, de régler la querelle des modernes et des anciens. Ensuite, il va régler la question des disciplines : une réunion avec tous ses profs pour dire : « c'est très bien, en maths on a réussi ; maintenant, notre projet global c'est... Voilà les trois axes de ce que je veux faire dans mon projet d'établissement avec vous ; il y a trop d'incivilités, trop de redoublement et notre orientation est trop par défaut ». Donc, on va faire trois **groupes de travail, avec un leader**. Systématiquement, il met les mains dans le cambouis, il va aux réunions, il impulse. Il y aurait une autre question : c'est le recrutement des chefs d'établissement, c'est autre chose. Il faut avoir des chefs d'établissement qui connaissent bien la maison.

Q : C'est-à-dire ?

⁸⁴⁰ JUTANT Jean-Marie (2008). *Rapport du médiateur de l'Éducation nationale - année 2007*. Paris, La Documentation française, 107 p.

R : Il faut que le concours, maintenant qui est très sélectif... Il faut faire attention, maintenant cela a un peu disparu, à ces chefs d'établissement qui restent dans leur bureau, par méconnaissance de la maison, qui étaient terrorisés, pas capables de parler à leurs enseignants. Les enseignants prennent le pouvoir et c'est fini. Cela peut marcher, mais dès qu'il y a un conflit, une difficulté, on fait appel à l'inspection d'académie, à l'IPR vie scolaire et puis quand c'est un conflit de personnes, avec des parents, on peut arriver à appeler le médiateur et le chef d'établissement dit : « je ne sais pas comment m'en sortir, essayez de voir comment régler le conflit ». Dans un petit établissement, avec des parents non-revendicatifs, au sens « on va casser du prof », où tout le monde travaille main dans la main... Les profs avaient eu les parents comme élèves et allaient avoir leurs enfants. Là, il n'y avait pas de conflit. Mais, le chef d'établissement, c'est celui qui règle les conflits entre les parents et les enseignants, les enseignants entre eux, les enseignants et la hiérarchie, etc...

Q : C'est une évolution de carrière considérable par rapport au métier d'enseignant qu'ils occupent au préalable.

R : Le chef d'établissement passe par des fonctions d'adjoint, apprend son métier. Je pense que la formation est bonne pour leur montrer la réalité.

Q : Une des propositions est de faciliter la prise de parole pour régler les conflits, plutôt que d'essayer d'étouffer les choses, d'empêcher le dialogue.

R : Le chef d'établissement, décidément, il lui faut beaucoup de qualités, mais c'est aussi celui qui fait parler, qui accouche les esprits, il ne faut pas que *cela reste*. Que se passe-t-il dans ces classes où l'on ne se parle pas, où ils ne veulent plus se voir ? C'est son rôle de médiateur, en tant que chef d'établissement. On va aller vers une mauvaise ambiance, cela peut aller jusqu'au harcèlement moral entre une équipe et quelqu'un qui est sur la touche, des enseignants entre eux. Le chef d'établissement doit se balader dans l'établissement, dans la salle des profs, il ne peut pas ne pas savoir ce qui se passe, dans son établissement et dans les salles de classe.

Q : L'aspect participatif ; il doit donner un but à son établissement, fixer des objectifs en matière d'orientation, de réussite. Pour y arriver, il va mettre en place une démarche ; doit-il la construire tout seul ?

R : Non. Cela, c'est le problème des **projets d'établissement**. On en parle depuis des dizaines d'années et tout le monde s'en fiche. On fait I II III IV, tout le monde a la même chose ; si on en met 10 pages, évidemment c'est infaisable. **Le bon projet d'établissement est évolutif et surtout participatif**. Il faut partir avec une équipe motivée et puis cela fait tache d'huile.

Q : Vous parliez tout à l'heure de la querelle des anciens et des modernes...

R : Oui, c'est la force de l'exemple. Un petit groupe va montrer les réussites et, à partir du moment où le chef d'établissement pourra faire la démonstration que cela a marché... Les récalcitrants... Ce qui est important, même s'ils n'intègrent pas, il ne faut pas qu'ils soient contre, pour briser l'affaire. A la limite, ils laissent faire et puis, ils y viendront ; au moins qu'ils ne démolissent pas.

Q : Avez-vous déjà rencontré ce type de cas ?

R : Oui, il y avait crispation : on considère que certains sont vendus ou achetés, le chef d'établissement : un administratif... « Vous n'avez pas le droit de me juger, la parole c'est celle de l'inspecteur ! » Non. Mais, il faut aussi, pour qu'on les considère comme des pédagogues qu'on leur en donne les moyens. D'où le problème de la notation, autre qu'administrative, qui est faite conjointement par le chef d'établissement et les inspections.

Q : C'était une proposition du rapport POCHARD de passer à une évaluation collective, basée sur les progrès des élèves. Comment est-ce que cela pourrait fonctionner ?

R : Il y a des rapports sur la notation, des recteurs ont fait des rapports sur l'évolution de la notation, sur la notation individuelle, sur la notation collective. Je crois que les deux sont compatibles. Un individu est seul dans sa classe, mais il est aussi avec une équipe. **C'est pour cela que l'on peut le déculpabiliser.** On peut voir l'acte éducatif, dans la classe : les enfants ne montent pas sur les tables, il fait son cours correctement. Mais la réussite est aussi collective ; le taux de passage en seconde ou la réussite au bac, c'est bien l'équipe qui *fait que*.

Q : On aurait trop tendance à culpabiliser les enseignants ? Vous dites : il faut déculpabiliser les enseignants ?

R : Pour des établissements difficiles, il faut les déculpabiliser en disant : ils sont collectivement responsables de la réussite.

Q : Dans les établissements difficiles ; ce n'est pas le cas dans les autres établissements ?

R : Dans les autres établissements ; on voit bien le problème de la carte scolaire, de la mixité. Il y a des établissements plus faciles que d'autres. Parce que les élèves sont faciles, ils apprendront, ils auront un suivi personnalisé à la maison, ils réussiront. Je parle pour des **établissements qui sont un peu plus en difficulté, urbains ou ruraux, très ruraux, il n'y a rien de culturel et les profs viennent de loin.** Si le chef d'établissement n'arrive pas à faire travailler les gens en équipe, sur un projet, avec un objectif, cela sera difficile. Ce sera difficile, parce que les élèves, vous le savez bien, sont plus demandeurs, plus exigeants, c'est un phénomène de société, ils veulent comprendre, ils veulent savoir. C'est fini de dire : « c'est comme ça, il va là ». Non, les élèves veulent aussi comprendre. Imaginons qu'en lettres, en instruction civique, en civilisation anglaise, on parle d'un pays, sans que certaines matières puissent se rencontrer, dans la mesure où l'on va parler d'une façon ou d'une autre de la même chose.

Q : Qu'en est-il de la parole des élèves ? Ecoute-t-on suffisamment les élèves et leurs parents dans l'établissement ?

R : Je n'ai pas vu dans vos interrogations ce fameux conseil pédagogique. Là encore, dans cette maison Education, **on crée des structures ; il faudrait les faire fonctionner.** Le conseil pédagogique, les syndicats... Le conseil pédagogique, c'est avec et sous l'autorité du chef d'établissement. Attention ! Dramatique : l'autorité du chef. Et le conseil pédagogique, c'est justement l'endroit où les gens peuvent discuter des problèmes de pédagogie, de didactique. Ce serait un outil formidable s'il fonctionnait.

Q : La mise en place d'une structure supplémentaire permet-elle de résoudre les blocages ?

