



## 4. Avec ou contre les enseignants ?

Anne Barrère

DANS **ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ** 2013, PAGES 107 À 142

ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE**

ISBN 9782130608516

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/sociologie-des-chefs-d-etablissement--9782130608516-page-107.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## *Avec ou contre les enseignants ?*

Si les enseignants ne sont bien sûr pas les seuls interlocuteurs des chefs d'établissement dans leurs multiples tâches, ils occupent néanmoins une situation très privilégiée dans leur espace de travail. Impossible d'agir sans eux : un « chef d'établissement sans enseignants, c'est comme un général sans armée », dira M. Bayard. Mais le fait que certains chefs d'établissement s'expriment dans les termes du « cadre meneur d'hommes », proche du chef militaire<sup>1</sup>, ne les empêche pas de reconnaître le caractère délicat à maints égards de leur situation. Car les enseignants sont justement loin d'être de petits soldats, ou même des lieutenants aux ordres. Parfois plus qualifiés qu'eux, ils peuvent aussi les mettre en situation d'être un « caporal à la tête d'une armée de généraux », comme le déclare, toujours dans le même registre sémantique, M. Duris. Cadre encadrant des cadres, ou plus exactement des professionnels ayant une marge d'autonomie parfaitement reconnue, ils doivent agir avec eux sans avantages hiérarchiques excessifs.

Les chefs d'établissement français ne recrutent pas les enseignants, mais les évaluent annuellement en leur attribuant une note administrative qui compte pour 40 % de celle générale, attribuée pour les 60 % restant par les inspections pédagogiques. Mais ils sont aussi chargés de « dynamiser les équipes » pour mettre en œuvre des projets dans le cadre de leur nouvelle mission pédagogique. Surtout, bien plus proches des enseignants que les inspections pédagogiques qui ne les rencontrent qu'à

1. Cette connotation est déjà présente dès le début de la naissance de cette catégorie (Boltanski, 1982).

intervalles irréguliers (Do Chi-Lan, Serra, 1996), ils sont leurs interlocuteurs dans un quotidien qui, lui, ignore superbement la distinction entre les dimensions administratives et pédagogiques. Dans ce décalage entre attributions officielles et situations sur le terrain se développe un important pouvoir informel. Les chefs d'établissement ont une large prise sur la définition des conditions de travail des enseignants, au travers de l'exercice d'une influence au quotidien et d'un leadership articulant aujourd'hui compétences organisationnelles et crédibilité pédagogique (Blanchet, 1999 ; Dutercq, 2003).

Ainsi, l'action avec les enseignants s'organise autour d'un double mouvement, dans une certaine mesure inédit, issu de l'articulation entre l'espace de la classe, traditionnellement au centre de la forme scolaire, et celui de l'établissement, plus ou moins construit selon les contextes. Dans le modèle de la bureaucratie professionnelle, l'espace de l'établissement, structuré par les statuts et les règles, et celui de la classe, lieu d'une autonomie professionnelle intangible, se renforçaient l'un l'autre (Gather Thurler, 2000). Mais la critique de l'établissement bureaucratique met en question l'autonomie enseignante dans la classe. En devenant lui-même un espace pédagogique, l'établissement se rapproche de la classe, car il paraît bien artificiel de concevoir des dispositifs pédagogiques uniquement périphériques aux classes qui n'auraient aucune répercussion sur elles. Mais la classe s'ouvre également à l'établissement. Les difficultés des enseignants, surtout lorsqu'elles sont fréquentes et répétitives, ne sont pas cantonnées entre ses quatre murs, et la gestion de l'ordre scolaire exige une certaine division du travail avec les autres personnels – surveillants, CPE, directions d'établissement, etc. (Payet, 1997 ; Masson, 1999 ; van Zanten, 2001 ; Andréo, 2005). Par ailleurs, la culture de l'évaluation, en construisant des indices de résultat au niveau de l'établissement, fait apparaître des préoccupations transversales aux classes. Si une gestion purement bureaucratique de l'établissement occulte cet aspect de choses, ou ne l'envisage qu'en cas de dysfonctionnement grave, certaines équipes de direction essaient précisément d'adopter d'autres logiques d'action, au nom de la recherche d'un meilleur climat ou d'une réactivité plus satisfaisante en matière de gestion de classe ou de performances. La rencontre de ce double mouvement permet largement de rendre compte des relations entre chefs d'établissement

et enseignants, ainsi que des tensions qui les opposent. Lorsque, pour les premiers, agir avec les seconds est jugé impossible, la tentation est grande d'essayer d'agir sur eux, voire malgré eux ou contre eux. Le travail des chefs d'établissement est alors, dans certains cas, fortement à l'épreuve de la gestion des conflits.

### *Quand l'établissement entre dans la classe*

Malgré les instructions officielles, tous les chefs d'établissement ne sont pas pédagogues. La plupart des typologies construites par les chercheurs rendent d'ailleurs compte de cet état de fait et d'un certain nombre de tensions. Selon François-Régis Guillaume, qui a rassemblé des informations provenant de diverses enquêtes de la direction de l'Évaluation et de la Prospective au cours des années 1990, 74 % des chefs d'établissement affirment leur légitimité pédagogique, mais 20 % seulement citent des initiatives prises concernant les pratiques enseignantes. Sans doute ce plus faible chiffre est-il éclairé par la confrontation avec ceux de questionnaires auprès d'enseignants, qui montrent que 42 % seulement d'entre eux pensent que le rôle du chef d'établissement est de « s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante » (Guillaume, 1997 *a* ; 1997 *b*).

### Les conceptions pédagogiques des chefs d'établissement

Mais qu'est-ce que la pédagogie pour les chefs d'établissement ? On peut faire la distinction, à l'instar de certaines recherches, entre administration et animation pédagogiques. La première comprend une bonne partie des tâches ordinaires de lancement d'une année scolaire : répartition de la dotation horaire globalisée, constitution des classes et des emplois du temps. La seconde intègre l'animation d'équipes ou la construction de projets, mais elle est, comme nous l'avons vu, réduite à la portion congrue dans l'estimation du temps global de travail de certains chefs d'établissement (Dupriez, 2002).

## Des critiques engagés

Tous les chefs d'établissement sont des observateurs engagés de la pédagogie au quotidien. Quelles sont alors leurs conceptions ? À partir de quels cadres de référence jugent-ils les enseignants ? Les propos sont d'abord nettement convergents autour de la critique, de ce que l'on pourrait appeler la « pédagogie négative » de certains enseignants. Démoralisés, pessimistes, voire fatalistes, ils ne croiraient pas assez à leurs propres facultés d'améliorer les résultats des élèves, les décourageraient en exerçant davantage leur rôle d'arbitre que d'entraîneur (Merle, 1996 ; 1998). Cette pédagogie négative admet plusieurs entrées, dont la plus répandue est sans doute celle de l'évaluation, une donne que les chefs d'établissement sont de fait amenés à prendre en compte lors des conseils de classe ou des documents évaluatifs qu'ils élaborent. Si la majorité d'entre eux redoutent ces réunions, c'est précisément parce qu'elle s'y exprime largement. Les proviseurs de lycée généraux l'énoncent de manière moins nette, mais la critique d'une excessive sévérité est forte chez les principaux de collège, et tous les proviseurs de LP interrogés, face à des élèves très souvent stigmatisés par des échecs antérieurs. Les chefs d'établissement retrouvent là une partie des résultats de recherche sur l'effet Pygmalion, qui tend à montrer l'efficacité des représentations positives des enseignants sur les apprentissages des élèves, et à l'inverse l'effet contre-productif d'attentes insuffisantes (Rosenthal, Jacobson, 1975 ; Felouzis, 1996 ; Meuret, Alluin, 1998 ; Bressoux, 2003). Comme le dit M. Dubus à propos de ses élèves de LP : « Il y en a, pendant quelques années, ils ont eu un klaxon dans les oreilles et quatre ans de klaxon dans les oreilles, “tu vaux rien, tu vaux rien, tu vaux rien”, ils sont certains qu'ils ne valent rien. »

Pour les chefs d'établissement, l'évaluation ordinaire est à contextualiser en fonction du public d'élèves auquel on s'adresse et qui ne vise pas toujours de longues poursuites d'étude. Les enseignants sont soupçonnés de ne pas suffisamment le faire, en gardiens d'un niveau intangible et abstrait. Ne prenant pas suffisamment en compte les projets des élèves, incarnés dans les sections, et les différences d'importance entre les matières, ils peuvent noter des élèves littéraires en physique-chimie comme s'ils étaient des scientifiques et exigent d'élèves spécialisés en musique trop de compétences académiques en mathématiques. Les chefs

d'établissement évoquent comment les bulletins trimestriels, ou plus largement le jugement scolaire au travers des commentaires enseignants, peuvent parfois devenir un support d'incidents ou être révélateurs de pratiques considérées comme « virtuellement injurieuses ».

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

### Des acteurs prudents

Mais passer de la critique de la pédagogie négative à une forme d'action ou d'impulsion confronte les chefs à l'articulation problématique de l'espace de l'établissement et de celui de la classe. Si la plupart des chefs d'établissement se disent engagés dans un effort d'évolution pédagogique, ils ne le sont pas tous au même titre et le sont avec une certaine prudence d'ensemble. Les principaux de collège sont particulièrement pondérés en la matière : il s'agit surtout de « ne pas les brusquer » (M. Parant), de « ne pas les mettre mal à l'aise » (M. Pecqueur) ou de « ne pas les braquer » (M<sup>me</sup> Olivier). Mais on sent chez bien des chefs d'établissement un regret de ne pouvoir en faire plus pour instaurer une pédagogie de l'encouragement. Les plaidoyers *stricto sensu* en faveur de la pédagogie différenciée n'existent que chez une minorité de chefs d'établissement qui se définissent comme d'anciens « innovateurs pédagogiques », et qui en ont d'ailleurs plus ou moins eu la pratique antérieure, comme M<sup>me</sup> Vanneste, institutrice en maternelle au début de sa carrière, ou M. Vérone, qui effectue en début d'année une tournée de toutes les classes de son collège pour faire prendre conscience aux élèves de la différence entre mémoire visuelle et auditive. M. Tanguy, ancien enseignant de sciences de la vie et de la terre, raconte comment il a par ailleurs proposé ses « roches

volcaniques » à un enseignant et a longuement discuté d'un projet avec lui. Ces interventions directes dans les classes, qui témoignent parfois d'une sorte de nostalgie du métier d'enseignant, sont aussi une volonté de montrer des compétences de pédagogie *in situ*. Mais la majorité de leurs collègues se contentent de circonvenir l'espace de la classe de regards de plus en plus attentifs.

