

Administrer la pédagogie : la preuve par l'acte ? ¹

Travail, compétence et autorité chez les chefs d'établissement scolaire
(et ailleurs dans l'institution)

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2003

L'école est une organisation complexe, qui a vocation d'enseigner, mais qu'il faut bien administrer. On a souvent l'impression - qu'on soit dans ou hors de l'institution - que les deux logiques s'opposent ou s'annulent l'une l'autre. Le 23 juillet 2002, *Libération* faisait le portrait d'un professeur vacataire venu du Venezuela, « employé jusqu'à épuisement » dans des collèges difficiles, en congé pour dépression et finalement licencié - « jeté » - par l'administration scolaire. La souffrance de cet homme révélait, selon le journaliste, la violence de l'institution. Elle montrait *cette seconde nature de l'Education nationale, qui oppose si souvent à ce qu'il y a de plus humain - enseigner - la méthode la moins humaine qui soit - administrer.*

Bien sûr, on pourrait discuter cette répartition. Il y a peut-être des maîtres² fragiles qui sont maltraités par leurs ministères, mais il y a aussi des élèves en difficulté qui sont « jetés » hors des classes. La souffrance et la violence, personne n'en a l'exclusivité Et justement : quand la pédagogie elle-même est « indifférente aux différences », quand elle réduit les élèves et leurs familles à un carnet de notes, quand elle disparaît sous les fiches d'exercice, les contrôles écrits et les procédures d'orientation, on dit que ce n'est plus de la pédagogie, plutôt de la bureaucratie. On retrouve la tension à tous les niveaux de l'institution. Ceux qui veulent refaire, refonder, réformer ou rénover l'école disent que l'engagement des travailleurs - élèves ou enseignants - ne se commande pas, que leurs compétences ne se décrètent pas. Ils disent que la qualité de l'école dépend moins de procédures standardisées que de savoir-faire, d'inventivité, d'ardeur au travail et de conscience professionnelle. Peut-on, dans ces conditions, « gouverner » la pédagogie sans la dénaturer ? Peut-on « l'administrer sans la tuer » ? (Etienne, 2000)

Le problème est bien pratique, car il faut décider chaque jour ce que l'on va ou non administrer. Mais il est aussi théorique, car les deux registres sont presque *logiquement* incompatibles. D'un côté, il n'y a pas besoin d'être d'accord avec la direction pour appliquer ses décisions (administration). Mais de l'autre, il ne faut pas obéir au maître pour comprendre la théorie de l'évolution (pédagogie). L'administrateur organise l'action, l'enseignant la pensée. L'un distribue le pouvoir, l'autre le savoir. Le premier peut contraindre, l'autre doit convaincre. Le critère de validité, c'est dans un cas le respect des règles (« obéissez ! »), dans l'autre la recherche de la vérité (« réfléchissez ! »). Comment s'étonner que le *moins (minus >*

¹ Texte de synthèse du premier séminaire conjoint des associations suisses des chefs d'établissements scolaires (AIDEP-Association des inspecteurs et directeurs de l'Enseignement Primaire de la Suisse romande et du Tessin ; CROTCEC-Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires ; AFIDES-Association Francophone Internationale des directeurs d'établissements scolaires) : *Etre responsable pédagogique et administratif aujourd'hui*. Fribourg, 26 mars 2003.

² Le masculin utilisé dans ce texte sera purement grammatical. Il renverra à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de maîtres que de maîtresses, de directeurs que de directrices, d'inspecteurs que d'inspectrices etc.

ministère) soit le contraire du *plus* (*maxus* > magister) ? Dans la relation hiérarchique, on peut bien sûr discuter, mais au bout du compte prévaut toujours l'argument de l'autorité. Dans la relation pédagogique, tout n'est pas négocié, mais l'élève qui a vraiment appris, c'est à l'autorité des arguments qu'il s'est librement soumis. En orthographe, en histoire ou en géométrie, il ne suffit pas d'*administrer* des leçons pour avoir raison.

Il y a une espèce de tension à l'intérieur de l'école. Elle est vive partout, mais en particulier au milieu de l'institution, chez les proviseurs, les inspecteurs, les directeurs d'établissements, là où « frottent » l'une contre l'autre la sphère administrative et la sphère pédagogique. Diffuser un nouveau programme, modifier des pratiques d'évaluation, amender un règlement, informer les parents : quel que soit l'enjeu, la hiérarchie peut choisir de contraindre ou de convaincre les enseignants, de fixer des règles que tous devront suivre ou de susciter les prises de conscience qui les inciteront à modifier eux-mêmes leurs comportements. Mais il n'est pas simple de doser les deux options, de savoir *quoi* et *quand* imposer, *quoi* et *quand* proposer. En allant trop vite, on décrète des changements qui n'auront jamais lieu. Et si l'on attend la décision du dernier hésitant, on confond la démocratie et l'inaction.

Le pilotage est d'autant moins facile que l'équipage est lui-même ambivalent. Chaque maître a ses attentes. Et chacun a ses contradictions, demandant un jour des consignes claires, l'autre jour la fin des ukases et des circulaires à foison. La vérité, c'est que nous ne savons pas très bien comment barrer ensemble, aujourd'hui, le navire *Education*. Nous pourrions prendre quelques leçons du côté des vainqueurs de la Coupe de l'America, mais ce n'est pas leur manquer de respect que de noter ceci : tourner vite et bien autour d'une bouée, ce n'est déjà pas simple ; on n'a jamais fini de perfectionner la structure des voiles et les techniques d'affalage ; mais dans l'école, les bouées ne sont pas données : si les discussions sont sans fond, c'est qu'il y a toujours un marin pour contester la destination. Faut-il lui confier le gouvernail ? Le jeter par-dessus bord ? Convoquer l'équipage et mettre la chose aux voix ? Offrir à chaque matelot son petit canot ? Contacter l'armateur et exécuter ses ordres ? Chaque capitaine a sa manière d'organiser la navigation. Chaque chef d'établissement a sa façon d'administrer l'éducation. On pourrait chercher ce qu'un « bon chef » doit faire. Je vais plutôt m'arrêter sur ce que les chefs font ou essaient de faire. Si nous trouvons, entre le travail réel et le travail souhaité, des tensions, c'est peut-être ici que nous pourrions réconcilier la pédagogie et l'administration.