R : C'est une structure qui, à mon avis devrait avoir toute son importance et qui, sans doute, ne l'a pas. Mais, qu'est-ce qu'il y avait à la place ? Les conseils d'enseignement, par discipline, la réunion de prérentrée et la réflexion sur le projet d'établissement. Quand est-ce que les enseignants se réunissaient collectivement ? De la même façon, on invente depuis très longtemps le conseil de vie lycéenne... **Ce ne sont pas les conseils qui manquent** : conseil de la vie lycéenne, conseil de classe, conseil d'établissement... Il faut arrêter de créer des structures en trompe l'œil. Et j'en reviens à mon introduction : un bon chef d'établissement, qui fait vivre le conseil pédagogique, qui fait vivre le conseil de la vie lycéenne et qui fait se rencontrer tout ce monde là, il arrive à avoir un climat apaisé. Parce que **les gens sont considérés et que chaque individu est préservé, mais dans un travail collectif.**

Q : Il y a un facteur de cohésion sociale dans la participation ?

R : Bien sûr, parce que les gens peuvent s'exprimer et le premier arbitre, le conciliateur, qui calme le jeu, c'est le chef d'établissement.

Q : Il existe plusieurs conseils sur le papier, on en rajoute, c'est au chef d'établissement de faire fonctionner tout ça, mais comment ?

R : **Le nombre de circulaires qui arrivent... Il y en a beaucoup trop.** Donc, le bon chef d'établissement : il regarde, il enlève, il trie et il en garde une, celle qui est importante. Quand je voyais certains chefs d'établissement, je leurs disais : « **vous prenez la bonne structure**, celle qui vous semble bien fonctionner, conseil de classe, conseil de la vie lycéenne ; **vous en prenez une pourvu que cela fonctionne** ; si le conseil de la vie lycéenne vous semble bien, que les délégués sont bien élus, ce n'est pas la peine de multiplier les structures ». Le conseil d'administration, c'est très bien. Mais, un lycéen, si on prépare le budget, que va-t-il dire en conseil d'administration ? Il n'osera pas parler devant les adultes.

Q : Il n'osera pas, en raison du sujet, mais n'y a-t-il pas des situations où il aurait des choses à dire mais n'osera pas, car il a peur de la façon dont cela va être reçu ?

R : Il peut le dire quand le chef d'établissement réunit le conseil des délégués ou le conseil de la vie lycéenne. Il peut les voir seul, pour que les jeunes aient en face d'eux le patron de l'établissement, disent ce qu'ils ont envie de dire, pour ne pas être, peut-être, sous l'œil des enseignants. Il faut qu'il y ait une liberté de parole. Le chef d'établissement saura faire la part des choses. Cela demande du temps, car il faut travailler en confiance. Cela veut dire que le chef d'établissement et son adjoint sont des gens disponibles. Si, pour un problème gravissime, les délégués lycéens vont voir le CPE, et ne peuvent pas voir le chef d'établissement avant 15 jours, c'est foutu. Il faut que les élèves responsables, au regard des responsabilités dans l'établissement, soient considérés comme des adultes.

Q : Vous trouvez que ce n'est toujours pas le cas ?

R : Ce n'est pas évident, dans la mesure, ou quelquefois, on se demande si les élèves eux-mêmes ont envie. Est-ce qu'ils ont été échaudés ? C'est-à-dire qu'ils ont considéré à un moment qu'on ne les a pas pris au sérieux, ou que c'est un discours entre adultes qui revendiquent, qui s'étripent et dont ils ont une mauvaise image. Il faut les prendre au sérieux, qu'il y ait une formation, que l'on ait en face de soi des interlocuteurs formés et qui ont envie de participer. Si à leur première participation, alors qu'ils demandent quelque chose de

raisonnable, on ne le leur donne pas et on leur passe la parole en dernier... Tout cela, c'est un jeu de respect.

Q : Il faut des traductions concrètes.

R : Bien sûr.

Q : On a vu les enseignants, la participation, le troisième point c'est l'ouverture. On part du chef d'établissement, on ouvre aux enseignants, aux parents, aux élèves, on ouvre encore plus, c'est le partenariat.

R : **Les parents**, il faut un véritable respect de l'institution vis-à-vis des parents. Et il faut que les parents sortent de l'individuel pour aller dans le collectif et pas uniquement « mon gamin... » Un délégué doit parler de la classe. Trop souvent, on se heurte à des parents revendicatifs contre l'institution : « il n'y a pas de moyens ».

Q : Cette contestation forte, presque agressive, des parents, vous la ressentez comme cela ?

R : Non, mais très souvent on entend : « les parents ne sont pas écoutés ». Les parents sont écoutés s'il y a un respect mutuel. La personne qui veut être reçue tout de suite : son gamin a été mis à la porte parce qu'il a fait pas mal de bêtises. Il considère que la sanction est trop lourde, alors qu'il en réclame pour les autres. Il faut une véritable formation des parents délégués.

Q : Formation des parents et des élèves délégués ; formation des personnels à l'accueil ?

R : Cela progresse tout doucement, mais il y a une suspicion forte entre l'enseignant et le parent. Parce que, si le parent s'en mêle un petit peu trop, l'enseignant se sent agressé dans sa pédagogie. Les parents éduquent et lui, il instruit ; c'est véritablement une mauvaise coupure, mais... Il y a trop souvent des parents agressifs et encore trop souvent des enseignants qui ne répondent pas aux parents. Les deux se combinent et c'est le choc. Le bon chef d'établissement fait en sorte que les parents posent les bonnes questions pour que les enseignants répondent aux bonnes questions posées. Si on commence par attaquer, d'emblée, l'enseignant, en disant qu'il est nul, on ne va pas aller loin dans la concertation ! Alors, **les partenariats...**

Q : Comment gérer les partenariats du point de vue du chef d'établissement ? Dans quel contexte les développer, comment le faire et que change l'apparition d'un tiers dans l'établissement ?

R : Oui, il y a eu beaucoup de progrès. Les établissements fermés, il n'y en a plus beaucoup quand même : la taxe d'apprentissage, les séquences en entreprise... Le monde de la culture, de l'entreprise et l'Ecole, depuis 10 ou 15 ans, cela s'est considérablement ouvert. Il y a beaucoup moins de suspicion, de crainte.

Entretien V5, Face B

R : Il faut un respect mutuel. L'entreprise ne peut pas dire : « on nous envoie des gosses qui ne savent pas travailler », pour ensuite, ne pas faire son propre travail de formation, pendant

les stages. Bon, en tant que médiateur, on n'a pas de remontées des partenaires. Mais, il faut que l'entreprise joue son rôle de formateur ; elle est sensée travailler en partenariat.

Q : Pour qu'une action réussisse, stage ou projet culturel, ne faut-il pas que cela soit pluridisciplinaire ? Comment gérer cette préoccupation collective ?

R : Un autre personnage qui intervient et qui est important, c'est le conseiller principal d'éducation... Sur la vie culturelle, l'ouverture, l'organisation, avec une délégation du chef d'établissement, qui peut tout à fait prendre des partenariats avec des troupes, des comédiens. Là, c'est le rôle pédagogique du CPE ! Le CPE est encore trop souvent considéré comme le *chef pion*. Non, il est en relation avec les familles, avec les partenaires culturels. Cela fonctionne plutôt bien parce qu'il n'y a pas de lutte d'influence. Je crois que cela se passe bien avec les profs de musique, d'arts plastiques, il n'y a pas de lutte de pouvoir. Avec l'entreprise, dans l'enseignement professionnel ou le monde du travail, l'alternance est un modèle, que l'enseignement classique ou général pourraient prendre comme modèle. Faire rentrer des personnalités extérieures dans l'établissement, je crois que cela se passe bien si les équipes enseignantes ont confiance dans le chef d'établissement, sachant que cela n'ira pas plus loin que cela doit aller.