Comment ne pas mettre en perspective ces critiques et ces propositions avec le goût de l'action et du mouvement qui est au cœur discursif des motivations des chefs d'établissement ? Ce qu'ils reprochent alors confusément aux enseignants, c'est de ne pas « y croire » assez, de ne pas partager avec eux un optimisme de l'action, effet structurel de la dispersion des tâches et de la multiplicité des fronts ouverts dans leur quotidien de travail. On voit bien comment s'esquisse ici une tension entre la lenteur, l'opacité, la difficulté à mesurer et rendre visible l'action pédagogique et la volonté des chefs d'établissement d'améliorer la réactivité de leur structure. Le risque est bien sûr que pessimisme enseignant et optimisme ou activisme, des directions, aussi caricaturalement opposés, ne se renforcent mutuellement jusqu'à l'absurde, oubliant l'ordinaire des problèmes de l'autre au profit de postures générales, ce qui se produit comme on le verra lorsque se cristallisent des conflits trop graves entre les uns et les autres.

### À la recherche d'une pédagogie d'établissement

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

On peut citer d'abord l'aide individualisée, incarnation par excellence de la « pédagogie positive ». À partir de la rentrée 2000, en collège, ont été mises en place des heures de remise à niveau et une aide

individualisée en cinquième. Au lycée, l'aide individuelle peut être dispensée, depuis 1984, sous forme de modules en petits groupes d'élèves dans les matières les plus importantes. Il s'agit là, pour les chefs d'établissement, d'un moyen d'articuler préoccupation de l'hétérogénéité et culture de l'évaluation. Directement articulée avec la classe puisque ce sont en général les enseignants eux-mêmes qui sont censés faire face aux besoins de renforcement des élèves<sup>1</sup>, elle constitue une sorte d'infléchissement organisationnel de la pédagogie différenciée (Houssaye, 1999) qui fait véritablement consensus chez les chefs d'établissement.

#### Encadré 22. – Les modules d'aide aux élèves de sixième

Au collège Salvador-Allende, tous les élèves de sixième bénéficient d'un système de modules destinés à les aider à faire la transition de l'école primaire au collège. Ils sont pris en charge par petits groupes, à la fois sur des questions d'organisation (tenue du cahier de textes, rythme du travail) et sur des questions de méthodologie (apprendre une leçon, présenter un devoir, etc.). Les six premières semaines jusqu'à la Toussaint sont plutôt centrées sur le fonctionnement de l'établissement, la présentation des équipes, du règlement intérieur ou des compétences d'organisation du travail, de soin, de tenue de cahier de textes, puis, le reste de l'année, les modules sont ciblés en fonction du profil des élèves et de leurs difficultés. Ces derniers sont alors distribués en groupes de besoin de dix élèves en fonction des observations faites par les enseignants en début d'année. Les ateliers sont animés par des enseignants ou des aides-éducateurs. Ils sont différenciés : certains peuvent faire des ateliers de calligraphie quand d'autres feront de la poésie.

Ces modules ont lieu deux jours par semaine en début de journée, ce qui demande évidemment un aménagement de l'emploi du temps. Philippe Andrieux, dans son entretien, fait allusion à certaines mises en cause par les parents de l'efficacité de ce dispositif. Mais lors d'une réunion du réseau d'éducation prioritaire (puisque'il fait bien sûr partie du contrat de réussite du REP), il sera crédité d'un pouvoir de résorption de 30 % des « dérapages » des élèves de sixième par le coordonnateur à l'issue de son exposé bilan.

Les dispositifs interdisciplinaires sont aussi à mettre au compte de la pédagogie positive en ce qu'ils sont porteurs de motivation en proposant des manières différentes de travailler, et pour les élèves, et pour les enseignants (Kerlan, 2003). Les parcours diversifiés en collège, généralisés en cinquième à partir de 1997, puis rebaptisés itinéraires de découverte en 2001 (IDD) – terme que nous trouvons dans l'enquête – existent également au lycée sous forme de « travaux personnels encadrés » (TPE) à partir de la rentrée 2000 et en lycée professionnel où l'on parle de projets

1. Ce peut être aussi des aides-éducateurs, lors des études du soir ou de différents dispositifs.



pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP). Ils proposent à des groupes d'élèves de travailler avec un ou deux enseignants sur des sujets aux programmes, articulés entre eux, autour d'une production originale qui suppose à la fois un travail de documentation, de problématisation et des capacités d'autonomie personnelle (Boulet, Delattre, Sagot, 2004)<sup>1</sup>. Au collège, les enseignants, en principe volontaires, n'ayant pas toujours été assez nombreux pour les assumer, les IDD ont dû faire l'objet d'efforts de persuasion de la part des chefs d'établissement. M. Maurice raconte comment il a convaincu un enseignant d'arts plastiques de participer à un projet sur l'arbre en partenariat avec un musée voisin et en collaboration avec un enseignant de français. Très négatif au départ, il a dû fléchir en fin de compte au vu de la persévérance du chef d'établissement : « Je suis un peu revenu à la charge, je suis un tenace, je ne suis pas un violent, je ne suis pas un brutal, mais je suis un tenace et en général, j'arrive à aller au bout de ce que je fais. » En lycée professionnel<sup>2</sup>, les avis sont parfois plus pessimistes. M. Carlier regrette le caractère obligatoire de ces projets dont certains restent du coup trop superficiels, étant de simples réponses à la commande. Ce sont principalement les enseignants de matière générale qui s'y investissent, dit-il, en raison des besoins de « remotivation » qui existent dans ces disciplines, mais seules quelques équipes, selon lui, fonctionnent correctement : « Quand le prof y croit, ça marche ; quand le prof n'y croit pas, ça ne marche pas. »

La pédagogie de projet est également un pilier à part entière de la pédagogie positive des chefs d'établissement, et c'est elle que l'on retrouve au cœur du projet d'établissement. Pourtant, les manières de l'envisager sont très différentes selon les équipes de direction, et on peut même dire, puisque là aussi il s'agit d'« y croire », qu'ils y croient différemment. Pour sept chefs d'établissement seulement, serait-on tenté de dire au vu de l'insistance officielle sur ce thème, le projet est global et constitue le cœur de la politique d'établissement. M. Favereau a construit un projet tripartite : « Instruire, éduquer, former », dont il se plaint du peu d'échos qu'il rencontre auprès des enseignants. M<sup>me</sup> Gillot a également le souci d'une mise

1. Pour des exemples tirés de l'enquête : une vidéo sur la guerre de 1914 (M. Duris), un travail sur les roches volcaniques (M. Tanguy), sur l'architecture du quartier (M. Carette) et sur un opéra (M. Admaczyck).
2. Les proviseurs de lycée parlent peu des TPE, ce qui reflète une division du travail assez fréquente avec les adjoints, qui ont à charge leur organisation.

en forme globale des actions : « Maintenant, toutes les actions qui sont proposées au fil des années : les PPCP, les modules, les actions culturelles et éducatives répondent au projet d'établissement, à une priorité ou à une autre, toutes. Et maintenant, il y a un sentiment de forte appartenance au projet. » Lorsqu'elle rencontre les enseignants par entretiens individuels, elle les interroge par ailleurs sur la manière dont ils se situent par rapport au projet d'établissement et y intervient.

### Encadré 23. – « Les » projets contre « le » projet ?

On ne peut pas dire que Salvador-Allende manque de projets. Il est au contraire au cœur d'un foisonnement d'actions, incluses dans le cahier des charges de la REP ou spécifiques au collège. Lors des observations, je suis plusieurs fois conviée à leurs manifestations les plus visibles : un petit spectacle en russe, la rédaction d'une page de site Internet dans un atelier d'informatique, diverses expositions temporaires visibles dans les couloirs du collège où trône aussi l'arbre aux valeurs, le résultat du grand travail entrepris l'an passé avec les classes de quatrième et qui se verra d'ailleurs primé au niveau national dans le courant de l'année.

Pourtant, en cette journée d'avril, Juliette Arnould trouve que le collège a manqué cette année d'un grand projet « unificateur » : selon elle, les actions des enseignants sont trop séparées, elles ne « communiquent » pas entre elles, ce qui fait qu'ils ne se reconnaissent pas les uns les autres dans ce qu'ils font. Elle a la nostalgie d'un projet qu'elle a elle-même initié, il y a de cela deux années, autour du romancier Azouz Begag et de son livre *Le Gone du Chaabâ*<sup>1</sup>, qui avait été, dit-elle, bien davantage fédérateur. Certes, reconnaît-elle, un projet se routinise toujours, mais il met selon elle trois ou quatre ans à le faire et pendant ce temps, une dynamique collective s'instaure. Elle réfléchit à ce qui pourrait l'assurer de nouveau pour l'année suivante.

1. *Le Gone du Chaabâ*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 2005.

Juliette Arnould se situe en effet très clairement du côté de ceux qui pensent qu'un établissement peut voir ses efforts pédagogiques coordonnés avec profit par le biais du projet, le problème étant que les actions en cours sont toujours plus ou moins cantonnées à un niveau de classe et à quelques équipes enseignantes. Elle est aussi partie prenante directement de certains de ces projets, auxquels elle consacre beaucoup de temps, y compris en animation directe devant les groupes d'élèves.

À l'intérieur des projets, une ligne de fracture peu formalisée oppose ceux qui encouragent des projets strictement éducatifs, très proches de la vie scolaire – comme les challenges sportifs, les actions humanitaires ou certains voyages – à ceux qui en contestent la priorité et craignent la prééminence des projets d'ouverture sur les projets internes. À l'unisson de certains chercheurs qui mettent en garde contre l'envahissement de

l'ordinaire de la classe par l'extraordinaire du projet (Bouveau, Rochex, 1997), certains se montrent méfiants, se demandant s'il ne vaut pas mieux se recentrer sur les difficultés d'apprentissage, fustigeant ce qu'on pourrait appeler l'inflation du périphérique. Dans ce collège du Pas-de-Calais où beaucoup d'élèves sont en grande difficulté scolaire, M. Thibaut s'interroge : « Chaque professeur y va de sa sortie », alors même que l'ensemble des enseignants se plaignent d'un déficit criant de matériel pédagogique.

Enfin, en matière d'action, la majorité des chefs d'établissement ne font que proposer, laissant les enseignants disposer. Cela suppose de faire le deuil de ses propositions : le projet de concours de Philippe Andrieux sur le mode de l'émission « Questions pour un champion » n'est guère repris par les enseignants<sup>1</sup>. Pourtant, quelques principaux de collège apparaissent être des porteurs de projet en propre. M. Jacquet est spécialisé dans ceux de type culturel et plus particulièrement ayant trait au théâtre, qu'il réalise dans tous les établissements qu'il traverse. M<sup>me</sup> Olivier, ancienne enseignante de lettres, est pour sa part responsable d'un projet « Arts et cirque », centré sur la remotivation et la reprise de confiance des élèves en difficulté, et d'un projet « Architecture », destiné à initier les élèves à la lecture des paysages urbains. M<sup>me</sup> Queval s'investit fortement dans une action concernant les sciences physiques, une extension de deux IDD, en collaboration avec un inspecteur.