1. Le métier tel qu'il est : un sentiment de stress et d'éclatement

Qu'est-ce qu'un chef ou une cheffe d'établissement aujourd'hui ? Un capitaine de vaisseau ? Un leader charismatique ? Un manager compétent ? Le patron d'une entreprise ? Un gérant de succursale ? Un pompier ? Un tourneur d'assiettes ? Le gardien du temple ? Tout à la fois ? Quelles sont ses compétences, ses charges, ses responsabilités ? Chacun a son avis sur ces questions. Chaque directeur, inspecteur ou proviseur conçoit et pratique la fonction à sa façon. Et il interagit avec d'autres acteurs, qui ont eux aussi leur idée de ce qu'est ou de ce que devrait être une « bonne » direction. Les enseignants, les syndicats, les autorités, les députés, les personnels administratifs, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes peuvent exiger – explicitement ou non – certaines prestations. Ils font des demandes, ils attendent un service, ils se félicitent ou ils se plaignent d'être plus ou moins bien « écoutés », « entendus », « soutenus » ou « traités » par la hiérarchie. Peut-être que c'est nouveau, peut-être que non. Nous y reviendrons. Mais en attendant, chaque directeur doit faire face. Il doit « jouer son rôle » sans attendre que quelqu'un écrive pour lui la partition. Il doit jongler avec mille contraintes et mille ambitions, penser globalement et agir localement, voir loin et décider pour demain, composer entre la base et le sommet, les injonctions et les

invitations, le changement et les habitudes, la paix et la justice, le contrôle et la délégation. Il doit assumer les tensions qui traversent toute l'institution, et qui peuvent tirer le palier intermédiaire à hue et à dia, parce qu'on ne sait plus très bien ce qui doit, dans l'école d'aujourd'hui, aller du haut vers le bas et du bas vers le haut.

Nous venons de le voir : il y a deux façons au moins d'appréhender un métier, une fonction, une profession. Dans la première, on discute longuement – parfois à perte de vue – de ce qui serait souhaitable. De ce que pourrait être, de ce que devrait être ou de ce que *devrait pouvoir être* le travail du chef d'établissement. Dans la seconde, on inverse le raisonnement, et on regarde d'abord ce qui se passe objectivement sur le terrain, quitte à revenir ensuite au travail désirable pour rapprocher les deux registres. Des chercheurs ont suivi des directeurs, et ils ont observé sans préjugé ce que ces travailleurs faisaient (ou ne faisaient pas) dans le quotidien de leur activité. Gather Thurler (2000, p.159-161) a proposé récemment une synthèse de leurs travaux :

De nombreux chercheurs (...) ont suivi pas à pas des directeurs d'écoles. Voici leurs observations :

- *la totalité du temps est prise, pratiquement, par des rencontres en face à face, des réunions, des conversations téléphoniques, auxquelles s'ajoutent le fax, le courrier électronique, les vidéoconférences ;*
- *l'activité des chefs d'établissement est sporadique, ponctuelle, variée, mais fragmentée : en moyenne ils accomplissent environ 150 tâches par jour, dont plus de 60% sont interrompues ; 84% d'entre elles ont une durée inférieure à 4 minutes ;*
- *il existe une forte tendance à s'engager dans la situation la plus courante et urgente : on investit peu de temps dans la planification réfléchie ;*
- *on voue beaucoup de temps à des activités administratives et au maintien de l'ordre ; beaucoup de directeurs pensent en effet qu'on attend d'eux de veiller au bien-être de tout le monde ; ceci devient leur principal critère de bon fonctionnement, lié à une maxime connue, « Pas de nouvelles, bonnes nouvelles » : tant que tout reste relativement tranquille, tout est « en ordre » ;*
- *pour faire plaisir à tout le monde, on reste constamment à l'écoute, on tente de tenir compte de chaque problème soulevé ; la priorité essentielle consiste à éviter que des petits problèmes ne deviennent grands : on gère ou on prévient constamment la crise ; aux urgences, on répond constamment « présent » ;*
- *parallèlement à l'accroissement des sollicitations en provenance de l'extérieur (autorités, parents, associations, élèves, etc.), l'efficacité décroît, allant de pair avec une perte d'influence sur les problèmes de fond : on ne mobilise plus les cadres dans ce registre, sachant qu'ils sont de toute manière submergés par les urgences ;*
- *les cadres vivent mal le stress et la dispersion ; ils manifestent une tendance croissante au découragement, à l'abandon de la profession ; on observe un sentiment de non-accomplissement, de sacrifice de la vie privée, de faiblesse des occasions de développement personnel, de manque de reconnaissance et de soutien des autorités, de responsabilités trop limitées, de relations difficiles avec les enseignants.*

En résumé, on constate que la difficulté de la tâche est énorme, en raison :

- *du défi constant de devoir faire mille choses en même temps ;*
- *du caractère répétitif et ennuyeux de la plupart des tâches ;*
- *du niveau superficiel et parfois débilisant des interactions ;*
- *du besoin constant de jongler avec des enjeux très divers ;*
- *de l'obligation de faire face à des dilemmes organisationnels sans issue ;*
- *du déséquilibre entre tâches de gestion et fonctions de leadership ;*
- *de la fatigue et du surmenage ;*
- *de la prise de conscience de ses limites personnelles ;*

- *de possibilités limitées de réorientation de la carrière professionnelle ;*
- *du choc de la réalité (les enseignants qui deviennent chefs d'établissement tombent de haut) ;*
- *du peu d'autonomie réelle accordée par la hiérarchie et du manque de soutien du côté des enseignants (impression de vivre entre le marteau et l'enclume).*

Dessiné comme cela, le tableau n'est pas très engageant. Et on pourrait s'étonner que les scientifiques n'insistent pas davantage sur les aspects gratifiants et peut-être même enthousiasmants du travail de direction. Mais il faut bien admettre que les directeurs eux-mêmes, lorsqu'ils s'expriment, mettent en avant des frustrations. Et qu'ils se plaignent moins de ce qu'ils font que de ce qu'ils aimeraient faire, qu'ils n'arrivent pas à faire et dont personne ne parle ouvertement, même pas les collègues qui vivent les mêmes difficultés :

Les rencontres avec mes collègues chefs d'établissement sont l'inverse d'une confrontation loyale. Je m'exprime, comme les autres, par des paradoxes prudents, par des boutades, plutôt que de débattre les difficultés auxquelles je suis confrontée et auxquelles se heurtent certainement nombre de mes interlocuteurs. (...) S'agissant du ministère, je crois que j'ai complètement perdu de vue son existence. En période électorale, la qualité du silence ambiant devient assourdissante. Du côté des services académiques, un compromis tacite s'est également noué : je ne vais plus demander d'aide, je ne m'exprime plus, je n'établis plus de bilans de vie de l'établissement, m'efforçant d'informer mes supérieurs hiérarchiques des dysfonctionnements locaux. En matière de pédagogie, je ne compte pas plus sur l'inspection générale : je me contente de quelques tests pour vérifier que les réponses fournies ne constituent en rien une aide véridique. (Gentzittel, 1988)