Q : Pour terminer notre entretien, utilise-t-on suffisamment **le tiers** pour régler les conflits ? Et pas uniquement, car cela serait trop étroit, mais pour améliorer le fonctionnement de l'établissement ? Par exemple, de temps en temps, lors de certaines réunions importantes, faire en sorte qu'un tiers puisse observer et donne son avis sur ce qui s'est passé.

R : Je pense que cela se fait, par exemple dans tout ce qui est périscolaire, on n'est pas loin du scolaire, les parents participent. Mais, à l'intérieur, l'implication des tiers, de parents ou de professionnels connus... C'est subtil pour ne pas déposséder l'enseignant, qui se considère déjà très souvent dépossédé du pouvoir qu'il avait, par les médias, la télévision etc...

Q : La peur de perdre encore du pouvoir...

R : C'est le dosage... La ligne de partage passe par le dosage. Le chef d'établissement, qui connaît son établissement, le fera en dosant l'intervention, pour éviter que ça puisse être considéré comme de la suspicion vis-à-vis des enseignants ou une prise de pouvoir par d'autres. Cela marchera à condition que la personne intervienne sur un champ qui n'est pas celui de l'intéressé. Si on est dans la communication, la formation, la résolution des conflits, le diagnostic. A partir du moment où vous faites venir quelqu'un de transdisciplinaire, qui ne va pas parler de quelque chose qui pourrait être considéré par M. Dupont comme « on n'a pas confiance en moi ». Vous savez bien que les enseignants sont susceptibles. L'intervenant ou le médiateur qui va parler de quelque chose qui n'est pas de la spécialité de Dupont, mais de l'ensemble, cela passera mieux que si vous faites venir le spécialiste de la discipline.

Q : Ce sont des questions d'organisation, collectives. Dans cette approche, l'utilisation du tiers devrait se développer ?

R : C'est inéluctable et c'est en train de se mettre en place.

Q : C'est-à-dire ?

R : Je pense que c'est quelque chose de salubre, de sain, qui est en train de se mettre en place et qui se développera.

Q : Sous quelle forme ?

R : On fait actuellement des audits d'établissements et on se rend compte qu'il faut un intervenant extérieur qui va venir parler de la gestion du conflit, la gestion de crise. Il y a des choses qui n'existaient pas avant et vous n'auriez jamais fait venir quelqu'un de l'extérieur. On vous aurait dit : « on va régler cela entre-nous ». Et maintenant, on accepte.

Q : Cela se pratique ?

R : Oui.

Q : J'avais l'impression, au travers des textes que j'ai pu lire, d'un certain refus d'exposer les problèmes à quelqu'un de l'extérieur.

R : Alors, effectivement, sur les 13 600 chefs d'établissement, est-on à 1% ou 5% ? Le fait est que cela existe ; que cela se fasse et que cela soit connu...

Fin.

Entretien V6, inspecteur général

Question : Il y a 3 thèmes. Ce que j'ai appelé l'interrogation organisationnelle, c'est à dire comment susciter une réflexion collective dans l'établissement sur son fonctionnement ? La participation ; comment générer une forme de participation sur le thème de l'innovation, par exemple, des démarches pédagogiques ? Et troisième point, l'ouverture vers l'extérieur, les partenariats et l'intervention d'un tiers dans l'établissement pour, éventuellement, dénouer certaines situations ou provoquer un changement.

Réponse : D'accord. On va reprendre ces trois orientations. Alors, **l'interrogation organisationnelle**. La question fondamentale que vous vous posez au fond c'est : quel lien entre l'action du chef d'établissement et les progrès des élèves ?

Q : Oui, on sait que le comportement du chef d'établissement peut avoir un impact sur la réussite. La question concrète est : que va-t-il faire ? **Comment** améliorer les choses ?

R : D'après mon expérience, c'est très difficile de répondre, parce que je ne pense pas qu'il y ait un « comment » mais une multitude de « comment ». C'est à dire, sans que l'on puisse dire : « autant de chefs d'établissements, autant de manière de diriger l'établissement », ce qui serait quand même beaucoup, il y en a 10 000 ou un peu moins, 7 ou 8000, on doit sans doute arriver à faire des typologies. Il n'empêche que **l'on observe une extrême variété des formes de management dans ce métier**. J'ai écrit des articles là-dessus pour expliquer pourquoi. C'est un métier où il y a extrêmement peu de préconisations procédurales, juridiques et la plus grande partie de ce que peut faire le chef d'établissement ressort de considérations éthiques. C'est à dire que c'est une éthique personnelle du chef d'établissement, éthique professionnelle en tout cas, qui conduit à des formes de management assez différentes. Dissimulées parfois sous des techniques, mais **les techniques dissimulent toujours de l'éthique**. On peut faire des études de cas, on peut dire : « voilà comment tel chef d'établissement s'y prend pour faire réussir, ou ne pas faire réussir, ses élèves ». Donc, je serais tout à fait incapable de vous donner des procédures universellement pourvoyeuses de bons ou de mauvais résultats des élèves. Je connais de très bons chefs d'établissement, que je donne en exemple : « regardez comment ils font ». Et comment des effets établissements évidents sont produits au bout d'un an de présence de ce chef d'établissement dans un établissement donné. Très rapidement, pas seulement dans les résultats des élèves, mais notamment dans les résultats des élèves. Mais aussi, en termes de climat d'établissement, de capacité de travail des acteurs. Donc, très sincèrement, je ne pense pas qu'il y ait de réponse univoque à cette question. Il y a des chefs d'établissement qui vont beaucoup déléguer, d'autres qui vont très peu déléguer. Pourtant les uns et les autres vont arriver à d'excellents résultats. Tout dépend du contenu de la délégation, du contenu de la non-délégation, vous comprenez. Donc, en terme d'organisation du type « il faut déléguer à qui et quoi » ou « il ne faut pas déléguer », « il faut que le chef d'établissement garde ceci à lui, déléguer cela », il n'y a pas de réponse, honnêtement, il n'y a pas de réponse.

Q : Je menais des entretiens précédemment avec des chefs d'établissement et, que cela soit dans des petits collèges ou des gros lycées, ils essayent d'adopter une démarche un peu identique, qui consiste à générer une interrogation sur le fonctionnement de l'établissement. Ils s'y prennent de manière différente. Certains vont parler, non pas de valeur ajoutée, mais de valeur détruite, entre des évaluations de 6^{ème} à l'entrée au collège et des résultats au DNB. Un autre va disposer des indicateurs de la seconde au bac. L'un va afficher ces résultats de manière très brutale, en arrivant, pour susciter un choc. Mais, un autre va dire : « il ne faut

surtout pas faire cela et il faut adopter une manière beaucoup plus progressive, diplomatique » et s'appuyer sur quelques personnes. Alors que précédemment, il était question de grandes réunions où l'on expose tous les chiffres d'un seul coup. Quelque soit la manière, brutale ou plus progressive, le but est le même : susciter une interrogation là où précédemment il n'y en avait peut-être pas.

R : Oui, je vois bien le type de chef d'établissement qui vous a parlé comme ça. Moi, je peux vous opposer, compléter plutôt, **tel chef d'établissement qui ne va pas afficher des interrogations, mais des certitudes**. C'est à dire qu'il ne va pas se contenter de mettre les chiffres en face du regard de ses chers collègues professeurs en disant : « que pensez-vous de cela ? » Il va dire : « voilà, moi je pense cela, j'analyse ces chiffres de cette manière là, je fais le diagnostic ». Ensuite, il peut dire : « maintenant que fait-on ? » Mais aussi d'aller jusqu'à : « je vous propose de faire ceci », c'est à dire qu'il indique le chemin très loin éventuellement, qu'il ne pose pas d'interrogation du tout, qui affirme des certitudes au contraire. Quelqu'un sûr de lui.

Q : Va-t-il susciter l'adhésion ?

R : Tout dépend de la manière de faire. Je connais des gens qui comme cela sont arrivés à entraîner tout un établissement scolaire.