Un dernier espace est ouvert par des dispositifs touchant uniquement les collèges, et au premier chef ceux dits « difficiles », classés en REP ou en zones sensibles. Si ces dispositifs concernent surtout la prévention ou la gestion de la violence scolaire et des élèves les plus difficiles (Glasman, Œuvrard, 2003), ils ont, malgré tout, des implications pédagogiques. Ils en viennent parfois à retirer des élèves dans les classes – c'est le cas des classes relais (Martin, Bonnery, 2002) – et se voient parfois assurés par les enseignants eux-mêmes – c'est le cas, en principe, des écoles ouvertes, ouvertes pendant les vacances à la fois pour des activités scolaires et périscolaires. Dans l'un des collèges étudiés, un dispositif de lutte contre le décrochage, appelé *Démission impossible*, spécifique au Pas-de-Calais, prévoit de maintenir certaines plages horaires traditionnelles pour les

1. Dans un livre de témoignages sur son métier de chef d'établissement, Maurice Masalto raconte les difficultés qu'il a éprouvées à faire le deuil de son projet phare, un gigantesque jeu d'échecs, importé des pratiques d'Europe du Nord, où élèves et enseignants auraient pu jouer ensemble dans la cour du lycée (Masalto, 2002).

élèves et d'en libérer d'autres pour des stages, dans un emploi du temps quelque peu sur mesure. Ces dispositifs sont quelquefois demandés par les enseignants, mais parfois aussi jugés avec réticence, comme trop périphériques à leurs compétences. M. Saert reproche à l'équipe enseignante d'avoir réclamé à grands cris une école ouverte... pour ennuyer son prédécesseur, et de ne plus vouloir l'animer maintenant qu'elle a obtenu satisfaction. M. Spychala, quant à lui, n'a pas hésité à prendre ses distances avec certaines demandes d'action, de type classe relais, qui supposaient que les élèves difficiles sortent de l'établissement pour des actions périscolaires en étant pris en charge par une association. Les problèmes de réintégration des élèves et de la mise en cohérence de l'activité des classes et de ces dispositifs lui paraissant supérieurs aux bénéfices attendus d'un tel dispositif<sup>1</sup>.

### Implication au travail, implication dans l'établissement

Cette pédagogie d'établissement en construction est à la base du plaidoyer des chefs d'établissement pour le travail en collaboration des enseignants (Lessard, Barrère, 2005). Reposant sur la critique classique adressée à l'individualisme des enseignants, il est un leitmotiv des entretiens. Si 75 % des chefs d'établissement pensent que les enseignants ne savent pas travailler en équipe (*Dossiers d'Éducation et Formations*, 1993), le travail en groupe est pourtant considéré comme une compétence centrale par les chefs d'établissement. Il est à la fois un signe visible d'implication et un moyen d'agir, à partir de l'établissement, sur la classe elle-même, comme l'explique M. Thibaut :

« Il y a des équipes qui n'ont pas réfléchi à leurs pratiques pédagogiques ; il s'agit de faire réfléchir les enseignants à des méthodes pédagogiques nouvelles, une heure ou deux heures par mois [...] il faudrait en discuter, se concerter avec les profs, mais

1. Depuis la réalisation de l'enquête, ce pôle n'a fait que croître en importance avec de nouveaux dispositifs liés à l'accompagnement éducatif, à partir de 2006, mais surtout la mise en place du socle commun de compétences dans les collèges à partir de la rentrée 2005. On peut aussi évoquer les divers dispositifs d'éducation culturelle et artistique ; ceux liés à la loi sur le handicap, à l'accueil des primo-arrivants, etc. Plus que jamais, les équipes de direction sont confrontées à la mise en place d'un pôle dense de dispositifs, dont une partie est obligatoire, mais dont l'organisation pédagogique et, surtout, la mise en cohérence sont laissées à leur initiative. Pour un dossier sur ce thème, voir *Carrefours de l'éducation*, 2013 (à paraître).

en tout cas, qu'à des moments donnés, on réunisse régulièrement un conseil d'enseignement pour réfléchir à des méthodes pédagogiques nouvelles, plus adaptées, qu'on ressente justement les besoins, etc. »

Le travail en équipe est également censé lutter contre la pédagogie négative, du moins en la présence d'une certaine masse critique d'enseignants, ce qui n'est pas toujours le cas comme le constate M. Hertout : « J'ai quelquefois des équipes, où finalement, ah oui, ils sont tous nuls, il faut les achever, il y en a quelques-uns comme ça, ils se renforcent. » Ce mode de travail est d'ailleurs « tout naturellement » favorisé par les nouveaux dispositifs dont nous venons de parler (Braxmeyer, Do, 2002).

On voit bien que s'instaure alors une nouvelle norme d'évaluation, pour le moment très peu formalisée, autour de l'implication dans l'établissement et non plus dans la classe. Cette norme aide les chefs d'établissement à tirer vers l'extérieur les compétences enseignantes, qui leur restent opaques dans l'espace de la classe. Les « bons enseignants » sont alors ceux qui ont d'une certaine manière accepté l'élargissement de leurs tâches. Ils sont investis dans des projets ou, plus largement, ressentis comme ayant une attitude coopérative ou positive. Ils prennent des responsabilités de coordination, de montage ou d'animation de dispositifs. Ce sont dès lors, comme le définit un peu tautologiquement M. Dhénin, « ceux que l'on voit » et non pas « ceux qui garent leur voiture et qui montent à l'étage ».

La part des enseignants que les chefs d'établissement estiment « moteurs » varie, mais autour d'une norme désignée dans la majorité des entretiens comme un « gros tiers » ou « une petite moitié », le reste étant divisé entre des enseignants qui ne travaillent « que » dans la classe

#### Encadré 24. – Qu'est-ce qu'un bon enseignant ?

Il est vrai que Philippe Andrieux est marié à une enseignante qu'il qualifie de « superprof » et qui ne s'investit pourtant pas particulièrement dans le lycée où elle enseigne, ni dans « des trucs comme l'IUFM ». Toutefois, « sans que la patronne (sa collègue chef d'établissement) se rende compte de rien », son épouse a d'excellents résultats au baccalauréat, passe des week-ends à corriger les copies et, malgré tout, n'est pas particulièrement reconnue dans ses compétences puisque l'année de l'enquête, par exemple, on ne lui a pas donné de terminale. Philippe Andrieux la compare à Roman, l'enseignant de son établissement chargé du dispositif des classes relais : « Quelqu'un comme Roman, j'espère qu'il va un jour tirer bénéfice du boulot fou qu'il fait, mais lui, je crois qu'il va l'avoir parce qu'il donne un coup de main à la hiérarchie en quelque sorte, mais le superprof qui ne s'occupe que de ses gosses, il est considéré comme... Ce que fait Roman, surtout pour moi, c'est bien, mais ceux qui font leur boulot à fond et qui sont bloqués, c'est une autre forme de qualité qui n'est pas suffisamment reconnue. »

et « font leurs heures, sans plus », et une minorité d'enseignants réfractaires. Mais suffit-il d'être dynamique dans l'établissement pour être vu bon enseignant dans la classe ? Pour la majorité des chefs d'établissement, cette adéquation ne fait pas problème. L'enthousiasme manifesté dans l'établissement est forcément productif en classe. Ce sont d'ailleurs ceux qui s'investissent dans des projets qui ont le moins de problèmes de gestion de classe, affirme M. Vanderbroeke, ce principal de collège difficile. D'autres, comme Philippe Andrieux, sont moins sûrs d'eux.

M. Hertout, proviseur d'un lycée de centre-ville, partage cette perplexité :

« Qu'est-ce que c'est qu'un bon prof d'anglais ? Ce n'est pas le prof qui emmène ses élèves trois jours à Londres... Je connais ici des gens de très grande valeur qui ont parfois des difficultés à travailler en équipe, parce qu'ils aiment bien leur classe, ils ont personnalisé leur classe, leurs élèves, leur matériel, et... qui sont très discrets. Et cette discrétion fait qu'ils ne savent pas se vendre. »

Mais ces interrogations restent minoritaires. Le travail en équipe connaît aujourd'hui de nombreuses justifications différentes qui finissent par le constituer en évidence, au-delà d'ailleurs des murs de l'école (Lessard, 2005). Elle y prend sans doute un aspect bien spécifique du fait de la distance qui peut exister entre l'activité proprement dite d'enseignement, longue, complexe, à résultats différés, et l'action dans le cadre de l'établissement, dont la visibilité et la vitesse de réaction sont, comme nous l'avons vu, des caractéristiques structurantes. Si les chefs d'établissement ont tendance à minimiser cette distance, elle se lit pourtant dans le manque d'augmentation global du temps de travail en équipes des enseignants (Barrère, 2002 b).

### *Quand la classe vient à l'établissement*

S'il n'est pas toujours simple d'aller de l'établissement à la classe, le mouvement inverse est également problématique, mais pour d'autres raisons. C'est très majoritairement du fait des incertitudes et des aléas de l'ordre scolaire que la classe est amenée à sortir de ses murs. Ces aléas sont évidemment plus ou moins fréquents selon les établissements, même s'ils sont une donnée commune aujourd'hui, en raison de l'hétérogénéité des contextes scolaires et de leur fine différenciation. Les postures des chefs d'établissement diffèrent considérablement à cet égard. Tous ne sont pas

véritablement impliqués dans les problèmes de gestion de classe, d'autant plus que la communication avec les enseignants est souvent difficile à ce sujet. D'autres le sont, et c'est même par ce biais privilégié qu'ils comprennent leur rôle et tentent de construire l'espace de l'établissement. Il s'agit bel et bien, en amont, de participer aux conditions préalables d'existence de la pédagogie, comme le dit aussi bien M. Dubus à propos d'un lycée professionnel : « Pour donner des cours, ce n'est pas de la pédagogie, il faut un certain calme, il faut un certain silence, il faut des normes » que M. Parant, principal d'un collège de centre-ville : « Il faut d'abord assurer le calme, et après on va pouvoir parler de pédagogie, mais si on n'a pas le minimum dans l'établissement, et bien, la pédagogie, ce n'est même pas la peine d'en parler. » M. Vanderbroeke, enfin, principal d'un collège urbain difficile, reprend les mots mêmes de la sociologie interactionniste des professions (Hughes, 1996) : « J'ai dit aux enseignants : "Le sale boulot, c'est moi". » Ce travail en amont de la pédagogie n'est évidemment pas nouveau, et il existe des moyens traditionnels de le mettre en œuvre, mais, à certains égards, d'autres modalités sont en émergence.

### De la difficulté professionnelle à l'incivilité enseignante

Tous les chefs d'établissement interrogés disent connaître des enseignants en grosse difficulté dans leur classe, mais en proportion tout à fait réduite, d'ailleurs étonnamment homogène, puisque l'essentiel des estimations varie entre un et cinq enseignants et s'y stabilise dans la majorité des cas, y compris dans les établissements les plus difficiles. L'évaluation en elle-même permet de nuancer une vision trop catastrophiste des difficultés enseignantes. Elle questionne aussi une trop stricte opposition des contextes d'enseignement, même si on ne peut évidemment exclure que les chefs d'établissement effectuent un ajustement de leur norme d'appréciation et finissent par relativiser les problèmes rencontrés par les enseignants dans les établissements les plus difficiles (Barrère, 2005).