Dans le canton de Neuchâtel, le chef du Département de l'instruction publique s'est appuyé sur un récent rapport du directeur de lycée Claude-Eric Hippenmeyer (2002) pour affirmer dans la presse que *les directeurs sont burn-outés* (l'Express du 19 décembre 2002). Dans son texte, le directeur neuchâtelois a recensé huit tâches ou ensembles de tâches qui relèveraient désormais – objectivement – du travail de direction : 1. L'animation pédagogique (susciter ou conduire un projet interdisciplinaire). 2. La direction administrative (composer les horaires). 3. La comptabilité et le budget (allouer des subsides). 4. Les ressources humaines (engager des remplaçants). 5. La consultation psychologique (discuter avec un élève et ses parents). 6. Le marketing et la promotion (faire connaître l'école). 7. L'entretien du matériel et des locaux (surveiller des travaux). 8. L'animation culturelle (organiser un ciné-club). Huit expertises à la fois, c'est peut-être beaucoup. Faut-il faire une heure par jour de pédagogie, puis une heure d'administration, une de comptabilité et ainsi de suite avant de répéter la série le lendemain ? Ou faut-il éviter de se disperser, et trouver des ressources pour déléguer certaines tâches et « recentrer » la fonction sur ce qu'elle a d'essentiel ? Le rapport propose bien sûr d'abandonner le *zapping* et d'alléger les charges. D'après le journal, il demande même *un moratoire sur les réformes scolaires, pour laisser les directions et le corps enseignant « digérer » celles qui sont intervenues ces dernières années*. Limites, fatigue, surmenage, stress, découragement, abandon : on retrouve, dans les demandes des acteurs, le vocabulaire des chercheurs. Les directeurs souffrent, et quand ils souffrent trop, ils appellent leur direction. En regrettant peut-être un temps béni où le travail était moins atomisé.

2. Monsieur Muche n'était pas surmené

Adoptons l'hypothèse. Si le travail est difficile, c'est qu'il est éclaté. Il faut donc le recentrer. Mais le recentrer sur quoi ? Sur l'essentiel de la fonction. Mais l'essentiel de la fonction, c'est quoi ? S'il fallait réduire la liste des huit dicastères, lequel bifferait-on en premier ? Le budget ? Les locaux ? Le personnel ? La psychologie ? La pédagogie ? La culture ? Quels sont ceux qui sont là aujourd'hui et qui n'étaient pas là hier ? Demandons-le à Monsieur Muche, directeur de la pension Muche. Il y a septante ans, ce chef d'établissement témoignait devant son employé Topaze de ce qu'était alors la fonction :

MUCHE : (...) *Quant à donner des leçons gratuites, je ne sais si vous vous rendez compte de la portée d'une telle initiative. Si vous donnez des leçons gratuites, personne désormais ne voudra payer ; vous aurez ainsi privé de pain tous vos collègues, qui ne peuvent s'offrir le luxe de travailler pour rien. Si vous êtes un nabab...*

TOPAZE : *Oh n'en croyez rien, monsieur le directeur.*

MUCHE : *Enfin, cela vous regarde. Mais votre générosité ne saurait vous dispenser de payer la taxe de 10%. Ce que j'en dis d'ailleurs n'est pas pour une misérable question d'argent, mais par respect pour le règlement, qui doit être aussi parfaitement immuable qu'une loi de la nature.*

TOPAZE : *Je le comprends fort bien, monsieur le directeur.*

MUCHE : *Parfait. (Il montre le petit animal empaillé sur le bureau.) Quel est ce mammifère ?*

TOPAZE : *C'est un putois, monsieur le directeur. Il m'appartient, mais je l'ai apporté pour illustrer une leçon sur les ravageurs de la basse-cour.*

MUCHE : *Bien. (il va près de la petite bibliothèque, et regarde le tas de livres en loques qui est à terre.) Qu'est-ce que c'est que ça ?*

TOPAZE : *C'est la bibliothèque de fantaisie, monsieur le directeur. Je suis en train de faire, à mes moments perdus, un récolement général.*

MUCHE, *sévère* : *Un ouvrage aurait-il disparu ?*

TOPAZE : *Non, monsieur le directeur... Je suis heureux de vous dire que non.*

MUCHE : *Bien. (...)*

[suit l'épisode où Topaze annonce fièrement à Muche qu'il a trouvé un nouvel élève, et où Muche commence par dire que les murs de la pension « ne sont pas en caoutchouc », puis se ravise quand il a vérifié que la famille Courtois pourra payer un écolage élevé, ce qui fait de son fils Gaston « un sujet d'élite »]

MUCHE : *Bien. J'espère, monsieur Topaze, que je n'oblige pas un ingrat, et qu'un zèle redoublé de votre part me témoignera votre reconnaissance.*

TOPAZE : *Vous pouvez y compter absolument, monsieur le directeur.*

MUCHE : *Bien. (Il se tourne et va sortir. Mais il se ravise et se retourne vers Topaze.) Ah ! voici le dossier que vous m'aviez remis pour les palmes académiques. (Il fouille dans la chemise qu'il porte à la main depuis le début de la scène.) Et j'ai le plaisir de vous dire... (Il cherche toujours.) le plaisir de vous dire... (Topaze attend illuminé.) que M. l'Inspecteur d'Académie m'a parlé de vous dans les termes les plus flatteurs.*

TOPAZE, *au comble de la joie* : *Vraiment ?*

MUCHE : *Il m'a dit : « M. Topaze mérite dix fois les palmes ! »*

TOPAZE : *Dix fois !*

MUCHE : *« Mérite dix fois les palmes, et j'ai presque honte quand j'ai appris qu'il ne les avait pas encore. »*

TOPAZE, *il rougit de joie* : *Oh ! je suis confus, monsieur le directeur !*

MUCHE : *« D'autant plus, a-t-il ajouté, que je ne puis pas les lui donner cette année ! »*

TOPAZE, *consterné* : *Ah ! Il ne peut pas !*

MUCHE : *Hé, non. Il a dû distribuer tous les rubans dont il disposait à des maîtres plus anciens que vous... Tenez, reprenez votre dossier. Ses dernières paroles ont été : « Dites bien à M. Topaze que pour cette année, je lui décerne les palmes moralement. »*

TOPAZE : *Moralement ?*

MUCHE, *qui sort* : *Moralement. C'est peut-être encore plus beau !*

(Pagnol, 1930, acte 1, scène 3)

De qui Pagnol se moque-t-il ? De la « consternation » de Topaze ou de la « sévérité » de Muche ? Il se moque surtout de leur commune relation. Et il montre par le rire, et en forçant le trait, ce que pouvait être à l'époque le rapport entre un enseignant et sa direction. On

pourrait reprendre toute la pièce et voir si ce directeur de l'entre-deux guerres avait peu ou beaucoup de responsabilités. Mais ce court extrait suffit à montrer qu'il touchait lui aussi à tout, et qu'il le faisait en sautant brusquement d'un thème à l'autre dans le fil de la conversation. Monsieur Muche fait de la pédagogie : il demande à quoi sert le putois. Monsieur Muche administre : il demande qu'on respecte le règlement. Monsieur Muche tient la caisse : il veut ses 10%. Monsieur Muche gère les ressources humaines : il distribue des palmes virtuelles et demande du zèle en échange de ses gratifications. Monsieur Muche fait de la promotion : il recrute des « sujets d'élite ». Monsieur Muche, enfin, contrôle le matériel : devant un tas de livres, il s'inquiète de l'état de la collection. Monsieur Muche n'a pas l'air surmené. Mais il se mêle quand même de tout. A sa manière, il montre deux choses : premièrement, que le *nombre* des domaines n'a peut-être pas beaucoup changé ; deuxièmement, que le problème, dans ce cas, est ailleurs, et qu'il porte moins sur la quantité que sur la qualité du travail à effectuer.