Q : Avec un management très directif ?

R : Non, pas directif, mais de certitudes.

Q : Un management de certitudes...

R : Je vais vous donner un exemple. Un lycée... Le problème du lycée, c'est la seconde, l'accueil en seconde. Les chefs d'établissements chevronnés, qui ont fait plusieurs lycées savent tous cela. Le chef d'établissement qui arrive dans un établissement scolaire ne délègue pas la seconde à ses adjoints. Il délègue la terminale, la première, les classes prépa. Mais, il prend la seconde, parce que c'est stratégique pour la réussite des élèves. C'est là que cela se détermine. Taux de redoublement, taux d'orientation dans les différentes filières. Et là, il peut tout à fait dire : « voilà les chiffres, réfléchissons chers collègues, créons des commissions de travail, que pensez-vous de cela ? ». Il peut aussi dire : « cela ne va pas, 20 % de taux de redoublement, 10% de taux de réorientation, c'est inacceptable ! J'ai une expérience, voilà ce que j'ai fait dans mon précédent établissement, je vous propose un an d'expérimentation, après on en discutera, mais d'abord on va travailler un an comme cela : dispositif d'accueil, etc... » Quelque chose qui est déjà élaboré, déjà expérimenté dans un ou deux lycées précédents par la personne, ce n'est pas la peine de réinventer la poudre. Voilà, on y va. « Vous êtes réticent ? On va le faire un an et au bout d'un an, je suis d'accord, je vous écouterai, on regardera ce qu'on fera. Mais tout d'abord, rentrons dans l'action. » On agit, on réfléchit après, **c'est le contraire d'une démarche de projet**.

Q : En amont, il a tout de même mis en avant la situation...

R : Il y a un diagnostic.

Q : Trouve-t-on ce diagnostic partout ?

R : Non. Le diagnostic n'existe pas quand le chef d'établissement arrive dans l'établissement. Il y a des chiffres.

Q : C'est à lui de *contextualiser*.

R : C'est lui qui le fait parce qu'il a de la bouteille, il sait ce que ces chiffres signifient, il a déjà vécu cela x fois. Ce qui n'est pas le cas des profs, qui sont là depuis longtemps et qui n'ont pas son expérience. Il va dire : « ce n'est pas la peine de perdre un an, on y va et après on verra ». J'ai un exemple très précis cette année où cela se passe comme ça. Je peux vous dire que, fin septembre, l'établissement a changé de climat.

Q : Que s'est-il passé pendant cette année ? Il avait des convictions, des objectifs ?

R : On en est à l'année 1, on n'est pas fin septembre et j'ai eu un coup de téléphone tout à l'heure du collègue IPR qui me dit : « j'ai téléphoné à la secrétaire du chef d'établissement, je connais bien, je demande comment cela se passe ? » « Qu'est ce que je suis bien ! » Lui : « et le lycée ? » « C'est beaucoup mieux ! » Le chef d'établissement a fait le diagnostic, il arrive là, il propose... Le climat a déjà changé et les gens sont au travail.

Q : C'était moins le cas auparavant ?

R : Parce que le précédent chef d'établissement était là de temps en temps, il déléguait énormément, établissement à classe prépa, cela marche tout seul et en seconde... A la mitraille !

Q : Il y avait de très bons résultats au bac, mais beaucoup de départs en fin de seconde.

R : Voilà. Orientation, départs, redoublements... Un chef d'établissement arrive le 20 août. Le 20 août, il a tous les chiffres, une semaine avant la prérentrée il a fait son diagnostic. Il sait ce qu'il va dire au personnel en prérentrée. La première réunion qu'il va présider, c'est celle des profs de seconde. Il va leur tenir un discours : « c'est inacceptable de travailler comme cela ; on va travailler autrement dès cette année et dans un an, j'accepterai toutes les critiques, mais d'abord on fait et ensuite on réfléchit ».

Q : Dans les premières semaines de cet établissement, que s'est-il passé pour que cela change ?

R : Le chef d'établissement a fait dix réunions par jour pendant... Avec toutes les équipes, rencontrer les élèves... Toutes les secondes, il y a onze secondes, toutes accueillies par le chef d'établissement.

Q : D'accord. Donc, il a développé de nouvelles relations avec les gens, avec les élèves.

R : Il faut les connaître, parce qu'il débarque. On est dans une stratégie qui est, je dirai, presque l'inverse de la démarche du projet. La démarche de projet : on réfléchit, puis on agit. Là, c'est le contraire : on agit puis on réfléchit.

Q : Il a provoqué une sorte d'électrochoc, si je comprends bien, en arrivant, en disant que les résultats en seconde n'étaient pas...

R : Non, cela s'est fait sans agressivité.

Q : Et maintenant, il demande aux gens de proposer des solutions...

R : Les solutions, il les amène puisqu'il sait ce qu'il faut faire. Il faut faire du soutien aux élèves en difficulté. Ce n'est pas la peine de perdre du temps à réfléchir. Il propose des actions, il met les gens au travail et puis il dit : « on fait cela un an et dans un an vous me dites ». Je possède la théorie aussi, mais cette personne non. Ce sont des choses que les chefs d'établissements inventent sur le terrain. En même temps, c'est dans Mintzberg, dans ses 10 ou 12 écoles, je ne sais plus, c'est l'école de la formation : on agit d'abord, on se forme en agissant et puis on est différent au bout d'un an⁸⁴¹. A ce moment là, on peut réfléchir et élaborer un nouveau projet. Mais, on n'est jamais dans l'Education nationale dans une position où l'on peut réfléchir longtemps, pendant plusieurs mois et élaborer des choses et ensuite... Il y a les élèves. En fait, **je suis très critique sur cette démarche de projet que j'ai contribué à mettre en œuvre à une époque dans l'Education nationale. Je pense qu'elle n'est pas adaptée.** Spontanément, les grands chefs d'établissements font des projets parce qu'il faut en faire pour l'institution, des projets d'établissement, mais ils ne travaillent pas comme cela. Ils sont d'abord dans l'action et, en même temps, ils réfléchissent. Et éventuellement on change son fusil d'épaule, on change de cap. Mais on rentre d'abord dans l'action. A partir de quoi ? A partir d'une expérience professionnelle, tout simplement.

Q : Plutôt que d'avoir un grand projet au niveau de l'établissement, chercher des actions...

xxxxx

R : Entraîner dans l'action. Et d'abord un effort de conviction.

Q : Que chacun développe son projet.

R : Voilà, dire que ce n'est pas une lubie non plus. Les gens voient bien que c'est quelqu'un qui a de l'expérience, qui a déjà fait cela ailleurs, que cela a marché et se disent « pourquoi pas ? »

Q : Cela correspond au discours de chefs d'établissement que j'ai pu rencontrer. Ils faisaient leur propre diagnostic en arrivant, ils suscitaient quelques constats auprès des enseignants et ensuite l'essentiel de leur démarche semble être de générer des petits projets, mais une multitude de petits projets.

R : Des petits projets que l'on soutient, à condition que cela soit dans une dynamique d'ensemble.

Q : Voilà, ils ont une stratégie et dans cette stratégie globale, ils vont essayer de susciter des petites actions, mais qui au bout du compte, convergent toutes dans le même sens et finissent par changer en profondeur à la fois la vie scolaire et, on peut espérer, les résultats des élèves. C'est dans ce sens là, que j'entendais cette interrogation organisationnelle, qui n'existe pas spontanément.

⁸⁴¹ Nous interprétons ceci comme une référence à l'école de l'apprentissage, c'est à dire l'élaboration de la stratégie au travers d'un processus émergent. Cf. : MINTZBERG Henry, AHLSTRAND Bruce, LAMPEL Joseph (1999). *Safari en pays stratégie*. Paris, Village mondial, 423 p.