La difficulté ainsi désignée est en général décrite comme inextricablement personnelle et professionnelle, parfois dans le contexte discursif d'un certain folklore renvoyant aux images stéréotypées de l'alcoolisme ou au séjour à « La Verrière », l'hôpital psychiatrique géré par la mutuelle

enseignante<sup>1</sup>. Mais à côté de ces enseignants dépassés, les chefs d'établissement s'attardent également sur le cas des enseignants incivils, que les entretiens décrivent et analysent abondamment. Contrairement à ce que tend à construire un agenda médiatique et politique de la violence scolaire, où les attitudes des adultes sont peu remises en cause et où les enseignants paraissent systématiquement victimes, ces derniers sont ici décrits comme producteurs sinon de violence, du moins de mots ou de gestes irrespectueux – en accord avec la classification de l'ethnologue Peter Woods : enseignants producteurs ou modérateurs de déviance (Woods, 1990). Déficit d'autorité et excès de jugement ou de propos mal placés sont d'ailleurs parfois décrits comme simultanément présents. Mais d'autres fois, les enseignants qui « cassent les élèves » sont au contraire clairement décrits comme trop autoritaires. M. Favereau raconte comment une pétition d'élèves contre un enseignant se montrant terrorisant est « remontée » à l'inspection sans même qu'il en soit informé. Les entretiens comprennent un impressionnant répertoire d'actions enseignantes décrites comme injustifiables : copies lancées par terre qu'une élève doit ramasser, jeux de mots sur un nom, y compris d'origine étrangère, des « choses qui ne se disent pas, pas nécessairement racistes mais perçues comme telles » (M. Favereau), « brimade orale, “fumiste, légume”, des horreurs dans ce style-là... » (M. Pecqueur), « des noms d'oiseaux qui volaient » à destination des élèves (M. Saert).

Le fait que le cœur de l'injure puisse être le jugement scolaire vient évidemment complexifier le débat. Pour la plupart des chefs d'établissement, la chose est entendue : « Rien que le fait de dire à un gamin, “t'es un bon à rien”, c'est une insulte. C'est le nier dans ce qu'il est » (M<sup>me</sup> Vanneste). Mais la frontière est parfois ténue entre l'exigence professionnelle et l'abus d'autorité. C'est le cas de cet enseignant très dur dont M. Wattlelos décrit le comportement en termes de « harcèlement pédagogique » : « Quelqu'un de rigoureux à l'extrême et presque obsessionnel. Quand il s'attache à un élève, il ne le lâchait plus au point où c'était de

1. La plupart des films comiques sur les enseignants, par exemple *Profs* de Patrick Schulman, ou *Le Plus Beau Métier du Monde* de Richard Laugier, comportent un passage sur La Verrière. À Salvador-Allende, le dessinateur partenaire de l'établissement, mis en cause par un enseignant en pleine crise pour ses « gribouillis moralisateurs et vides de sens », produira un contre-dessin, dont la diffusion restera limitée au bureau de Juliette Arnould, où il se met en scène face à un enseignant décati, lui répliquant : « Les cons aussi, ils sont vides de sens... J'en connais un qui va bientôt finir à La Verrière. »



**Encadré 25. – Un enseignant « producteur d'incidents »**

À Salvador-Allende, un élève atteint d'un trouble obsessionnel compulsif, d'ailleurs cliniquement repéré, consistant en l'émission incontrôlée, à des intervalles parfois très réduits, de borborygmes divers, et parfois d'injures, pose problème à l'équipe enseignante. Cet élève est objectivement très pénible à supporter en classe, comme en atteste la réaction d'une enseignante très rarement débordée qui un jour explosera dans le bureau du chef d'établissement : « C'est lui ou c'est moi », dira-t-elle à Philippe Andrieux. Quant à Roman Tardieu, le responsable de la classe relais, peu suspect d'irrespect ou de réaction disproportionnée envers les élèves, il avait également prévenu que « si ça continue, je finirai par m'énerver ». Ces faits me sont précisément rapportés alors que Philippe Andrieux embauche un aide-éducateur pour accompagner l'élève lors des heures où il pose davantage problème, en fin de matinée ou d'après-midi.

Mais un mois plus tard, à la fin du trimestre, un enseignant d'histoire, M. T., excédé, écrira sur le bulletin : « Élève pénible. Comique troupière d'un nouveau genre ». L'équipe de direction fera retirer son annotation à l'enseignant. Dans le bureau du principal, un groupe d'enseignants incluant Roman conviendra que la famille pourrait légitimement porter plainte.

Un mois après l'incident précédent, M. T. a une série de confrontations avec Emma, une élève qu'il ne supporte plus alors que des progrès dans son comportement sont attestés par tous ses collègues. Lors d'une réunion parents-professeurs, il est violemment interpellé par la mère d'Emma qui l'accuse de harceler sa fille. Il refuse de s'expliquer avec elle. Puis, il écrit une lettre à Philippe Andrieux pour se plaindre de son manque de soutien et de l'immunité accordée à « Sainte Emma, innocence personnifiée descendue sur terre pour notre salut rédempteur ». Se disant profondément choqué de ce que la « probité d'un enseignant » soit mise au même rang que celle d'« une gamine mal intentionnée qui jacasse et qu'on écoute », il met en doute l'écoute du médecin scolaire et de certains collègues. Cette lettre bien écrite, entre ton élégiaque et imprécation, paraît inacceptable à Philippe Andrieux par la violence de sa charge et l'absence de recul dont elle témoigne. Quant à Juliette Arnould, elle est choquée par l'accusation d'absence d'appui et me montre les bonbons offerts par M. T. pour la remercier précisément de son assistance antérieure.

De plus, l'équipe de direction est assez divisée quant au traitement à réserver à l'incident. S'il existe un consensus sur le fait de retirer Emma de la classe de M. T. quelques jours pour apaiser les choses (jusqu'aux vacances de Noël, toutes proches), que faire à la rentrée ? Le jour de mon observation, Juliette Arnould reçoit la mère d'Emma qui demande à ce que sa fille ne suive plus les cours d'histoire chez M. T., mais ailleurs, de manière à continuer malgré tout une scolarité normale. Roman Tardieu et Juliette Arnould sont d'avis d'enlever effectivement Emma de la classe de M. T., craignant de nouveaux incidents. Philippe Andrieux, pour sa part, est d'avis de l'y maintenir, et de nommer un autre second professeur principal à ses côtés. Juliette Arnould craint que les autres enseignants ne finissent par prendre son parti.

Le même jour, Philippe Andrieux me dira son malaise à la lecture du livre d'Hervé Hamon, *Tant qu'il y aura des élèves*<sup>1</sup>. En découvrant les propos de certains enseignants du livre, lorsqu'ils se plaignent des chefs d'établissement et de leur manque de soutien, il a eu l'impression d'entendre M. T. tel qu'il s'exprime en cette période de crise. Ce type d'enquêtes n'adopte-t-il pas toujours un point de vue trop unilatéral sur les choses, se demandera-t-il ?

1. Hervé Hamon, *Tant qu'il y aura des élèves*, Paris, Le Seuil (1984), 2004.

l'obsession, ça m'apparaissait comme de l'obsession. On en a longtemps discuté en équipe de direction » (M. Wattlelos). Le problème de la compétence du chef d'établissement en la matière est une fois de plus posé. Il est en effet amené à autonomiser une sphère de contre-expertise « relationnelle », centrée autour de l'adolescent lui-même, dont les contours sont flous bien que les implications en soient précises, en termes de prévention de ce type d'incidents.

Autour des enseignants producteurs d'incidents, les situations sont parfois appelées à se détériorer, ce que redoutent les chefs d'établissement. « J'ai un prof ici qui menace les élèves physiquement, il cherche à les provoquer dans l'espoir que le gamin finisse par craquer et lui envoie une claque dans la figure pour pouvoir faire de même en retour », raconte M. Allard. Un des cas possibles, et rencontré à plusieurs reprises dans l'enquête, est celui d'enseignants qui n'acceptent plus certains élèves en cours une fois qu'un certain seuil est franchi, mettant le chef d'établissement devant un choix délicat : s'il pousse au retour à la normale et à la réintégration de l'élève, il risque d'avoir à gérer de nouveaux incidents, mais s'il accepte cette exclusion, il crée un précédent et se retrouve devant le problème, la plupart du temps inextricable, de savoir comment il va remplacer cet enseignement précis pour cet élève en dehors de l'emploi du temps traditionnel.

### Que faire ? Les moyens traditionnels d'action

Au fil des jours et des heures, quel rôle le chef d'établissement peut-il jouer en matière de gestion de classe ? Dans bien des cas, il se cantonne à un contrôle de conformité des bornes des espaces horaires des cours. L'expression très souvent utilisée est celle de « profs qui dysfonctionnent », dans une conception bureaucratique de l'organisation, renvoyant à l'individu la pleine responsabilité de son défaut de compétence. Les problèmes n'étant pas censés sortir de la classe, les enseignants qui « dysfonctionnent trop » sont considérés comme une gêne pour l'organisation. L'enseignant qui n'a pas d'autorité ne « fait pas son travail ». C'est sa compétence professionnelle qui est alors en jeu, et le recours à l'inspection s'impose, comme l'explique M. Urbaniak : « Il y a un prof qui, à un moment, s'est fait bousculer. Oui, j'ai travaillé en parallèle

avec l'institution, j'ai demandé une inspection et il a eu une mutation. Quand un prof ne fait pas son boulot, je n'hésite pas, je préviens le prof et je m'en réfère à l'autorité de tutelle. » L'évaluation des chefs d'établissement sanctionne légitimement les problèmes d'autorité et d'influence, et même s'ils n'y croient guère, on peut toujours geler ou baisser la note d'un enseignant qui a trop de désordre en classe. Il est clair que la plupart d'entre eux disent ne s'y résigner qu'en dernière instance et doutent d'ailleurs presque tous de l'efficacité d'une telle mesure. En revanche, une manière de contrôle informel sans aucun doute beaucoup plus efficace réside dans l'attribution des classes, les pratiques majoritaires visant à répartir au mieux la petite minorité d'enseignants très problématiques, ce qui suppose en général de ne pas leur donner de classes passant des examens dans leur matière, mais aussi de faire en sorte qu'un élève donné ne les ait pas deux années de suite. Au pire, ces pratiques conduisent à attribuer les classes les plus faibles et parfois les moins motivées aux enseignants eux-mêmes les plus fragiles, dans un cercle vicieux parfois difficile à éviter lorsqu'on se place du point de vue des équipes de direction.

#### **Encadré 26. – Les « petits anges »**

À Salvador-Allende, j'ai toujours été surprise à la vue d'élèves arrivant calmes et piteux dans les bureaux de Philippe Andrieux ou Juliette Arnould à la suite d'incidents plus ou moins graves mais au minimum constitués d'épisodes d'agressivité verbale. On leur aurait donné à ce moment-là, selon l'expression bien connue, « le bon Dieu sans confession », à tel point que je demandais toujours avec étonnement la confirmation de l'identité de l'élève dont on venait en général abondamment de parler.