Qu'est-ce qui est « démodé » dans Topaze aujourd'hui ? Ce n'est pas la leçon sur les ravageurs de basse-cour. En didactique des sciences naturelles, on montre toujours des animaux empaillés. Ce qui change radicalement, c'est la nature de l'interaction. Dans l'école d'il y a septante ans, Monsieur Muche pose des questions à Topaze qui répond. Le directeur dit « bien », « parfait », « bien », « bien ». Et quand il interpelle son employé, celui-ci opine du chef : « je le comprends fort bien, monsieur le directeur » ou « vous pouvez y compter absolument, monsieur le directeur ». Au maître, on ne demande pas d'*initiative*, mais du *zèle*. Du respect pour le règlement et pour les anciens maîtres. De la reconnaissance pour les puissants. Le monde de Pagnol est bien institué, et ce que le maître attend de l'élève, le directeur l'attend de l'enseignant : il faut être obéissant. La hiérarchie s'impose : elle est *immuable*, elle est incontestable. Même quand elle s'égaré, même quand elle vous roule dans la farine et qu'elle vous paie avec des mots, il faut dire « oui, monsieur le directeur, je le comprends fort bien ». Evidemment, pour le chef, cela gagne du temps. Cela évite des conflits, du stress et peut-être de l'éclatement. Transposons la scène dans une école romande de 2003. Qu'est-ce qui compliquerait, aujourd'hui, cette conversation ? Le nombre et la nature des sujets traités ? Sans doute pas. Ce qui la compliquerait, c'est autre chose qui, pour le coup, est vraiment nouveau : le rapport au pouvoir et le rapport au savoir des administrés et de leur administration.

3. De l'éclatement à l'écartèlement : un sentiment d'impuissance

A la pension Muche comme au gymnase de la Chaux-de-Fonds, que serait un chef d'établissement sans pouvoir sur les ressources, sans pouvoir sur l'argent, les espaces, les personnes, la culture, l'enseignement ? Ce serait un roi sans royaume. Aujourd'hui comme hier, s'il y a des chefs d'établissement, c'est qu'il y a des établissements. Et ce qui fait un établissement, c'est tout ce qui se passe et tout ce qui passe dans ses murs : de la didactique de la philosophie à l'entretien des sanitaires. Cela ne veut pas dire, évidemment, que le chef doit tout contrôler (Pagnol). Ni qu'il doit tout faire (Hippenmeyer). Le « bon » chef sait déléguer, coordonner, superviser. Il sait s'abstenir, choisir, hiérarchiser. C'est à l'intérieur des catégories qu'il peut séparer l'important et l'accessoire, prendre l'établissement dans son ensemble, et voir ce qui relève, dans chaque domaine, de sa responsabilité.

Mais voilà. C'est peut-être ici que les ennuis commencent. S'il ne s'agissait que de faire une liste de ce que le chef veut faire, tout serait facile. Le chef se réunit avec lui-même, et il décide raisonnablement de s'auto-limiter. Le problème, on l'a vu, c'est que le chef n'est plus seul. D'abord, il a ses propres chefs. Et ensuite, il a ses « administrés » qui ne s'appellent plus Topaze, et qui ne se laissent pas organiser sans broncher. Comment faire lorsqu'on dit aux enseignants qu'ils peuvent eux-mêmes accorder des congés aux élèves, et que le transfert de

compétences provoque des protestations ? (« la hiérarchie n'assume pas ses responsabilités ! ») Comment ne pas courir de rendez-vous en rendez-vous quand pour le moindre incident, on vous somme de répondre sur le champ ? (« nous écrirons à la direction ! ») Comment savoir s'il faut promouvoir ou non les innovations pédagogiques quand certains vous disent que vous allez trop vite (« arrêtez de nous enrégimenter ! ») et d'autres trop lentement (« cessez de louvoyer ! ») ? Ce qui est difficile, dans tous les métiers de l'humain, c'est que les « objets » ne laissent pas les sujets travailler sans résister. Ils ne sont pas (toujours) d'accord avec nous. Et ils ne sont pas (toujours) d'accord entre eux. C'est peut-être ça, le cœur du métier : vivre dans un monde conflictuel, instable, indécis et tâcher quand même de le « diriger ». Diriger, c'est toujours compliqué. Mais c'est un casse-tête quand personne n'est d'accord sur l'endroit où aller. Là encore, les témoignages des directeurs sont éloquentes : ce qui peut les fatiguer beaucoup, ce n'est pas de « ramer à contre-courant », mais de négocier sans cesse « le sens du changement ». Freud disait qu'il y a trois métiers impossibles : la psychologie, la pédagogie et la politique. Que dire du métier de chef d'établissement, un peu politique, un peu pédagogue, un peu psychologue ? En France, dans un système encore très centralisé, une directrice exprime cette impossibilité :

L'impossible métier de chef d'établissement. Au bout de neuf ans d'exercice en tant que personnel de direction, je me retrouve, comme la plupart de mes collègues, devant la contradiction suivante : l'obligation structurelle, administrative, éthique et morale de faire avancer la machine et l'absence totale de moyens pour le faire. Comprendons-nous bien : je mets, sans état d'âme, toute mon énergie au service de l'Éducation nationale et je suis fière de contribuer modestement à ce que chaque enfant confié à mon établissement ait toutes les chances d'apprendre et de trouver une place dans la société. Je cherche également en permanence à donner une cohérence au travail des équipes et me mets au service de la pédagogie en lui procurant des moyens de réflexion et de mise en oeuvre. J'accepte tout à fait volontiers l'obligation précitée ; c'est d'ailleurs tout simplement pour cela que je suis payée. De plus, l'absence de moyens que je dénonce ne se situe pas au niveau matériel ; je considère qu'avec les moyens matériels que nous avons, nous pouvons faire du bon travail.