R : La question c'est : **comment entraîner dans une direction ?** Il y a la force du discours, la rhétorique, mais moi, je vous propose autre chose, c'est « on rentre dans l'action ». L'action c'est la seconde, c'est stratégique, la réussite des élèves en seconde.

Q : Il y a bien un diagnostic que l'on cherche à partager avec les enseignants.

R : Oui, mais le diagnostic peut donner lieu à d'infinies joutes : si les élèves qui arrivent en seconde ne sont pas au niveau, c'est la faute du collège et l'autre disant « c'est peut être de notre faute ». Arrêtons là-dessus, on ne s'entendra jamais. Peu importe si c'est la faute des collèges... Agissez !

Q : Le point qui en découle est : **avec qui agir ?** Travaille-t-on uniquement avec les enseignants, ou dans quelle mesure va t-on essayer de faire participer à la construction de ces petits projets les élèves et leurs parents ?

R : Alors, je ne reprends pas personnellement votre terme de petits projets...

Q : Je me suis mal exprimé, de ...

R : L'action. Mon projet c'est l'action. **Qui** va-t-on entraîner dans l'action ? Tout le monde. Les élèves.

Q : Sont-ils toujours écoutés ? Leur présence est-elle toujours souhaitée dans les instances de l'établissement ?

R : Les élèves sont les premiers à entonner la musique du chef d'établissement. La preuve, des journalistes d'une chaîne de télévision arrivent deux jours après la rentrée scolaire, pour regarder la rentrée scolaire, dans ce grand établissement d'une grande préfecture, avec des classes prépa etc... Chaîne régionale. Ils suivent le proviseur dans sa matinée, je crois que c'était une matinée de travail. Le proviseur dit bonjour aux élèves et aux élèves qui ne répondent pas il leur dit : « ici on se dit bonjour, on est courtois, on partage quelque chose ». Et puis le proviseur reconnaît des élèves de seconde, parce qu'il a accueilli les secondes un ou deux jours auparavant et devant les caméras de télévision pose la question : « alors, qu'avez-vous retenu de ce que j'ai dit ? ». Les élèves répondent par : excellence, travail ou effort. Elèves de seconde... « Je vous propose un autre mot : solidarité ». Le journaliste est *scotché* et le sujet a été extrêmement bien perçu par le public : un proviseur qui arrive, d'une autre région en plus... Les élèves avaient retenu la leçon, ils étaient prêts à en écouter une autre ! Les profs ont des élèves devant eux qui ont retenu les leçons. Donc, les élèves sont des alliés assez puissants dans un établissement. Mais, il n'est pas exclu que les profs retiennent eux aussi quelque chose de ce que l'on va faire cette année, qui sera peut être différent des années précédentes. Il y a le fait d'avoir mis dans l'action, par un petit discours de rentrée, les acteurs.

Q : De s'appuyer sur les élèves...

R : De s'appuyer *notamment*... Il ne s'agit pas de jouer les parents d'élèves contre les profs ou les élèves contre les profs, pas du tout. Il s'agit d'entraîner tout le monde. Je ne dis pas que l'on tient le même discours aux professeurs et aux élèves. Mais, sur le fond, ce sont les mêmes objectifs que l'on fixe. Chacun a bien compris qu'il fallait rentrer dans l'action. Et puis ensuite, on multiplie les réunions avec les professionnels : réunion vie scolaire, réunion

des profs de telle classe et le chef d'établissement préside toutes les réunions. Il ne délègue rien sur les secondes bien sûr. Et les adjoints sont chargés, parce qu'il y a deux adjoints dans cet établissement, de faire la même chose au niveau des premières, des terminales, les classes prépa. Cela fait énormément de petites réunions, réunions courtes...

Q : Réunions d'action...

R : Réunions d'action, où cette fois-ci on a plus de discours, mais on va voir ce que l'on va faire et extrêmement nombreuses, qui remplissent la journée du chef d'établissement. Il passe sa journée, à part quelques moments pour expédier les affaires courantes, en réunion.

Q : Il crée une dynamique.

R : Il crée une dynamique, il préside : « c'est moi qui préside les réunions ».

Q : Et les enseignants voient qu'il se passe quelque chose.

R : Oui, parce qu'ils n'étaient jamais réunis.

Q : Il y a bien un changement dans l'organisation de l'établissement.

R : Oui, **c'est une forme d'organisation, mais qui n'est pas institutionnalisée**, qui n'est pas formalisée ; il n'est pas écrit que l'on se réunit tous les... Le principe c'est : se réunir, c'est agir. On se réunit sur un thème particulier et puis s'il faut se réunir une autre fois sur un autre thème, on le fait. Ce sont des réunions d'action à l'échelle soit d'une discipline, mais c'est déjà large dans un lycée comme celui-ci, soit d'une classe.

Q : Le groupe d'enseignants d'une classe. Pendant ces réunions, il va chercher à faire quoi ? Quel objectif pour ces réunions ?

R : Ce sont des objectifs très pointus, par exemple, le dispositif trimestriel, le diagnostic du premier trimestre ou du premier mois, le diagnostic des faiblesses des élèves de la classe et la mise en place de soutien par petits groupes. Comment fait-on dans telle classe, avec tel profil ? Toutes les secondes ne sont pas identiques avec des enseignements de détermination, des options, il y a des problèmes particuliers qui se posent. Les solutions : ce ne sera pas forcément la même chose d'une classe à l'autre, selon les profs qui sont là. **Mais, on rentre, on fait cela tout de suite, on ne va pas réfléchir un an pour savoir si l'an prochain on fait cela.**

Q : Dans cet établissement, cela a l'air de bien fonctionner ; est-ce que ce type de pratique serait généralisable ?

R : C'est une question de personnalité du chef d'établissement. Personnellement, je ne crois pas. Connaissant les chefs d'établissement, je sais qu'il y en a qui sont incapables de travailler comme cela.

Q : Quelle qualité serait souhaitable pour réussir à travailler de cette manière ?

R : Qualité du chef d'établissement ? Le goût du management, il faut un certain goût du pouvoir, un certain sens du service public, une certaine abnégation, cela prend beaucoup de

temps. Une personnalité assez forte, être intelligent pour comprendre ce qui se passe. Il y a des qualités qu'un certain nombre de grands proviseurs de lycées ont. Mais, évidemment pas tous.

Q : Est-ce que, parallèlement, cela est bien accepté par les enseignants ?

R : Oui.

Q : Parce qu'il y a beaucoup de réunions...

R : Oui.

Q : Dans cet établissement là, parce qu'il y a un contexte...

R : Non, parce que cette personne a fait trois autres établissements avant et progressivement... C'est au cours d'une carrière que l'on se forme. En même temps, cette personne a emprunté à d'autres collègues, qu'elle a côtoyés, avec lesquels elle s'est formée. C'est quelqu'un qui à 20 ans de carrière de personnel de direction, donc cela veut dire beaucoup de formation, de tâtonnements sans doute. En même temps, qui a formé beaucoup de collègues aussi. C'est une personne qui est dans les réseaux «équipes académiques de formation des personnels de direction » depuis assez longtemps, que je connais d'ailleurs dans ce réseau académique de formation de personnel de direction, qu'on appelle maintenant GAFPE⁸⁴² et que l'on appelait avant les EAAVS⁸⁴³.

Q : Pour autant, on ne peut pas parler de management autoritaire, volontaire certes mais...

R : Volontaire, mais pas autoritaire. Autoritaire est un mot ambigu ; cela peut renvoyer à autorité comme à autoritarisme. C'est quelqu'un qui a de l'autorité, ce n'est pas quelqu'un d'*autoritariste*.

Q : Donc, les réponses qu'il cherche à mettre en place dans l'établissement ne sont pas uniquement de son fait, même s'il a une vision clair de l'endroit où il veut aller, il demande tout de même aux gens de proposer des solutions.