À deux reprises en un an, deux élèves ont cependant plus ou moins tenu tête à Philippe Andrieux, le conduisant à élever la voix dans son bureau plus qu'à l'accoutumée : un garçon de cinquième qui se promenait intempestivement dans l'établissement et une fille de troisième qui s'était battue avec un camarade dans une classe, soutenant ne pouvoir se laisser injurier ainsi, et à qui Philippe Andrieux fit remarquer qu'il ne se mettait pas à la frapper lorsqu'elle lui « parlait mal », ce qu'elle était d'ailleurs précisément en train de faire. Le bureau du principal de Salvador-Allende est très classiquement le lieu des « remontages de bretelles » les plus graves.

Lors d'une matinée où l'équipe de direction reçoit des élèves de l'école primaire venus se familiariser avec le collège, de petits troupeaux d'enfants plutôt intimidés défilent devant le bureau de Philippe Andrieux en présence également de Juliette Arnould.

– Tu vas venir souvent ici ?, demande-t-elle à un petit garçon. – Non, répond-il. – Quand est-ce qu'on vient ici ?, reprend Philippe Andrieux. Il répond lui-même, au vu du silence : Quand on a fait une grosse bêtise, on vient ici... – Là, c'est la catastrophe, reprend Juliette Arnould. – Et pour M<sup>me</sup> Arnould, c'est pour une un peu moins grosse bêtise, enchaîne-t-il, avant que le petit troupeau ne tourne les talons.

L'autorité traditionnelle du chef d'établissement s'exerce aussi en direction des élèves, après qu'un certain nombre d'autres interventions se sont montrées insuffisantes. Rares sont ceux qui disent d'ailleurs avoir été réellement déstabilisés par un élève. En fait, tous reconnaissent disposer d'un supplément d'autorité par rapport aux enseignants et avoir en la matière la partie plus facile. Pourtant, cela peut parfois mal tourner, comme le racontent malgré tout quelques enquêtés. L'élève devient alors injurieux ou casse tout dans le bureau ; des épisodes certes marquants mais qui restent très rares. Les chefs d'établissement sont de toute façon peu confrontés aux groupes d'adolescents, et s'ils le sont aux jeunes les plus difficiles, les conditions favorables se trouvent le plus souvent réunies (individuellement, et après intervention de plusieurs autres adultes).

Enfin, un certain nombre d'incidents aboutissent à des exclusions de classe, l'un des éléments cruciaux du partage du travail autour de l'ordre scolaire dans l'établissement. Les expulsions sont un enjeu traditionnel des relations entre CPE et enseignants dans la mesure où elles consistent à déléguer aux premiers, et à l'équipe de surveillants et d'aides-éducateurs, la prise en charge d'un certain nombre d'élèves, parfois massivement à certaines heures de la journée, avec ou non du travail à faire, alourdissant alors considérablement leurs tâches. Mais les

#### **Encadré 27. – Être exclu... dans le bureau de Juliette Arnould**

À Jean-Jaurès, et pour l'année 2004-2005, les exclusions de cours se sont chiffrées à 501, un chiffre stable par rapport à l'année précédente. Si l'on estime à environ 36 les semaines ouvrables, on arrive au chiffre non négligeable de 15 exclusions par semaine.

Les élèves provisoirement exclus des classes passent pratiquement systématiquement par le bureau du principal ou de son adjointe. La gestion des incidents les plus graves s'accompagne aussi, dans le collège, de la mise en place de procédures d'exclusion-inclusion, immédiates ou différées, qui visent à faire travailler les élèves sur des tâches scolaires données par les enseignants mais effectuées hors de la classe. Le bureau de la principale adjointe est très souvent occupé par des élèves exclus de cours, à qui il arrive fréquemment qu'elle ait à trouver du travail en plus lorsqu'ils ont fini le leur. Lors d'une observation en avril 2004, je rencontrerai une élève qui aura passé toute la semaine à travailler dans le bureau de Juliette Arnould. Au cours d'une autre observation, en septembre, deux élèves en conflit ont été dispersés, l'un est dans le bureau de la principale adjointe, l'autre dans le secrétariat. Ces exclusions-inclusions sont aussi l'occasion pour Juliette Arnould d'observer les élèves et de les motiver dans leur travail.

Chefs d'établissement peuvent également y jouer un rôle variable, en recevant des élèves particulièrement difficiles qu'on leur envoie directement... ou en refusant de les prendre en charge.

Enfin, lorsque des situations particulièrement graves arrivent à des demandes d'exclusion définitive, les enseignants ne sont sans doute pas écoutés au même titre ; ceux qui « dysfonctionnent » gravement ne disposent *a priori* pas du même soutien que les autres, créant alors une sorte de cercle vicieux. Les enseignants les plus en difficulté sont moins épaulés<sup>1</sup> et donc potentiellement plus seuls pour faire face, leurs demandes de sanction sont également davantage « soupçonnées », comme en témoigne M<sup>me</sup> Roset :

« Par exemple, un professeur qui a de graves problèmes, qui en vient à des relations très conflictuelles ou violentes, peut être amené à demander l'exclusion. Ce n'est pas une réponse adaptée aux demandes du terrain qui met en cause certes l'élève, mais qui met peut-être aussi en cause le fonctionnement de la personne. Il faut savoir se mettre autour d'une table et poser les vraies questions. Éventuellement, si on n'est pas très à l'aise avec son propre dysfonctionnement, on peut dans un premier temps discuter avec le chef d'établissement ou avec un collègue. Mais de toute façon, le chef d'établissement ne peut pas accepter une réponse inadaptée à l'élève. »

### Que faire ? Gérer la classe hors la classe

Alors que les nouveaux dispositifs pédagogiques et le projet d'établissement sont en quelque sorte obligatoirement pris en charge, du moins « sur le papier », par les équipes de direction, le soutien à la gestion de classe est moins inscrit dans les missions officielles, même si l'on peut considérer que la gestion de proximité des personnels concerne aussi leurs difficultés professionnelles. Mais certaines directions d'établissement tentent toutefois de se doter de moyens visant à entourer les classes de procédures ou de dispositifs contribuant à les gérer collectivement, sans forcément mettre globalement en cause la compétence enseignante. C'est en particulier le cas dans les établissements difficiles, où la dissociation entre problèmes d'autorité et compétences

1. Dans l'une de ses observations, Jean-Paul Payet (1995) raconte comment un enseignant discrédité, qui relate ses déboires de gestion de classe, est accueilli avec la plus grande ironie par un CPE.

pédagogiques est plus aisée, les incidents y étant plus fréquents, plus socialisés et moins culpabilisants.

Certains chefs d'établissement sont d'ailleurs bien conscients que le renvoi de l'enseignant à ses propres responsabilités a les mêmes limites que celui de l'élève à son échec. M. Dubus emploie d'ailleurs les mêmes termes : « Et puis, un enseignant, c'est comme un élève, ce n'est pas parce qu'il a des difficultés que l'on va lui klaxonner qu'il a des difficultés. » Ainsi, en matière de gestion de classe et de difficultés, l'écoute et la discussion avec les enseignants sont jugées nécessaires et efficaces, même s'il s'agit là d'une tâche dévoreuse de temps, à en croire M. Vanderbroeke qui semble soupçonner ses collègues d'utiliser une certaine « langue de bois » en la matière :

« Un enseignant peut être en difficulté, tous les chefs d'établissement vont dire qu'ils vont l'écouter, ce n'est pas l'écouter qui est difficile, c'est le réécouter, c'est entendre l'enseignant qui va rapporter dix fois le même problème. C'est là qu'est la difficulté et c'est là qu'il faut être vigilant. Parce que dire, j'en ai marre... donc il faut savoir l'écouter, réécouter, reprendre, voir la marge de progrès, etc., valoriser ce qui marche. »

Enfin, toute une série de dispositions vise à s'organiser pour prévenir autant que possible les difficultés de cet ordre, ce qui veut également dire qu'elles tendent à établir les problèmes de gestion de classe comme une donnée collective à l'établissement. Ces démarches sont, autant le dire, assez rares ou seulement en émergence et, sans surprise, le sont surtout, là encore, dans des établissements difficiles. Elles visent à anticiper et objectiver les incidents tout autant qu'à les gérer et à déplacer l'accent de la responsabilité individuelle de l'enseignant ou de celle des élèves virtuellement perturbateurs vers l'organisation la meilleure possible du contexte d'enseignement. Elles ne raisonnent pas en termes stricts de sanction des uns ou de compétences des autres, mais de capacités collectives de l'organisation à faire face à des interactions dans tel ou tel contexte. M. Bernard, par exemple, utilise la pré-rentrée pour faire des ateliers de gestion de classe : « On leur annonce tout de suite que la classe risque d'être un peu difficile. [...] La peur n'évite pas le danger, autant le savoir, hein, et s'y préparer, ce n'est quand même pas pareil que de le découvrir et notamment de... on ne réagit pas pareil. » Les équipes ayant à gérer ces classes sont munies de fiches d'information leur indiquant le professeur principal et le CPE qui ont

eu les élèves les années précédentes. Il essaie également de favoriser des mises au point collectives sur le climat et les sanctions, faute de quoi l'impression de vivre dans une ambiance constamment perturbée, et même en voie de dégradation croissante, finit par produire une démotivation dommageable : « Dans un établissement de 2 000 élèves, on peut avoir cinq incidents dans une journée, on a l'impression que plus rien ne va alors qu'en fait, c'est cinq incidents sur 2 000 élèves, et des millions de combinaisons, de possibilités d'incidents en fait (rires)... » Le fait de noter alors que sur 178 rapports effectués sur des élèves, seulement 12 d'entre eux sont à nouveau l'objet d'un rapport, d'une récidive, est un chiffre important et encourageant, en particulier pour le proviseur.

Au quotidien, quelques chefs d'établissement, à l'instar de M. Dubus, sont parfois amenés à assurer eux-mêmes ces dispositifs de prévention, ce qui est évidemment très coûteux en temps et en disponibilité :

« L'enseignant était très bien et la classe très difficile. Moi, je m'étais mis d'accord avec lui et régulièrement, quand il avait cours, il laissait sa porte ouverte et régulièrement, alors, c'est très contraignant pour le chef d'établissement, vous vous rendez compte, hein, vous vous rendez compte, systématiquement, à chaque fois qu'il était là, systématiquement, je passais dans le couloir ou je faisais mon tour. »

Mais la plupart d'entre eux considèrent que c'est l'équipe pédagogique, autour du professeur principal, qui constitue le bon niveau d'intervention et de règlement des problèmes, sans que cela soit apparemment souvent le cas dans la pratique, principalement parce que les professeurs principaux sont parfois des enseignants qui ne facilitent pas vraiment la communication sur ces problèmes lorsqu'ils s'y jugent suffisamment experts.

#### **Encadré 28. – Soutenir Fanny**

Lors de ma première journée d'observation à Salvador-Allende, en janvier 2004, j'apprends qu'une enseignante d'histoire, que nous appellerons Fanny, est régulièrement mise en difficulté dans ses classes. Assez douce et effacée d'apparence, elle répugne à sévir et c'est d'ailleurs là l'une des causes de ses problèmes, selon Philippe Andrieux. En effet, aussitôt les mauvais moments de gestion de classe passés, elle a plutôt tendance à excuser les élèves ; en fait, « elle les aime ! », s'exclame Philippe Andrieux.