*Non, mon **impuissance** se situe ailleurs : je suis confrontée à l'absence cruelle d'un « fonds culturel » commun, à un hiatus majeur entre les préoccupations des uns et des autres, à la manière « libérale » que d'aucuns ont d'envisager le métier d'éducateur (pourquoi pas, mais pas dans l'enseignement public). Je suis confrontée à ce qui fait de l'école le lieu des opinions les plus contradictoires qui autorisent chacun à suivre son petit chemin sans se soucier ni des autres acteurs ni de la cohérence de l'ensemble. Combien de temps allons-nous encore laisser l'école au hasard de ces alchimies très épisodiques ? Il est temps de rentrer dans l'ère des missions explicites et de la professionnalisation de nos métiers d'éducateurs.*

***Je rêve** que l'on donne à l'école de la République des objectifs clairs, fondés sur des valeurs indiscutables parce qu'émanant de la Déclaration des droits de l'homme et de notre Constitution. Je rêve qu'on se donne les moyens de former les personnels sérieusement (direction y compris) en leur rappelant que chacun est au service de la même institution. Je rêve d'une école qui sortirait les élèves de cette zone de non-droit dans laquelle ils sont actuellement, où tous accepteraient la même loi, celle de la justice, du respect d'autrui et de l'interdit de la violence. Je rêve que tous les acteurs soient animés de la volonté d'agir dans le même sens. Alors on pourrait sortir du malentendu qui me paraît régner dans notre école actuellement et qui fait que diriger devient impossible. En attendant, je continuerai avec détermination. Mais combien de temps aurai-je l'énergie nécessaire pour lutter contre tous ces moulins, pour convaincre, entraîner, apaiser, rassurer, aiguillonner ? (Rimet-Meille, 2000)*

Evidemment, nous sommes libres de partager ou non les convictions de cette directrice. Nous pouvons rêver ou non, d'une école de l'égalité des chances, du respect d'autrui et de la non violence. Mais c'est justement son problème. Tous les enseignants et tous les personnels ne sont pas sur la même longueur d'onde, ils n'ont pas tous la même vision ni le même engagement, il ne partagent pas la *mission* qui pourrait fédérer les énergies et sortir l'école de son *impuissance*. Bref, ils se chamaillent et ils s'abritent derrière les règlements pour décider *libéralement* de ce qui est bon ou mauvais pour l'établissement. Dans un monde et dans une

école sans timonier et sans doctrine, chacun maîtrise une *zone d'incertitude* qui lui permet d'agir stratégiquement pour optimiser ses gains (Crozier & Friedberg, 1977). Et lorsque le directeur veut « orchestrer » un tant soit peu le travail collectif, on peut lui reprocher – version corporatiste – de réduire la marge de manœuvre des enseignants ou – version altruiste – de tuer leur créativité. La machine continue donc sa route, cahin-caha, *sans cohérence, sans volonté d'agir dans le même sens*. Elle ne fait pas fausse route : il n'y a pas de route. Il n'y a pas d'*objectifs clairs*, fondés sur des *valeurs indiscutables*. Et lorsqu'on tente d'en avancer, il y a toujours quelqu'un pour les discuter.

Dans un monde sans garant méta-social et sans autorité suprême, le *programme institutionnel* est en déclin (Dubet, 2002). Personne n'est d'accord sur rien, et les rêves des autres contrarient les nôtres. Lorsque les chercheurs interrogent les acteurs, ils entendent d'abord leur plainte, leur souffrance, leur frustration. Vis-à-vis de gens d'en bas ou de ceux d'en haut.

Plus [les professionnels] travaillent « en bas », plus ils sont stressés et fatigués, plus ils oscillent entre l'apathie et la colère. Souvent, ils ne parviennent guère mieux à construire et à intégrer leur expérience de travail que ne peuvent le faire ceux auxquels ils s'adressent. Ils ont le sentiment aigu d'être confrontés aux mêmes épreuves que leurs « objets ». Les professeurs ne voient, sauf exception, que désordre, apathie, blocages psychologiques et instrumentalisme chez leurs élèves, quand ceux-ci les accusent d'indifférence, de conservatisme et d'acharnement pédagogique selon un système d'imprécations symétriques et croisées. Les travailleurs sociaux pensent que leurs clients sont passifs, anomiques et dépendants, alors que ceux-ci les accusent d'être des « branleurs », des « planqués » et des manipulateurs... Les uns et les autres sont menacés par la même perte d'estime de soi, par la même soif de reconnaissance, par la même tendance à exposer leurs souffrances et par le même sentiment de mépris. Les professionnels demandent aux individus de faire des choses impossibles tout en ayant le sentiment que leur propre hiérarchie leur demande, à eux, de faire aussi des choses impossibles, de concilier l'égalité et le mérite sans détruire les individus, d'assurer l'ordre social et d'écouter chacun comme un individu singulier, de faire de la médecine scientifique dans un cadre humain... (ibid., p.367)

Ce que vit un travailleur social, un professeur ou un directeur, c'est non seulement le travail qu'il fait, mais c'est aussi le travail qu'il *aimerait* faire, qu'il *aspire* à faire, mais dont il considère, à tort ou à raison, qu'il ne *peut* pas le faire. C'est l'écart entre l'activité réalisée et l'activité imaginée, l'activité *possible* et l'activité *impossible* (Clot, 1999). Or, quelles sont les trois choses dont un travailleur a besoin pour bien travailler : des compétences, de bonnes conditions de travail et de la reconnaissance. Ce qui provoque de la souffrance au travail - chez l'ouvrier, mais aussi chez le maître, chez le directeur école ou chez l'élève - c'est le déficit qu'il subit objectivement et qu'il ressent subjectivement sur chacun des trois plans. C'est la crainte de l'incompétence (*ne pas être à la hauteur*). La contrainte à mal travailler (*bâcler, tricher*). L'absence de reconnaissance (*s'engager dans l'indifférence*) (Dejours, 1998). Lorsque les travailleurs sont face au grand patronat, ils peuvent dénoncer les cadences infernales, la pression productiviste ou la précarisation des emplois. Mais lorsqu'ils sont face à leur pairs, agents du service public et même directeurs d'établissement, ils ne peuvent pas s'en prendre aussi vite au libéralisme ambiant. Ils doivent aussi se demander s'ils ne font pas partie du problème, et voir comment ils peuvent protéger collectivement leur sentiment de compétence, leurs conditions de travail et leur droit à la reconnaissance. Si l'avenir de l'école n'est pas un jeu à somme nulle, rien ne nous oblige à choisir entre l'impuissance des élèves, celle des maîtres et celles des cadres.

4. Discuter, innover, apprendre : « le chef pédagogue »

Du point de vue des directeurs, il y a en résumé deux problèmes superposés. D'abord, la fonction éclate. Elle sollicite le chef d'établissement dans une foule de registres, et elle

découpe son emploi du temps en lamelles si fines qu'il n'a plus le temps de rien maîtriser. Les changements suivent les changements, et certains demandent, pour souffler un peu, un « moratoire sur les innovations ». Mais cela ne suffit pas. Même quand on ralentit et qu'on essaie de voir, avec les partenaires, ce qui serait prioritaire, l'unanimité n'est pas la règle. Et on rêve de « valeurs indiscutables » qui mettraient fin aux atermoiements.

Arrêtons-nous un moment sur cette double demande : moins d'innovation et moins de discussion. Notons d'abord que le croisement des deux attentes ajoute une couche de complexité. Entre enseignants, entre cadres, entre cadres et enseignants, entre l'école et les parents, etc., les conflits les plus violents émergent précisément à ce carrefour : le carrefour de la discussion et de l'innovation.