R : Voilà, mais là, cela dépend davantage des personnes et des équipes qui sont dans l'établissement. Le chef d'établissement est obligé de passer par les ressources qui existent. Pour reprendre ce chef d'établissement, dans l'établissement d'où il vient, il avait déjà, dans une autre académie, un lycée un peu moins important, avec classes prépa également, il y avait des classes de STG. Xxxxx les moins bons élèves en Sciences et techniques de gestion. Mais, il y avait une équipe de professeurs tout à fait extraordinaire. J'ai rencontré cette équipe, des gens qui ne comptaient pas leur temps. Ils sont arrivés, tenez-vous bien, à 100% de réussite au bac STG. Ils s'étaient donnés cela comme objectif. Trois ans après, plus personne ne restait sur le chemin. Le chef d'établissement évidemment les a soutenus, tout ce qu'il a pu, mais cela venait d'abord de cette équipe et, dans cette équipe, d'un leader. *Une* leader, une femme qui entraînait les autres. Là, ce chef d'établissement tombe dans un autre établissement, je ne sais pas s'il y a des STG, mais s'il y en a, il n'aura pas la même équipe, c'est clair. Voilà, c'est l'aléa des ressources sur lesquelles on s'appuie. Mais, **on ne peut pas uniquement dire : « je m'appuie sur les ressources », parce que là, on se lie les mains.**

⁸⁴² GAFPE : Groupe académique de formation des personnels d'encadrement.

⁸⁴³ EAAVS : Equipe académique d'animation de la vie scolaire.

Q : C'est la combinaison des deux...

R : La combinaison des deux, mais c'est d'abord le chef d'établissement...

Q : Plus que la participation ?

R : C'est d'abord le chef d'établissement, parce qu'un mauvais chef d'établissement peut tout à fait couler une bonne équipe de profs.

Q : Vous allez dans le sens d'un effet chef d'établissement très important.

R : J'en suis persuadé. Non pas qu'il soit toujours important, mais qu'il puisse l'être. Il y a une amplitude d'effet établissement considérable, que l'on n'a pas dans l'effet maître, parce qu'il est dilué sur une multitude de personnes. Dans l'établissement scolaire, il y a 50 profs, vous avez toujours des bons, des moyens, etc... Il y a un nivellement de l'effet maître qui fait qu'il est toujours important, mais qui varie peu d'un établissement à un autre. Tandis que l'effet chef d'établissement, puisqu'il repose sur une, voire deux ou trois personnes s'il y a des adjoints, a une amplitude beaucoup plus grande.

Q : Parce qu'il a un *impact* sur tous les autres ?

R : Voilà. Tandis que l'effet maître, il peut être important, il est sans doute important, mais il est toujours dans la même moyenne d'un établissement à l'autre. Ou alors il faudrait mettre des barrières régionales, quelque chose comme ça, mais c'est très faible.

Q : C'est important par rapport à mon travail, parce que je m'étais basé sur l'analyse en terme de projet d'établissement...

R : Je suis désolé de vous bousculer...

Q : Au contraire, c'est une bonne chose, cela va m'obliger à repenser mon système. On dit : « le chef d'établissement doit développer la participation dans son établissement, développer un projet collectif, etc... » Ce sont des textes présents dans des travaux...

R : C'est de la rhétorique habituelle depuis 1983. C'est moi qui étais à l'origine de cela, vous pensez que je connais.

Q : Donc, vous avez constaté que cette approche ne fonctionne pas bien ?

R : C'est une approche fondée sur une certaine philosophie de l'action, qui est : « on réfléchit puis on agit ». J'ai écrit pas mal de chose là-dessus. C'est le *Quattrocento* italien⁸⁴⁴ et précisément la construction du Dôme à Florence par Brunelleschi. C'est le premier qui sépare physiquement l'atelier du chantier pour construire le Dôme. En séparant l'atelier du chantier, il sépare la conception de l'action, on construit d'abord, on agit après. Quand on construit une cathédrale c'est possible, quand on dirige un établissement ce n'est pas possible. Ce n'est pas la même chose. On est donc sur le paradigme de l'architecte lorsque l'on fait du projet.

⁸⁴⁴ Le XV^e siècle italien.

Q : Je me souviens d'un rapport, de Claude PAIR⁸⁴⁵, disant qu'il fallait abandonner l'aspect *taylorien* de l'Education nationale, avec la séparation entre le pédagogique et l'administratif.

R : C'est autre chose, c'est une autre critique, différente.

Q : Il y a d'un côté la conception et de l'autre l'action, l'enseignement.

R : Il y a ceux qui conçoivent et ceux qui exécutent, c'est la critique d'une hiérarchie. Moi, ce n'est pas cela ; c'est une articulation entre la réflexion et l'action. Il y a des situations où on a le temps de réfléchir et puis d'agir. Je pense qu'un ministre devrait réfléchir avant d'agir, mais un chef d'établissement ce n'est pas pareil, ce n'est pas un ministre.

Q : La durée est plus courte, on voit les élèves tout de suite...

R : Voilà, il y a des urgences et l'on ne dirige pas un établissement scolaire comme on dirige le système éducatif.

Téléphone, coupure de l'enregistrement.

Q : Quel impact cela peut-il avoir à l'avenir sur le fonctionnement de l'établissement ? Pour l'instant, on reste encore dans une optique d'autonomie, de projet. Or, vous dites qu'il faut abandonner cette perspective, où au moins la remettre partiellement en cause.

R : Elle est déjà profondément mise en cause. Si vous regardez les textes de 1983 sur le projet d'établissement et des textes récents sur ce projet, cela n'a plus grand chose à voir. On était dans une logique, avec Alain Savary⁸⁴⁶, qui était une logique de démocratie participative, l'essence, en tout cas l'ambition du projet, était de mobiliser les personnels en les faisant réfléchir sur ce qu'ils voulaient faire. On n'est plus du tout là-dedans avec le contrat d'objectif. Aujourd'hui, on a une perspective technocratique : « vous me dites quels sont vos objectifs, on regardera quels sont vos résultats, l'intérieur c'est le projet d'établissement, faites comme vous voulez, le principe c'est d'avoir des résultats correspondants aux objectifs ». On est dans une démarche par objectif et résultat. La participation des personnels, vous n'en entendez plus parler. Le ministère n'est plus dirigé par Alain Savary. C'est dirigé par des technocrates aujourd'hui.

Q : Revient-on à un système bureaucratique ?

R : Non, technocratique, ce qui est très différent. Le système bureaucratique a été précisément mis à bas par les technocrates. C'est à dire un système qui était fondé sur les normes et les procédures et maintenant : objectifs et résultats. D'ailleurs, il y a une circulaire de rentrée, celle de 1999, où il y a un paragraphe extrêmement clair sur ce sujet, on dit au chef d'établissement « vous devez passer d'un mode de pilotage par les normes et les procédures à un mode de pilotage par les objectifs et les résultats »⁸⁴⁷. Fini les normes, fini les procédures.

⁸⁴⁵ PAIR Claude, GEBLER Jean-Marc, MOISAN Catherine, RICAUD-DUSSARGET Paul, SIMON Jacky (1998). *Rénovation du service public de l'Education nationale : responsabilité et démocratie. Rapport à M. le ministre de l'Education nationale*. Paris, MEN, 87 p.

⁸⁴⁶ Ministre de l'Education nationale entre 1981 et 1984.

⁸⁴⁷ « Le projet d'école et d'établissement, d'autre part, est l'instrument de l'autonomie reconnue aux écoles et aux EPLE et l'expression de leur responsabilité. L'espace d'initiative et d'adaptation que l'État leur consent doit donc être respecté : c'est pourquoi les services académiques se garderont de tout contrôle a priori de pertinence et d'opportunité, tout en exerçant le contrôle de légalité par rapport aux objectifs nationaux. En revanche,

Moyennant quoi, six mois après sortait un BO sur le règlement intérieur et le régime des sanctions : un BO entier de nouvelles normes à appliquer !