Un mois plus tard, en février, Juliette Arnoux évoque de nouveau Fanny : ce jour-là, elle est absente et doit justement donner un devoir à ses élèves pour éviter de les

libérer. Philippe Andrieux m'informe qu'elle a pourtant de bonnes notes au brevet : elle doit selon lui faire des devoirs plutôt ciblés et pertinents sur un plan didactique. La semaine d'avant, les élèves ont volé la clef de l'armoire de Fanny, l'empêchant ainsi d'accéder à son matériel. Philippe Andrieux, Juliette Arnould ainsi que la CPE se sont rendus ensemble dans la classe, où ils ont enfermé les élèves jusqu'à ce qu'ils rendent les clés, une scène qu'ils me décrivent sur un mode semi-burlesque.

Mon cahier d'observation mentionne encore en avril et en mai des allusions aux difficultés de Fanny. Alors que je demande de ses nouvelles, tous les deux s'accordent à noter du mieux.

Pourtant, lors d'une observation en novembre, l'équipe de direction me fait à nouveau part d'un incident. Sa classe se révélant encore une fois très agitée, cette dernière a fait écrire aux élèves les plus opposants une lettre d'excuse. Les élèves incivils ont ainsi « rédigé » :

« Nous nous excusons de notre comportement en cours d'histoire ; à partir de maintenant, nous allons faire des efforts pour avoir des cours corrects, ce qui n'a pas été le cas pour l'instant, car nous voulons avoir notre brevet pour avoir une vie normale et avoir un bon travail.

« Il n'y a pas qu'en cours d'histoire que l'on va se calmer, dans les autres cours aussi.

« Nous serons calmes en histoire comme des élèves de troisième qui ont aussi un cerveau, mais jusqu'à présent ça ne s'est pas vu. (Cette phrase surprenante est la transposition directe du "savon" passé par Juliette Arnould dans la classe : "Vous avez peut-être aussi un cerveau mais jusqu'à présent, ça ne s'est pas vu !")

« Nous ferons des efforts pour vous, pour nous, et pour notre brevet...

« Nous allons changer...

« Nos sincères paroles de la part des cinq élèves : V..., W..., X..., Y..., Z... »

L'ensemble de ces observations témoigne de l'investissement nécessaire pour épauler Fanny au quotidien, ainsi que de la combinaison des modes d'intervention déployés par l'équipe de direction autour de ses difficultés : écoute, gestion dans la classe, et même effort de passage à un travail plus collectif sur les problèmes posés par la classe à l'équipe, tels qu'on le voit dans la rédaction de la lettre.

La prise en charge des problèmes de gestion de classe par les directions de l'établissement ne fait guère l'objet de prescriptions, car elle peut apparaître, d'une part, comme une manière d'empiéter sur l'autonomie pédagogique enseignante, tout en concernant, d'autre part, des problèmes qui n'ont guère d'existence officielle. Elle apparaît pourtant centrale dans le travail relationnel des chefs d'établissement, même s'ils y consacrent un temps et une énergie très variables. Le soutien des enseignants s'éloigne plus ou moins d'une version officielle, où les équipes de direction ne gèrent que les seules sanctions exceptionnelles, par exemple en conseil de discipline, et considèrent comme intangible l'espace de la classe. Pour ceux qui s'investissent dans un soutien plus quotidien et élargi des équipes enseignantes, il est clair que s'accroît le volume des tâches relationnelles, en échange de bénéfices climatiques parfois assez imprécis même s'ils peuvent se



révéler décisifs, en particulier pour les relations entre enseignants et équipes de direction.

### *L'espace des conflits*

Agir avec les enseignants n'est pas facile. Les critiques semblent parfois se construire en miroir : à la caricature de l'enseignant fonctionnaire et peu impliqué correspond celle du chef d'établissement arriviste et constamment absent, voire empêcheur de projets, parfois au nom de bonnes raisons bureaucratiques, à moins qu'il n'incarne une vision trop managériale et libérale de l'institution. À la dénonciation du manque de civilité enseignant, de l'irrespect potentiel dont ils font preuve face aux élèves, coïncide aussi la mise en cause de l'autoritarisme des chefs d'établissement, de leur manque d'écoute et de capacité de négociation. Pourtant, bien des chefs d'établissement disent rechercher en priorité le consensus : « Je suis d'un naturel aconflictuel » (M. Allard) ; « Je suis de nature très prudente en matière de management » (M. Favereau) ; « Je suis très sceptique sur le conflit comme mode de gestion », dira un troisième (M. Duris). Bien d'autres nient dans les entretiens abuser de leur autorité alors même qu'ils reconnaissent être mis en cause à ce sujet, parfois par des pétitions ou des plaintes à la hiérarchie. Mais malgré tout, beaucoup de chefs d'établissement évoquent des conflits ouverts avec les enseignants, plus ou moins graves, présents ou passés. Quels sont les enjeux de ces conflits ? Comment s'organisent-ils par rapport aux deux mouvements en émergence que nous venons de signaler ?

#### La conflictualisation en creux

Les dispositifs pédagogiques et les problèmes de gestion de classe n'apparaissent que très rarement comme des enjeux explicites, construits en tout cas comme des revendications, dans le langage le plus formalisé des syndicats. Ce sont encore des conflits plus traditionnels qui prévalent, même si, comme nous le verrons, le brouillage des frontières entre classe et établissement leur est souvent sous-jacent. C'est pour cela que nous parlerons dans un premier temps de conflictualisation en

creux, avant d'envisager les conflits les plus structurés et officiels, qui opposent les chefs d'établissement aux syndicats.

### La difficile émergence des conflits pédagogiques

Alors que certains chefs d'établissement ayant des projets importants et globaux de transformation de l'établissement évoquent de très forts conflits vécus avec les enseignants, au présent ou au passé, il est frappant de constater qu'ils ne les décrivent pas comme éclatant, à proprement parler, sur un terrain pédagogique. C'est le cas de M. Allard et de M. Bayard, tous deux proviseurs de lycée. Le premier a pour objectif la transformation d'une offre de formation associée à un projet à l'interne centré sur le développement durable et l'écologie ; l'autre cherche plutôt à restructurer l'établissement à l'interne, à créer une hiérarchie intermédiaire enseignante faite de plusieurs commissions, à instituer des plages de temps pour des évaluations communes. Alors que les deux proviseurs sont en guerre ouverte avec les syndicats enseignants, les enjeux n'en sont apparemment pas ces projets globaux. Celui de développement durable, visant « à faire du lycée une écostructure », ne fait pas l'objet de désaccords exprimés, aux dires du premier proviseur, qui, en revanche, détaille tous les autres points de tension : sa volonté de changer les dates de fermeture de l'établissement en fin d'année, les sujets à débattre au CA et, plus globalement, son style d'autorité. Le second, qui opère également dans un climat qu'il dit très conflictuel, s'enorgueillit de ce que « le projet d'établissement ait pu être voté à l'unanimité ».

Dans les autres établissements également, les discussions pédagogiques sont limitées. Certes, çà et là s'en engagent quelques-unes, principalement autour de l'opposition d'un pôle interne à un pôle externe de projet. Les sorties pédagogiques portent à débat, et *a fortiori* celles d'entre elles qui sont très évidemment ludiques, la sortie à Eurodisney faisant l'objet des dissensions les plus fortes. Mais il est frappant que les controverses soient présentées comme internes à l'équipe de direction ou finalement aplanies presque en catimini. Dans trois collèges rencontrés, c'est autour de l'école ouverte que se cristallisent certaines oppositions, les chefs d'établissement ne trouvant pas assez de volontaires pour la faire fonctionner et devant « se rabattre » souvent sur des aides-éducateurs,

ce qui change la nature du projet. De même, les réticences par rapport aux IDD ou aux TPE, à la remédiation ou aux stratégies à développer face à la difficulté scolaire ne donnent pas vraiment lieu, selon les chefs d'établissement, à des discussions formalisées, ce qui rend difficile de conflictualiser cette ligne d'action. La pédagogie positive de la motivation ou le travail en équipe, définis de manière suffisamment vague, sont difficiles à réfuter et font d'ailleurs, en tant que tels, l'objet d'un relatif consensus chez la plupart des enseignants. Cette absence de discussion prolonge d'ailleurs la difficulté des enseignants eux-mêmes à échanger sur ce type de sujet, les lignes de fuite étant plus courantes que les affrontements directs.

On peut sans doute analyser en ces termes la volonté de certains chefs d'établissement de mettre en place une sorte de hiérarchie intermédiaire pédagogique, conçue souvent davantage comme un relais que comme un contre-pouvoir. À l'heure de construire des cohérences pédagogiques, de réfléchir ou d'harmoniser des pratiques, le face-à-face de l'équipe de direction et de l'ensemble des enseignants montre des limites organisationnelles. Le conseil d'administration apparaît comme une instance trop encombrée pour parler de problèmes pédagogiques, réduits à la portion congrue au profit d'autres dossiers, et dont les membres ne sont pas forcément les bons interlocuteurs, les représentants syndicaux et les enseignants investis dans les actions n'étant que partiellement les mêmes (Robert, Mornettas, 1994). Ce sont les coordinateurs disciplinaires, lorsqu'ils existent, ou les professeurs principaux, qui en sont le plus souvent l'ébauche actuelle. D'autres solutions sont parfois trouvées. M. Maurice a chargé une enseignante de piloter l'ensemble des IDD en étant d'ailleurs rémunérée pour cela, allégeant le travail de l'équipe de direction. M. Duris et M. Hertout ont créé des commissions pédagogiques, leur soumettant ainsi le projet d'établissement avant de le faire passer en CA. Il est clair qu'une instance pédagogique est vue aussi par certains chefs d'établissement comme le moyen de contourner les syndicats, dont ils déplorent souvent le manque de représentativité, voire les pratiques de blocage d'informations qu'ils peuvent favoriser entre eux et les enseignants. M. Bayard parle d'un « enseignant qui lui est inféodé » et qu'il a chargé de certaines responsabilités de coordination. Dans la mesure où les établissements et les équipes de direction en particulier ont également tendance à devenir des pôles d'expertise locale,

la question est de savoir quelles instances jouent un rôle de contre-expertise et si le conseil d'administration peut le devenir. Cette question est loin d'être anodine pour les enseignants, car il ne s'agit pour eux de rien d'autre que de garder la main sur les enjeux pédagogiques, tout en acceptant d'en discuter dans un autre espace que celui de la classe<sup>1</sup>.