Innover, c'est décider de faire autrement. Et discuter, c'est suspendre la décision pour innover sagement. Mais il y a toujours un moment où ceux qui veulent changer trouvent que les discussions ont assez duré, qu'il faut cesser de débattre et passer à l'acte. Et il y a en même temps ceux qui n'ont pas compris, qui ne sont pas d'accord ou qui ne veulent pas s'engager sur ordre, et qui demandent qu'on les convainque avant de les enrôler. C'est une tension indépassable. Il faut « faire avec ». Il faut admettre les contradictions, les ambiguïtés, les tiraillements et, disons-le aussi, l'honnêteté relative de certains arguments.

Car il y a toujours un conservateur de mauvaise foi pour poser des questions qui ne s'imposent pas. Et il y a toujours un caporal sournois pour prétendre que les forums, les séminaires et les réunions de travail sont une perte de temps. Si l'on craint tantôt une critique (« vous abusez de votre autorité ! »), tantôt l'autre (« vous n'assumez pas vos responsabilités ! »), on ne fait qu'osciller entre l'anarchie bien tempérée et les injonctions bureaucratiques. Quand la base a toujours raison, il suffit d'attendre qu'elle secrète le changement. Et quand elle a toujours tort, il suffit de le décréter d'en haut. On sait que le développement durable passe aujourd'hui par l'invention de nouveaux types de participation, qui sollicitent les compétences, les connaissances, la créativité et l'engagement subjectif des citoyens (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001). On sait aussi, c'est intéressant, que 80% des chefs d'établissement français disent qu'il est de leur devoir de modifier les méthodes de travail des enseignants (Guillaume & Maresca, 1993).

Développement, participation, engagement, créativité, méthodes, compétences et connaissances : c'est peut-être ici que viennent se frotter la pédagogie et l'administration. Dans les établissements « difficiles », ceux où les directions, en quelque sorte, n'ont plus le choix, les chefs d'établissement sont ou deviennent des « chefs pédagogues » (Pélage, 1998 ; Van Zanten, 2001). Pédagogues parce qu'ils se mêlent de pédagogie. Mais pédagogues surtout parce qu'ils *font* de la pédagogie, parce qu'ils travaillent avec l'équipe enseignante au développement collectif de connaissances et de compétences qui vont permettre de résoudre des problèmes que personne ne peut plus ignorer. Dans une « école apprenante » (Gather Thurler & Perrenoud, 1991 ; Cabin, 1999), ce qui est bon dans les classes est bon ailleurs dans l'institution.

Programmes et méthodes d'enseignement, instruments et pratiques d'évaluation procédures d'orientation, règles de vie et contrôle des comportements, relations avec les parents et les autres partenaires de l'institution : dans tous ces domaines *pédagogiques*, il y a des choses à *administrer*, mais il y a aussi des choses à discuter, à négocier, à créer. Le chef d'établissement est un « administrateur pédagogue » s'il parvient à concilier les intentions de l'institution et le soutien au corps enseignant, le leadership et la coopération, la discussion et l'exécution des décisions. Ce qui demande des compétences, et qui montre en même temps où se trouvent aujourd'hui la source et les ressources de l'autorité.

5. La compétence : source et ressource de l'autorité

Un « chef pédagogue » ne fait pas tantôt de la pédagogie, tantôt de l'administration. Il incarne à son niveau les projets de l'institution, en combinant l'action et la réflexion, les discussions et les prises de décisions, la permanence et le changement. Dans tous les domaines qui relèvent de son administration, il peut agir « pédagogiquement » ou non. Cela ne veut pas dire qu'il doit infantiliser les administrés et parler en salle des maîtres comme il parlerait en classe. Cela veut dire que la solution est *dans* le problème, et que le directeur est d'autant plus crédible qu'il fonde son travail sur les valeurs, les connaissances et les compétences qui sont promues par l'école, à l'intention des élèves mais aussi des enseignants.

Prenons un exemple d'actualité : les relations interpersonnelles, les règles de vie et le contrôle des comportements *dans* et *hors* de l'établissement, du côté des élèves, des parents et même des enseignants. Que dit et que fait un directeur expérimenté ? Qu'évite-t-il de dire et qu'évite-t-il de faire ? Bref : quelles sont ses compétences, et en quoi soutiennent-elles son autorité ? La liste qui suit n'a pas de valeur scientifique. Elle n'est pas exhaustive, et elle ne repose pas sur des critères fixés *a priori*. Ce qui est intéressant, c'est qu'elle tente de synthétiser les propositions des directeurs eux-mêmes, et qu'elle montre comment ils conçoivent aujourd'hui le travail d'élaboration des règles, de contrôle et de sanction à tous les niveaux de l'institution. Chaque compétence est illustrée par un exemple, en lien ou non avec les événements du moment³.

Articuler le temps court et le temps long, le respect des règles et la régulation. Lorsque les jeunes partent dans la rue pour manifester contre la guerre en Irak, ils nous mettent devant une situation nouvelle que personne peut-être n'avait prévue. Sur le moment, il faut penser et décider très vite, sans trop d'hésitation. Il ne faut pas prétendre qu'on aurait besoin d'une large concertation ou d'un document dûment paraphé par le chef du Département pour prendre *ici et maintenant* la bonne option. Mais il faut distinguer, y compris au moment où l'on interdit, autorise ou encourage le mouvement, la décision que l'on prend soi-même à cet instant et les choix ultérieurs qui ne manqueront pas d'être pris par l'institution. Devant l'imprévu, chaque directeur doit trancher. Mais il doit savoir que le dilemme pourra se représenter, et se laisser une marge de liberté pour revenir en temps voulu, et une fois les discussions abouties, sur les règles qui auront été établies. Ce qui ne veut pas dire, évidemment, qu'il faut promulguer un règlement ou une charte d'établissement après chaque incident. Mais qu'il faut montrer aux élèves ou à leurs parents ce que tout le monde perd quand des règles s'imposent là où ont disparu des modes moins rigides de régulation. Et qu'il faut travailler avec les équipes enseignantes, pour apprendre et progresser par l'analyse des incidents critiques.

Instituer des médiations et déléguer les pouvoirs. L'idée est à la mode, et souvent mal comprise. Si le directeur est sollicité comme médiateur chaque fois qu'un élève en a bousculé un autre ou qu'un parent a houspillé un enseignant, il a vite fait de passer ses journées avec un casque bleu sur la tête. En démocratie, le conflit est sain et même nécessaire s'il peut s'exprimer et se travailler dans des lieux et à des moments bien institués. Conseils de classe, conseils d'école, conseils de direction, portfolios et entretiens d'évaluation, commissions et procédures de recours, demandes écrites, délégations : l'établissement a besoin de ses propres institutions, et il ne doit faire appel à l'échelon suprême qu'après avoir épuisé ses propres ressources. Mais pour cela, il faut assumer une part de délégation et de non maîtrise : lorsqu'on débute dans un poste de responsable, on a tendance à répondre vite et bien à toutes

³ La liste qui suit a été élaborée sur la base du travail en **ateliers** de la journée du 26 mars. Je remercie les rapporteurs volontaires d'avoir pris les notes qui ont permis de rédiger cette petite synthèse.

les demandes ; on se rend compte assez vite qu'on n'en a pas le temps, ce qui est peut-être une chance. Comment donner de la liberté et du pouvoir aux acteurs s'ils refusent de l'assumer à la première contestation, et que nous en profitons pour nous rendre indispensable et déqualifier objectivement les gens de métier ? Le raisonnement est valable jusque chez les élèves : on dit volontiers qu'il doivent être *acteurs* de l'établissement, qu'ils doivent pouvoir faire des choix et les argumenter ; qu'ont-ils le droit de dire ou de faire avant d'en référer à la direction ?