Q : M. Xxxxx⁸⁴⁸ me tenait le même discours. On parle d'autonomie, mais il y a tellement de règles...

R : Tout cela, c'est du blabla. On est dans un mode de pilotage qui est forcément complexe dans un établissement scolaire. Il faut, bien sûr, **des normes, des procédures, bien sûr des objectifs et des résultats, bien sûr des méthodes et des valeurs, il faut tout cela. Le problème, c'est que d'une personne à l'autre, d'une situation à l'autre, on peut avoir un mélange, un mixte de ces modes de pilotage qui est différent, mais qui aboutit à de bons résultats pour les élèves. Ou de mauvais d'ailleurs !** Donc, je suis tout à fait incapable de dire voilà le mode efficace de management d'un établissement scolaire. Je crois que cela n'existe pas. On passe au troisième point ?

Q : Oui.

R : Les partenariats externes.

Q : Voilà, l'idée est l'intervention d'un tiers, d'une personne extérieure à l'établissement, qui peut intervenir pour apporter son regard, provoquer des changements, résoudre des conflits...

R : C'est la partie sur laquelle je suis le plus critique de votre orientation. Je suis vraiment très hostile à cela.

Q : Cela ne vous paraît pas...

R : Cela ne me paraît absolument pas souhaitable, un chef d'établissement qui fait cela est un chef d'établissement qui se déconsidère.

Q : Qui n'est pas capable de régler lui-même les problèmes ?

R : Voilà, exactement. Faire appel à un tiers extérieur pour faire précisément le métier du chef d'établissement, les conflits, définir des orientations, entraîner les gens dans cette direction là, c'est afficher clairement à la communauté éducative que l'on n'est pas capable de le faire.

Q : J'ai rencontré, il y a quelque temps M. Xxxxx⁸⁴⁹ qui est médiateur, son rôle c'est d'intervenir. Est-ce que les médiateurs académiques ne tiennent pas ce rôle de tiers éventuellement ?

R : Oui, mais ils ne sont pas du tout dans une position de manager. Votre proposition n'est pas de mettre des médiateurs dans les établissements scolaires, c'est mettre des *coachs*. Des gens qui sont près du chef d'établissement qui donnent des conseils, des méthodes...

l'évaluation a posteriori des projets d'établissement et des résultats atteints sera renforcée. On évitera ainsi les dérives bureaucratiques qui ont pu parfois être constatées dans la gestion des projets, **en privilégiant un pilotage par les objectifs et les résultats plutôt que par les procédures et les moyens** ». Source : BO n°1 du 7 janvier 1999, 9-16.

⁸⁴⁸ Un inspecteur général, lors d'un entretien, qui à sa demande, n'a pas été enregistré.

⁸⁴⁹ Cf. entretien V5.

Q : Ce serait dans le long terme, je n'avais pas vu sous cet angle là, mais plutôt pour un problème particulier, parce que les choses ne prennent pas comme le souhaite le chef d'établissement, il peut éventuellement proposer à quelqu'un de venir et d'apporter son regard. Comment se passe une réunion : par exemple, est-ce que l'on tient vraiment compte de l'avis des élèves ? Les enseignants vont dire oui et puis si l'on assiste à une réunion, on va constater que la parole des élèves est...

R : Le bon chef d'établissement voit cela immédiatement, qu'on ne donne pas la parole aux élèves. Si je reprends le chef d'établissement dont je vous parlais, dans l'établissement précédent, il a commencé les conseils de classe systématiquement en disant : « maintenant, on va donner la parole aux élèves au début du conseil de classe ». Si on ne la donne pas au début, après on la leur confisque. Ils sont complètement assommés par la parole des adultes. Et donc, on a commencé en disant que les premiers à prendre la parole dans le tour de table sont les élèves. Et il n'y a pas besoin d'avoir un médiateur pour cela.

Q : Pour régler des conflits ou amener des changements au sein de l'organisation.

R : Je suis très réservé par rapport à cela vis à vis du sens que cela peut avoir.

Q : Cela pourrait être contre-productif ?

R : Je pense que c'est largement contre-productif. Le chef d'établissement qui fait cela envoie en même temps un message sur son incapacité ou ses incompétences. Même s'il est pétri de bonnes intentions, il y a un risque que cela soit perçu comme cela par les professeurs. Le prof qui a besoin d'un médiateur dans sa classe, par exemple, ou d'un auxiliaire, vous voyez... D'ailleurs, je crois qu'il y a eu de multiples tentatives dans les années passées, dans les MAFPEN⁸⁵⁰ lorsque cela existait, il y a eu des catégories de personnes, aide, ressources, etc... Cela n'a jamais marché ! Parce que tout simplement les chefs d'établissement ne faisait pas appel à ces gens.

Q : Pourtant, lors d'entretiens que j'ai réalisés, certains chefs d'établissement me disaient qu'ils avaient eu l'occasion de le faire⁸⁵¹ et qu'ils étaient plutôt satisfaits.

R : Ils avaient eu l'occasion de le faire, je suis très étonné. Ponctuellement ?

Q : Oui, de manière très ponctuelle.

R : Très ponctuelle.

Q : Voilà, c'est dans cet esprit là.

R : Je vais vous donner un nouvel exemple, à l'appui de ma thèse. Dans la nouvelle formation des personnels de direction, on a des tuteurs. A côté des chefs d'établissement d'accueil. J'ai fait l'évaluation, je ne sais pas si vous avez vu mon rapport, il est sur le site du ministère de l'Education nationale et il est sur mon site aussi, sur l'évaluation xxxxx des personnels de direction, il y a quelques années, il y a trois ans ou quatre ans. Les tuteurs : cela ne marche pas. Ça marche dans les académies où on leur a donné un nouveau rôle. Mais, croire qu'un

⁸⁵⁰ Mission académique de formation du personnel de l'Education nationale.

⁸⁵¹ 9730 ; 9779 ; 10286 ; 12086 ; mais il y a aussi des difficultés : 8970 ; 10924.

chef d'établissement d'accueil va accepter que son adjoint aille lui raconter tout ce qui se passe, qu'un médiateur vienne régler ses conflits, un collègue en plus...

Q : C'était le questionnement que j'avais à chaque fois : est-ce que ce tiers pouvait être accepté ? Est-ce que les gens acceptent de dévoiler leurs problèmes à une personne extérieure à l'établissement ? C'était la question que je posais.

R : Soit, ils savent les régler eux-mêmes, s'ils sont bons. S'ils ne sont pas bons, ils ne savent pas les régler et ils n'ont pas envie que cela se sache. Alors, il y a quelques personnes qui acceptent leur faiblesse et essayent éventuellement de les surmonter devant un tiers, mais c'est une petite minorité de personnes. Je pense que, institutionnellement, cela ne peut pas marcher, ce qui n'exclut pas que, ponctuellement, cela puisse marcher.

Q : Cela me conduit, à voir les choses sous un autre angle. Mon idée d'interrogation organisationnelle vous paraît-elle intéressante, à maintenir ? Je vais prendre un exemple concret, le témoignage d'un chef d'établissement. Le chef d'établissement raconte ce qui se passe quand il arrive : les enseignants semblaient satisfaits de leur situation. Il fait son diagnostic et constate que les taux de redoublement en seconde sont trop forts, que l'informatique est dérisoire, qu'on ne collecte pas de taxe professionnelle alors que c'est un lycée tertiaire. Certains chefs d'établissement auraient pu afficher ces mauvais constats brutalement, lui a choisi une stratégie bien plus progressive⁸⁵² qui a conduit chacun à prendre conscience des difficultés et cherche à faire émerger des actions, pour reprendre votre terminologie. Mais, c'était très participatif, à la fois l'interrogation « où en est-on ? » et participatif « essayez de trouver une solution »...