### La conflictualisation du soutien par les sanctions

Sur le second axe, il est évident que les virtualités de conflictualisation sont plus fortes, mais elles s'expriment là encore de manière détournée. Elles prennent aujourd'hui presque exclusivement pour enjeu les sanctions à donner aux élèves. Le chef d'établissement préside les instances de sanction, le conseil de discipline et, plus récemment, les « veilles éducatives », réunies de manière plus préventive avant le passage dans l'instance la plus grave. Or, l'ensemble des chefs d'établissement exprime le sentiment d'une certaine pression à la sanction de la part du corps enseignant dans son ensemble. Sans doute est-il également possible de rencontrer l'inverse, mais cela n'a pas été le cas dans l'enquête. M. Tanguy raconte comment ayant, lors d'un incident, repoussé vivement un élève dans un mur à clapets métalliques, le bruit a été tel que les professeurs l'ont entendu dans le couloir. « Ça, ça suffit pour dire : “Oh, là, là !, c'est le principal qui tape les élèves !” Parce que les profs attendent ça, je suis désolé de te le dire. » Les enseignants seraient, selon les chefs d'établissement, bien davantage favorables qu'eux à des exclusions d'élèves : « Il y a eu un professeur qui a été scandalisé et tout, elle a dit à un élève : “T'es complètement nul”, et il a répondu : “Je ne suis pas le seul !” (rires). Et ce n'était pas que faux. Alors, on a dit : “Non”, on a dit non parce qu'en conseil de discipline, on a fait voter à bulletins secrets sur la sanction donnée », raconte M. Carlier. On a vu qu'en la matière, le travail des chefs d'établissement se présente bel et bien comme un

1. Depuis 2005, une nouvelle instance a été mise en place, le conseil pédagogique, dont les membres sont nommés par le chef d'établissement, précisément pour faciliter la communication et les débats à ce sujet. Les constats faits par un rapport d'inspection durant l'année de cette mise en place ont été d'un bon accueil des équipes enseignantes à ce qui est jugé comme un nouveau lieu d'expression sur des sujets peu traités par ailleurs, ainsi qu'une très grande diversité de sujets traités (Matringe, 2005).

ralentissement d'une réactivité jugée abusive, trop immédiate. Que vaut « merde à un prof », se demande M. Lanord, dont on peut préciser qu'il est agrégé de lettres classiques : « Est-ce un vocatif, une apostrophe, une interjection de colère ? Non, en tout cas, ce n'est pas un conseil de discipline... » D'ailleurs, si certains établissements essaient tant bien que mal d'unifier des échelles de sanctions communes, par exemple de différencier les colles « pédagogiques » des colles « comportementales » ou encore d'arriver à une gestion plus globale des comportements autour de permis à points, cette manière de faire n'est pas non plus la panacée lorsque, comme le dit M. Vanderbroeke, cohabitent dans une même équipe « le prof qui mettait un point négatif pour l'oubli de cahier et le prof qui le mettait parce qu'il se faisait insulter ».

Dans les cas les plus graves, c'est tout simplement la présomption d'innocence que les chefs d'établissement cherchent à faire respecter, contre un désir trop rapide et peut-être injuste de prise de sanctions. Lors du vol de la voiture d'une enseignante, M. Eyraud raconte comment il s'est senti coincé entre une obligation de prudence et une minorité d'enseignants exigeant des sanctions immédiates. Arbitrer entre la pression enseignante et le désir d'être juste envers les élèves est décrit comme très difficile. Beaucoup de chefs d'établissement ont l'impression d'être parfois inéquitables en soutenant les enseignants. M. Lanord, après m'avoir fait éteindre le magnétophone, me confiera précisément le sentiment d'iniquité qu'il a éprouvé lorsqu'il a dû déplacer un élève d'une classe lors d'un conflit prolongé avec un enseignant. Certes, me livrera-t-il, l'élève avait ricané, il avait mal fait la punition donnée lors d'une colle, mais de toute évidence, selon lui, les torts étaient plus que partagés. M. Bayard a refusé de sanctionner un élève lors d'un incident où une enseignante a, à son avis, piqué une véritable crise de nerfs, jetant ses cigarettes dans la salle. Le constat est parfois accablé : « Ici, on est prompt à exclure », dira M. Tanguy, qui vient précisément de vivre au moment de l'entretien un assez grave conflit, en conseil de discipline, à propos d'une élève que le directeur de SEGPA voulait exclure, contre l'avis de l'assistante sociale et d'autres membres du conseil. Dans les 6 personnes sur 11 qui ont voté contre l'exclusion définitive, le directeur de SEGPA a cru pouvoir compter la voix de M. Tanguy. Or, le principal avait de fait voté pour l'exclusion définitive afin de le soutenir. Pourtant, cet épisode ébranlera assez durablement les rapports de confiance entre les deux hommes.

### Encadré 29. – Sanctions et soutien

Le collège Salvador-Allende se caractérise, en dehors des exclusions de cours, par un grand nombre de sanctions (812 heures de retenue en 2004, 956 en 2005), l'augmentation étant mise sur le compte de celles ayant pour motif « travail non fait » mais aussi « sanction non faite », une spirale que souligne un procès-verbal de conseil d'administration. En revanche, le nombre de conseils de discipline est en diminution : cinq, contre six et dix les années antérieures. Douze conseils éducatifs se sont en revanche tenus. Ce palier intermédiaire censé éviter le conseil de discipline a donc apparemment porté ses fruits.

Nous avons vu que, malgré la politique de soutien global qu'ils revendiquent par ailleurs et mettent au centre de la préservation du bon climat de l'établissement, Philippe Andrieux et Juliette Arnould n'échappent pas, lors de certains épisodes, à la conflictualisation en creux des sanctions. De plus, malgré une très bonne entente d'ensemble, ils ont parfois quelques divergences sur la manière d'envisager les relations avec les enseignants. Après avoir dû régler un conflit entre enseignants où un professeur de mathématiques, très estimé de l'équipe de direction, s'est vu reprocher son « laxisme » par deux collègues, Juliette Arnould a eu à essuyer en conseil de classe le même jour l'ire d'une enseignante, furieuse de ce qu'un élève n'ait pas été immédiatement exclu après un incident<sup>1</sup>. Elle se sent alors passagèrement découragée et trouve l'équipe de direction « trop dévouée », s'exposant au risque d'éprouver un fort sentiment d'ingratitude. Elle a constamment la tentation de moins « s'impliquer » affectivement dans les relations avec les enseignants, cette implication étant de son avis même excessive. Elle finit donc par être d'une certaine manière plus critique à l'égard de certains enseignants, de leur recherche de confort individuel ou de leur absence d'implication que Philippe Andrieux. Elle exprime parfois un déficit de reconnaissance de leur part, alors qu'elle a l'impression de « se mettre en quatre », comme l'on dit.

Pour sa part, Philippe Andrieux est d'une certaine manière plus directif. Alors qu'Igor – un élève très difficile, mais qui finit par être exclu pour « une boulette de papier » de trop, ce que l'équipe de direction juge assez absurde – bénéficie malgré tout d'un sursis en conseil de discipline au lieu d'une exclusion définitive, Philippe Andrieux est d'avis de le changer de classe *manu militari* et de le mettre dans une autre sous le contrôle d'un professeur principal, par ailleurs estimé de l'équipe de direction. Juliette Arnould est d'avis, au contraire du principal, de soumettre cette mesure à l'accord de ce professeur.

Le soutien aux enseignants tient donc toujours à un fil. Politique à moyen ou long terme qui montre parfois des limites lorsqu'on en attend des bénéfices rapides en termes d'appui réciproque, elle est toujours à l'épreuve des relations humaines dans lesquelles elle s'incarne nécessairement. En faire trop ou pas assez... la politique de soutien aux enseignants est prise dans les enjeux toujours aléatoires de la reconnaissance réciproque, et ce pour des tâches que les équipes de direction ne sont officiellement pas contraintes d'accomplir.

1. Cette observation est exploitée d'une autre manière dans le chapitre 2.

Modernisation pédagogique et soutien à la gestion de classe sont aujourd'hui des enjeux très forts des relations et du climat d'établissement, bien que demeurant peu formalisés. La mobilisation de certains établissements peut sans nul doute se lire comme un échange implicite

d'investissement dans l'espace de l'établissement contre un soutien collectif renforcé de la part des pairs et des équipes de direction. L'échange est d'autant moins coûteux bien sûr que les enseignants eux-mêmes adhèrent aux nouveaux dispositifs ; il est d'autant plus avantageux qu'ils éprouvent que les élèves sont potentiellement producteurs d'incidents, ce qui peut expliquer que ce modèle soit souvent en émergence dans les établissements difficiles (van Zanten, Grosperon, Kherroubi, Robert, 2002). M. Vanderbroeke, très axé sur le soutien, arrive finalement à décider ses enseignants à prendre en charge l'école ouverte, à laquelle ils étaient opposés au départ, et à s'investir dans un projet d'établissement : « J'ai été étonné d'abord de l'adhésion, de l'adhésion à la démarche que j'avais proposée parce qu'il faut trouver une entrée pour, moi je parlais de zéro, et de la qualité de ce qui a été produit... Alors après, j'y ai mis ma patte, le produit final me satisfait pleinement. » La mobilisation suppose alors cet équilibre entre les deux axes de construction de l'établissement, l'adhésion à des projets allant de pair avec un soutien particulièrement exigeant en présence.

*A contrario*, il est difficile de savoir si le volontarisme pédagogique de certains chefs d'établissement suffit à lui seul à envenimer une situation, ou si c'est la combinaison de cette posture et d'autres facteurs, au premier rang desquels figure le manque de présence au sein de l'établissement mais aussi le défaut d'écoute et de négociation, qui en sont responsables. En tout état de cause, leurs projets ne sont en général pas contestés de front, au contraire d'autres décisions ou de leurs manières de faire, en particulier relationnelles. Ce qui est sûr, c'est que les chefs d'établissement modernisateurs sont rapidement jugés autoritaires s'ils persévèrent dans des projets qui ne sont pas vraiment portés par les enseignants. Les conflits sont alors majeurs, relayés par les syndicats, et remontent fréquemment aux inspections ou au rectorat.

### Les conflits avec les syndicats

Si bien des enseignants appellent « patron » le chef d'établissement, avec d'ailleurs une dose de distance humoristique variable, cette appellation prend plus ou moins de consistance en fonction des rapports réels entretenus par les équipes de direction avec les sections syndicales. Les

chefs d'établissement réfutent d'ailleurs énergiquement une interprétation des rapports entre direction et enseignants sur le mode du conflit de classe, par exemple M. Vérone : « Pour certains collègues, ce sera toujours le cas, il y a une espèce de lutte de classe dans l'établissement », ou M. Dubus : « Moi, je ne suis pas le représentant du grand capital attaqué par le prolétariat... » Mais des conflits opposent parfois frontalement direction d'établissement et syndicats – très majoritairement le SNES, plus sporadiquement la CGT ou Sud Éducation. Avoir – ou ne pas avoir – des « CA durs » est une catégorie de la pratique qui fait sens pour eux, en dehors du quotidien des relations humaines. Ceux qui vivent ou ont vécu des « CA durs » sont une minorité qui se déclare en tant que telle, et qui correspond à neuf chefs d'établissement sur la quarantaine interrogées. En fonction de ces expériences, et du rapport initial des chefs d'établissement aux syndicats – n'oublions pas qu'un certain nombre d'entre eux ont été, en tant qu'enseignants, des militants –, les syndicalistes les plus engagés sont présentés soit comme « des gens charmants, avec des convictions » (M. Spychala) ; soit comme des forces de blocage et des enseignants de « mauvaise foi », une expression fréquemment employée ; soit encore, à mi-chemin, comme des gens avec qui, « pris individuellement, ça va bien, dès qu'ils arrivent en délégation syndicale, c'est fini, ce n'est plus les mêmes gens, et ça devient très tendu » (M. Allard).