Collectiviser les problèmes et la recherche des solutions. Lorsque trois garçons ligotent une élève, la jette dans une poubelle et y mette quasiment le feu comme c'est arrivé en France récemment, les journalistes en font leurs gros titres et montrent l'union sacrée des personnels éducatifs le temps d'une grève ou d'une manifestation. Mais les incivilités, les déprédations ou les agressions n'ont pas besoin d'être spectaculaires pour être condamnables. Et le comportement des élèves n'a pas besoin d'être criminel pour concerner les enseignants. Le problème, c'est de voir et de partager le problème. Un prof est chahuté en classe : on peut penser que c'est *son* problème. Deux profs sont chahutés en classe : on peut dire qu'ils ont chacun *leur* problème. Dix profs sont au bord de la dépression : on peut dire que c'est la faute des parents, du manque d'éducation, de la violence à la télévision ou de la mondialisation. Mais si le problème est tantôt celui des personnes (« ce prof manque d'autorité »), tantôt celui de personne (« c'est la faute à l'OMC ! »), comment pourrions-nous en venir à bout ? Pour faire partie de la solution, il faut faire partie de la question. Il faut donc que l'établissement décide *collectivement* que tel ou tel comportement est un problème, même et *surtout* s'il ne touche pas tous les enseignants de la même façon. L'école a beaucoup à apprendre de ce côté-là. Ce qui fonde l'institution, c'est une autorité bien découpée, où chaque enseignant est en charge d'une classe pour un moment, sans compte à rendre au collègue d'à côté. Modèle idéal quand tous les collègues se portent bien. Modèle en crise quand le charisme et l'autorité personnelle ne suffisent plus. Il n'est pas facile, bien sûr, de partager sa souffrance, de montrer ses limites et de ne pas se consoler en voyant celles des autres. Mais les « établissements qui tiennent » assument cette difficulté, et ils s'organisent pour avoir des soucis et des règles de comportement en commun. Lorsqu'ils intègrent les parents dans un Conseil d'établissement et lorsqu'ils travaillent en réseaux, ils peuvent même trouver hors les murs de quoi penser globalement pour agir localement. Compassion, respect d'autrui et solidarité : comment transmettre ces valeurs aux enfants si nous oublions de les pratiquer ?

Métacommuniquer. Le mot est barbare, mais l'idée est civilisée. Il y a des décisions qui se discutent, d'autre non. Des décisions qui sont prises dans l'établissement, par les adultes collectivement, par le directeur seulement, sur demande ou non du Département. Bien sûr, les administrés ne sont pas obligés de demander sans cesse des comptes aux administrants pour savoir qui a décidé quoi et dans quelles conditions. D'ailleurs, beaucoup n'en ont cure. Mais c'est justement parce que certains demandent et d'autres non qu'il faut savoir quelles informations *tous* ont le droit d'avoir en leur possession. On peut par exemple annoncer sèchement la fermeture de trois classes. S'il y a des questions, on peut dire qu'il n'y a rien à discuter, mais qu'il faut exécuter bon gré mal gré les plans décidés plus haut. On peut aussi dire comment ce choix s'est imposé, comment on a écarté d'autres hypothèses, pourquoi on a choisi tel lieu, tel moment et telle manière d'annoncer la nouvelle. On ne rendra pas forcément la décision plus populaire. On n'obligera pas les acteurs à la trouver sympathique ou raisonnable. Mais on montrera comment on a soi-même pensé le rapport entre le problème et la solution, ce qui est une manière de reconnaître aux autres le droit de le penser différemment. Expliquer les règles, les choix et même les hésitations, synthétiser et reformuler ce qu'on pense avoir compris d'une procédure de consultation, c'est une manière de développer dans l'établissement la conscience de son fonctionnement.

Organiser les recours. C'est le paradoxe de l'obligation scolaire : lorsqu'un élève est vraiment en « rupture d'école », lorsqu'on a épuisé toutes les mises en garde et toutes les sanctions, l'exclusion semble la seule solution. Pendant des semaines ou des années, on contraint l'enfant à rester sagement dans l'école « pour son bien », et il finit par nous mettre en échec en nous obligeant à interdire ce que nous imposions : la présence en classe. « Va derrière la porte », « va chez le directeur » ou « deux semaines d'exclusion » sont d'étranges punitions lorsqu'elles bannissent des perturbateurs qui ne demandent apparemment que ça. Du point de vue juridique, mais aussi pédagogique, l'école devrait plutôt organiser, selon Philippe Meirieu, *son propre recours*. Elle devrait avoir, quelque part dans ses murs, de quoi travailler d'une manière ou d'une autre à l'instruction et à l'éducation de ceux qui les refusent activement. Il y a des établissements et des systèmes scolaires qui inventent aujourd'hui des passerelles, des classes de soutien, des CRIC (« classes de remédiation intensive du comportement ») ou des PST (« programmes scolaires transitoires »). Il serait intéressant de voir comment les remédiations et les transitions sont pratiquées partout dans l'institution, dans des structures *ad hoc* peut-être, mais aussi à l'intérieur même des classes, des leçons ou des procédures d'orientation. Il serait intéressant aussi de voir comment sont contrôlés, évalués et peut-être sanctionnés les enseignants eux-mêmes, et qui propose, dans les différents cantons, les ressources pédagogiques, psychologiques, médicales ou juridiques auxquelles les maîtres peuvent avoir eux aussi *recours*.

Anticiper les problèmes. Les collectiviser et collectiviser la recherche des solutions. Instituer des arbitrages. Développer l'intelligence et le réflexivité de l'établissement en communiquant sur la communication. Soutenir l'école en élargissant son savoir-faire, ses compétences et sa capacité d'inclusion. Au moment où l'institution doute d'elle-même, les chefs d'établissement pourraient plus que d'autres se réfugier dans la plainte, la colère ou la résignation. Les compétences dont ils font le recensement, les ambitions qu'ils ont pour eux-mêmes et pour leur établissement, leur refus de toutes les formes de laisser-aller (libéralisme, laxisme, relativisme) confirment que la qualité de la formation et la santé des formateurs passe (aussi), où que l'on soit dans l'école, par la professionnalisation. Il y a des savoirs, des instruments, des techniques, des méthodes et des compétences propres aux directeurs d'écoles. Il y a des questions et des réponses qui transcendent les frontières cantonales et les ordres d'enseignement. C'est en valorisant et en développant ces spécificités que les chefs d'établissement exerceront pleinement leur autorité.