R : Comprenez-moi bien...

Q : Est-ce que je me trompe en ce sens là ?

R : Vous ne vous trompez pas, mais moi non plus. Ce que je veux dire c'est qu'il y a une pluralité de modèles. Je vous ai donné un exemple, mais sans doute y aurait-il plusieurs chefs d'établissement comme cela, vous me donnez un autre exemple d'un chef d'établissement qui réussit de manière plus progressive, je pense que cela correspond à son expérience, à sa personnalité. Il faut que vous compreniez qu'il n'y a pas un modèle, il y a plusieurs modèles de réussite chez les chefs d'établissement et je ne crois pas qu'on puisse les épuiser non plus. Il y en a 3, 4, moi je suis incapable de le faire. Oui, c'est un peu décourageant pour un thésard ! Mais, il y a une vraie complexité, il y a une vraie diversité, parce qu'il y a une vraie autonomie des chefs d'établissement dans leur travail. C'est un métier où il y a de grandes marges de manœuvre.

Q : A condition qu'ils réussissent vraiment à prendre cette marge de manœuvre, à se saisir de son autonomie.

R : Il ne faut pas qu'il s'en saisisse, puisqu'elle existe institutionnellement. Un chef d'établissement qui dérive, il faut qu'il aille loin pour être sanctionné. On voit le pire et le meilleur dans la direction des établissements scolaires. L'institution réagit peu, donne peu de consignes sur la manière de diriger les établissements scolaires. Dans une conférence, je

⁸⁵² Entretien V4, 11025.

m'amuse à regarder le référentiel des personnels de direction⁸⁵³, à prendre les trois premiers items : le chef d'établissement met en œuvre les objectifs définis par le ministre... Je pose la question à mon auditoire : « que se passe-t-il s'il ne les met pas en œuvre ? ». Les gens se mettent à rigoler. La réponse est : il ne se passe rien. Et même, si le chef est habile, il peut être récompensé pour cela ! C'est la carte scolaire, c'est le chef d'établissement qui pique les meilleurs élèves des établissements moins cotés et qui déstabilise ses collègues...

Entretien V6, Face B.

R : De très grandes, de trop grandes sans doute, marges de manœuvre dans la direction des établissements. Certains en profitent, d'autres n'en profitent pas, vous avez raison, ces marges ne sont pas utilisées souvent, mais ceux qui les utilisent peuvent avoir d'excellents résultats.

Q : Me reste-t-il le temps d'une question ?

R : Une dernière oui.

Q : Que peut-on faire pour améliorer cette situation ? Vous dites « certains n'utilisent pas leur marge de manœuvre » ; y a-t-il une orientation nouvelle à donner à cette direction d'établissement ?

R : Sans doute, mais là, cela nous emmènerait trop loin. En particulier, il y a eu, en particulier à l'ESEN⁸⁵⁴, d'excellentes orientations, malheureusement qui sont terminées. Tout est remis en cause par le nouveau directeur, M. Xxxxx, qui a mis au placard l'ancienne équipe. Il y avait des gens qui faisaient des choses excellentes en terme de formation de chef d'établissement. Qui faisaient intervenir des gens qui tenaient un discours, en gros : « vous avez beaucoup de marge de manœuvre, utilisez-les ». Et on travaillait sur des études de cas, sur des exemples. Donc, pas un discours langue de bois, pas un discours clos, mais un discours ouvert : « vous avez des marges ». M. Xxxxx c'est le contraire : « le ministre a dit, la circulaire... »

Q : On revient vers une direction verticale ?

R : Oui, je défendais et je défends encore, puisque j'étais à Dijon il y a 2 jours, dans une conférence aux personnels de direction de l'académie, je défends **le management par les valeurs, comme un des modes importants et non-unique bien sûr, de direction des établissements scolaires**, en donnant l'exemple des Jésuites, qui n'ont jamais été dans la technocratie ni dans la bureaucratie, en particulier au moment de leur gloire au 18^{ème} siècle, ils avaient quelques centaines de collèges dispersés pas seulement en Occident, mais il y en avait en Orient et tout cela marchait. On connaît le produit fini, les élèves sortis d'un collège Jésuite. Il n'y avait pas de norme, simplement une liste d'auteurs c'est tout. Il n'y avait pas d'objectifs chiffrés, de procédure d'évaluation. Il y avait simplement une correspondance entre le principal et le père supérieur de l'ordre. C'était une régulation épistolaire. Vous voyez à quelle vitesse circulaient les lettres à l'époque ; on posait une question, on recevait la réponse trois mois plus tard. Et cela marchait très bien. Pourquoi ? Ils partageaient les mêmes valeurs. Ils étaient recrutés pour cela. Comment sont recrutés les personnels de direction de

⁸⁵³ MEN (2002). *Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16-11-2000*. BOEN spécial n°1 du 3 janvier 2002.

⁸⁵⁴ Ecole supérieure de l'éducation nationale : a pour mission de concevoir, d'animer et de mettre en œuvre la formation des cadres administratifs et pédagogiques de l'Education nationale. <http://www.esen.education.fr/>

l'enseignement privé catholique ? Vous avez dû le lire dans mon rapport : ils sont recrutés par cooptation, c'est à dire sur des valeurs. Le management par les valeurs : on ne l'utilise pas nous, le privé l'utilise. Nous, on est passé de la bureaucratie à la technocratie et on ne sait pas utiliser cela, comme si le service public n'avait pas de valeurs.

Q : Vous parliez tout à l'heure de l'éthique du chef d'établissement, ça se rejoint...

R : Oui, sauf que je pense qu'il n'y a pas une éthique du chef d'établissement, il y en a plusieurs. Vous connaissez mon site, où il y a tous les textes ?

Q : Je l'ai visité récemment.

R : Vous regardez, vous cliquez sur le thème : personnel de direction. Vous avez tous les textes que j'ai écrit sur cette question et vous verrez sur l'éthique et sur le management par les valeurs ce que je peux dire. En même temps, ce n'est pas la panacée. La question : que faut-il faire ? Comme d'habitude dans l'Education nationale, il faudrait un peu de continuité. Et on est systématiquement, avec le changement des ministres, le changement des directeurs de l'ESEN, etc, dans la discontinuité. Ce que l'un a fait, l'autre va le détruire. C'est l'une des raisons fondamentales pour lesquelles on n'avance pas.

Q : En fait, mon questionnement portait sur la manière d'améliorer les choses dans les établissements. Ce qui apparaît dans beaucoup de rapports de l'Inspection générale, c'est un côté un peu statique. On fait une évaluation des chefs d'établissement mais, les diagnostics des chefs d'établissement sont critiqués : trop formel, réponse à une commande institutionnelle. Il faut faire un rapport, on en fait un. Dans les rencontres que j'ai pu faire, les gens me disent « si on ne force pas un petit peu les gens... » cela rejoint cette idée de comportement volontariste. Si on ne force pas un petit peu les enseignants, chacun va rester dans sa pratique quotidienne, marquée par l'individualisme et il ne sera pas facile de faire apparaître une force collective au sein de l'établissement. Mon questionnement portait sur cela, changer les pratiques dans les établissements et je m'étais focalisé sur l'émergence d'un travail collectif, par le biais de la participation.

R : Moi, je suis plutôt : recruter, former de très bons chefs d'établissement. Ce ne sont pas des clones, ils ne sont pas interchangeables, mais au moins qu'ils partagent les mêmes valeurs. Or le recrutement ne se fait pas là-dessus. Et j'ai été président du concours !

Fin.