Les espaces de négociation syndicale peuvent paraître limités au niveau de l'établissement puisque ne s'y décide pas grand-chose de ce qui constitue les enjeux de la condition enseignante en tant que tels : salaires, carrière ou même nombre d'élèves par classe, dépendant de la fameuse dotation horaire globale sur laquelle les directions d'établissement n'ont que très peu d'impact. Pourtant, les objets de conflit sont, comme on va le voir, nombreux et très variables. La répartition du budget est citée plusieurs fois comme un enjeu de conflits. L'utilisation des fonds de réserve par les chefs d'établissement est assez souvent contestée par des enseignants qui apparaissent structurellement plus épargnants ou économes. M. Lanord, l'année de l'entretien, n'est pas arrivé à faire voter son budget : « Quatre voix contre du SNES. Motif : pour équilibrer le budget, il fallait puiser sur les fonds de réserve et c'était imprudent... Ce n'est pas à eux d'en juger. On n'est pas là pour faire des réserves. » De même, M. Bayard s'est vu reprocher de vider une partie des fonds de



réserve pour acheter des équipements en ordinateurs à destination des élèves. Il semble assez souvent, également, que les attributions mêmes du CA puissent être l'objet de conflits. C'est en les rappelant en tout cas, distinguant les sujets où il n'a qu'une voix consultative de ceux où il a une voix décisionnaire, que M. Allard ravive une fois de plus les conflits ; plus tard dans l'année, il s'opposera aux syndicats sur leur volonté de voir en CA des sujets comme les dates de conseil de classe, qui lui paraissent triviaux, décidés en commun. M. Bernard dit s'être battu pour passer d'un vote à main levée à un vote à bulletin secret.

D'autres décisions peuvent également être en cause, à mi-chemin de l'organisationnel et du pédagogique. M. Allard et M. Bayard, comme nous l'avons vu, connaissent des CA très difficiles. Alors que M. Bayard défendait l'existence d'une plage de devoir commun devant des enseignants, arguant du fait que cela pouvait faire gagner du temps en cours, il rapporte la réponse d'une syndicaliste : « Oui, mais ça va nous forcer à travailler davantage parce que, quand on donne des devoirs aux élèves en cours, on ne fait pas cours. » Cette intervention a été l'objet d'oppositions très fortes de la part d'autres enseignants, poursuit ce proviseur, qui présente volontiers les enseignants comme « pinaillant pour quelques heures ». M. Allard raconte comment, après la suppression d'une plage de devoir commun, sa proviseure adjointe est directement mise en cause au CA : « J'ai mis plusieurs jours à me calmer », se rappelle-t-il, même s'il concède que se fâcher, « ça ne fait pas progresser les choses ». L'évaluation formelle des enseignants, aussi inutile soit-elle aux yeux de certains chefs d'établissement, reste un motif fréquent de conflits, lorsque ces derniers utilisent leurs marges de manœuvre à la baisse. M. Vérone raconte comment il a sanctionné un enseignant pour manque d'implication dans l'établissement, il est vrai formalisé par une charge rémunérée :

« J'ai baissé une note qui était au maximum à un collègue masculin... et j'ai subi des pressions des syndicats qui m'ont appelé en disant : "Oui, c'est inadmissible..." J'ai expliqué pourquoi : le collègue refuse, alors qu'il est professeur principal, de participer aux réunions de travail, il ne participe strictement à rien au niveau de l'établissement, il est vraiment fonctionnaire, et donc, j'ai eu une explication avec lui, une fois, deux fois, pas de changement de comportement... »

Bien après l'entretien, ce principal sera confronté à un mouvement plus structuré et général d'enseignants, où d'autres éléments auront pu évidemment intervenir.

Mais les conflits peuvent parfois dépasser des enjeux circonscrits : ils sont alors généralisés à l'ensemble de l'établissement, creusant éventuellement des lignes de fracture entre les enseignants qui soutiennent ou non l'équipe de direction. Trois chefs d'établissement se disent ouvertement en conflit global pendant l'année en cours, deux le reconnaissent plus ou moins explicitement, un autre l'a été si gravement dans le passé qu'il a dû demander son affectation au poste où il exerce actuellement. Tous ces chefs d'établissement estiment que les conflits produisent un climat général de tension qui rend les désaccords globaux, sans plus de circonscription possible. Écoutons encore une fois M. Allard, qui décrit longuement la contagion du soupçon :

« Il y a des conflits sur tout, sur tout. Les uns et les autres, on est obligé de peser chaque mot, chaque phrase qui est écrite ; je vous donnerai un ou deux exemples pour éclairer les choses. J'ai toujours l'habitude de mettre en début de semaine une éphéméride en salle des profs ; en gros, c'est les réunions, jour par jour, si je suis parti, pas parti, mon adjoint, l'intendant, le CPE, ce qui se passe, si on reçoit les gens de l'extérieur, et pour égayer la chose, je mets une citation, un petit dessin, que je pêche au gré de mes lectures, dans une chanson que j'ai écoutée, ça peut être Brel, Pierre Desproges, Pierre Dac, c'est juste pour dire, tiens, qu'est-ce qu'il a mis aujourd'hui, qu'ils aillent voir, ce n'est pas plus. Délégation syndicale. Pourquoi vous avez écrit ça ? »

Malheureusement, l'enquêté ne se souvient plus de la citation incriminée, mais c'est visiblement toute sa stratégie de communication et son style de direction qui a fait blocage. Une autre de ces éphémérides mentionnant un rendez-vous avec le MEDEF sera également prise à partie. Lui-même en vient à soupçonner les enseignants d'encourager la chute du lycée, contre laquelle il lutte, afin d'avoir de petits effectifs et des conditions plus agréables d'enseignement. M<sup>me</sup> Roset, elle, les suspecte de s'être servis de la manne financière attribuée à l'établissement en raison de la réception d'élèves handicapés pour l'entretien de confortables situations de sous-effectifs. Le « dérapage » sur le terrain des attaques personnelles (Derouet, 1992) entretient et renforce le cercle vicieux des dénonciations réciproques : taxé de misogynie et d'autoritarisme, M. Bayard se dit, lors de l'entretien, diffamé par des « souris hystériques ». Les chefs d'établissement adhèrent alors au discours sur la « société bloquée », incapable d'évoluer et de se moderniser. Les syndicats sont, quant à eux, accusés de préférer l'intérêt enseignant *stricto sensu*

à celui de l'établissement en général, de ne se soucier que du confort professionnel, y compris lorsque celui-ci peut desservir les élèves. Ils sont aussi incriminés de les manipuler lors des grèves et des mouvements. Les conflits trop forts, trop généralisés, ne se pérennisent généralement pas très longtemps ; le rectorat utilise les mouvements de personnels pour déplacer ceux de direction, du moins quand ils le peuvent, ce qui fait parfois dire à ces derniers qu'ils manquent de soutien. Le départ de certains enseignants modifie parfois aussi très vite la donne.

Mais ce qui frappe, c'est que ces conflits se situent pour l'instant davantage dans le monde de la bureaucratie professionnelle traditionnelle que dans celui d'un établissement dont le pilotage serait véritablement un enjeu collectif. Certes, lors de certaines tensions, non seulement d'ailleurs entre équipes de direction et enseignants, mais entre enseignants eux-mêmes, les justifications de l'acte éducatif, les montées en généralité finissent par redevenir des appels aux valeurs, aux principes d'action, mais c'est loin d'être toujours le cas. Les nouveaux enjeux ne sont qu'indirectement présents, un signe de plus qu'ils émergent sans doute seulement dans les réalités professionnelles, et de manière variable selon les établissements.

L'analyse des relations entre chefs d'établissement et enseignants est prise dans un troublant jeu de superposition de deux types de face-à-face au quotidien qui sans cesse communiquent. Constamment portés à encourager les élèves, en fervents adeptes de l'effet Pygmalion, les chefs d'établissement sont-ils aussi soucieux de l'effet Hawthorne qui affirme que l'attention à ses collaborateurs dans une organisation améliore de beaucoup leur prestation au travail ? Certes, tous ne partagent pas au même titre cette culture critique face aux enseignants, à l'instar de M. Dubus, qui déclare : « Pour être un bon chef d'établissement, c'est difficile, mais il faut aimer les enseignants, il faut les aimer... » Mais beaucoup ne ménagent pas leurs critiques, parfois virulentes, à l'encontre d'enseignants souvent considérés comme incapables de s'adapter à une partie de leur public d'élèves et « résistants au changement ». L'appel à un jugement qui laisse ouvert les possibles et n'affecte pas les personnes apparaît de toute évidence plus fréquent en ce qui concerne les élèves qu'en ce qui touche les enseignants, pour ceux des enquêtés qui finissent par se laisser envahir par une lassitude parfois exaspérée, ce que les chefs

d'établissement ressentent comme la « négativité enseignante », incarnée par quelques enseignants en très graves difficultés dont la gestion leur demande beaucoup d'énergie dans le quotidien scolaire. De la même manière, soucieux d'une autorité qui s'explique, se pose, s'argumente, face aux élèves, critique des abus d'autorité des enseignants, certains se retrouvent dans une posture bien davantage traditionnelle face à eux, lorsqu'il s'agit de gagner un « bras de fer » et de dire « qui est le chef »<sup>1</sup>. M<sup>me</sup> Leprêtre pense transférable aux enseignants l'autorité traditionnelle qu'elle dit avoir exercée face aux élèves : « Autoritaire, je suis autoritaire, je suis une vieille prof, je n'ai jamais eu l'habitude d'être chahutée. Pour moi, quand le prof parle, les autres se taisent, je suis chef d'établissement quand je parle, les profs se taisent, pour moi, c'est un principe. » Mais ce type d'autorité apparaît parfois précisément très problématique face aux enseignants, comme le reconnaissent d'ailleurs la majorité des chefs d'établissement. M. Duris taxe ses collègues trop autoritaires d'« erreurs de casting » et considère l'abus de pouvoir comme le symptôme de « fragilités psychologiques » ; la seule manière de faire avec des enseignants étant, selon lui, de leur donner « la capacité d'aller au bout de leur liberté ». Mais on voit par là que si le vocabulaire de l'organisation post-taylorienne fournit, clés en main, un certain nombre de solutions discursives, autour des thèmes de la participation en particulier, dans le quotidien des établissements, l'action *avec* les enseignants est d'autant plus problématique qu'elle cherche à devenir une action *sur* les enseignants, dont les procédures surtout, mais parfois aussi les résultats et les objectifs sont incertains et contestés.

1. La plupart des livres traitant du management scolaire, ou du management en général, abordent des typologies de styles de direction qui donnent une grande importance à la « directivité » des relations, et font par exemple la distinction entre management directif, délégatif, participatif, persuasif, ou encore, selon l'importance accordée aux facteurs humains, entre leader social, autocrate, anémique et intégrateur. Pour un aperçu synthétique de ces biographies, voir Bouvier, 1994.