Qu'est-ce au juste que l'autorité ? L'autorité, c'est le pouvoir plus la légitimité, disait Max Weber (Garapon & Perdriolle, 2000 ; Mendel, 2002). L'autorité, ce n'est pas un titre sur un papier. Ce n'est pas le droit d'imposer arbitrairement sa volonté. Ce n'est pas la peur qu'on inspire à ses administrés. C'est la ressource de celui ou de celle qui exerce une « juste autorité », une autorité *autorisée par chacun et par tous*, une autorité localisée, visualisée, motivée, explicitée (Pain & Vulbeau, 2000). Dans le monde d'aujourd'hui, à l'école ou ailleurs, les galons ne suffisent plus. Au travail, Monsieur Muche ne serait pas respecté. Au théâtre, il serait décalé. Pourquoi regretter ce que Pagnol a joyeusement critiqué ? Pourquoi rêver d'un monde où aucun commandement ne serait discuté ? Qui de nous suivrait les yeux fermés un médecin ou un guide de montagne incompetent et pontifiant par-dessus le marché ? Dans un monde sans transcendance, la reconnaissance et la confiance ne se décrètent pas : elles se gagnent. Nous nous fions à ce qui est fiable. Nous reconnaissons ce qui est reconnaissable. Nous voyons dans l'engagement et le savoir-faire de nos supérieurs la source et les ressources de leur autorité. Ce que nous demandons à « l'école d'en haut », ne le devons-nous pas à « l'école d'en bas » ? Respecter les élèves pour qu'ils nous respectent. Soutenir les maîtres pour qu'ils nous soutiennent. Communiquer et écouter, décider et

discuter, contrôler et faire confiance. Et tout cela bien sûr, compétence oblige, à *bon escient*. Il n'est peut-être pas étonnant, dans ces conditions, que la division du travail entre direction (administrative), inspection (pédagogique) et soutien (socio-médico-éducatif) soit de plus en plus discutée, et que certains cantons s'acheminent vers la constitution d'*équipes des direction multifonctions*, sorte de « guichets uniques » au service des enseignants⁴.

Epilogue : les palmes (morales) de l'académie ?

L'épilogue, c'est encore un paradoxe. Tout faire pour valoriser les compétences des enseignants, améliorer leurs conditions de travail et reconnaître leur expertise alors qu'on serait soi-même en droit d'attendre ces gratifications, c'est payer beaucoup de sa personne pour recevoir peut-être, un beau jour, les palmes « morales » de l'académie. Mais si le directeur pratique la pédagogie avant de l'exiger, c'est peut-être sa manière à lui de se recentrer. La preuve par l'acte est utile dans bien des domaines. Mais en matière éducative, passer de « faites ce que je dis » à « faites ce que je fais », c'est l'arme absolue. *Soyez vous-même le changement que vous désirez voir dans le monde*, disait Gandhi. Au moment où « les valeurs se perdent », rien ne vaut les palmes du Mahātma...

⁴ Les directions « au service des enseignants » : l'expression mériterait à elle seule tout un débat. Qui, dans l'école, est au service de qui ? Qui sert (à) qui ? Si l'on part du principe que tous les personnels sont au service de l'institution, alors la direction l'est aussi. Et si l'essence même de l'institution, c'est le travail que font les maîtres avec les élèves, alors la base est moins au service du sommet que le sommet au service de la base.

Références bibliographiques

- Cabin, Ph. (Ed.) (1999). *Les organisations. Etat des savoirs*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Callon, M.; Lascoumes, P.; Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris, Seuil.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris, : ESF.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dutercq, Y. (Ed.) (2002). *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*. Paris : PUF.
- Etienne, R. (2000). L'administration tue-t-elle la pédagogie ? (dossier) *Cahiers pédagogiques*, 383, 7-51.
- Garapon, A. & Perdriolle, S. (Ed.). (2000). *Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable*. Paris : Autrement.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !, In Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* (pp. 75-92). Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Gentzmittel, M. (1988). *Madame le proviseur*. Paris, Seuil.
- Guillaume, F.-R. & Maresca, B. (1993). Le chef d'établissement et l'autonomie. *Education et formations*, 35.
- Hippenmeyer, C.-E. (2002). *Les directeurs de lycée. Rapport au Directeur de l'instruction publique neuchâteloise* (non publié). Neuchâtel : Département de l'instruction publique.
- Maulini, O. (2002). Métier d'enseignant et professionnalisation. Discuter les injonctions, démocratiser l'institution. *Le Café pédagogique*, 17.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Pagnol, M. (1930). *Topaze*. Paris : Fasquette.
- Pain, J. & Vulbeau, A. (2000). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. In A. Garapon & S. Perdriolle (Ed.), *Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable* (pp. 119-137). Paris : Autrement (n°198).
- Pelage, A. (1998). Des chefs d'établissement pédagogues ? *Société française*, 60, 4-13.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF (chapitre 1 : les établissements et leurs chefs face à la complexité).
- Perrenoud, Ph. (1999) L'établissement, principal garant du renouveau pédagogique. *Le Point en administration scolaire* (Québec), 2(1) (Cahier central "Le point de réflexion"), 1-16.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Etre responsable pédagogique et administratif **hier** :
Monsieur Muche, directeur de la pension Muche

Tiré de *Topaze* (Marcel Pagnol, 1930, acte 1, scène 3)

Muche : (...) Quant à donner des leçons *gratuites*, je ne sais si vous vous rendez compte de la portée d'une telle **initiative**. Si vous donnez des leçons *gratuites*, personne désormais ne voudra payer ; vous aurez ainsi privé de pain tous vos collègues, qui ne peuvent s'offrir le luxe de travailler pour rien. Si vous êtes un nabab...

Topaze : Oh n'en croyez rien, monsieur le directeur.

Muche : Enfin, cela vous regarde. Mais votre générosité ne saurait vous dispenser de payer la taxe de 10%. Ce que j'en dis d'ailleurs n'est pas pour une misérable question d'argent, mais par **respect pour le règlement**, qui doit être aussi parfaitement **immuable** qu'une loi de la nature.

Topaze : Je le comprends fort bien, monsieur le directeur.

Muche : Parfait. (Il montre le petit animal empaillé sur le bureau.) Quel est ce mammifère ?

Topaze : C'est un putois, monsieur le directeur. Il m'appartient, mais je l'ai apporté pour **illustrer une leçon** sur les ravageurs de la basse-cour.

Muche : Bien. (il va près de la petite bibliothèque, et regarde le tas de livres en loques qui est à terre.) Qu'est-ce que c'est que ça ?

Topaze : C'est la bibliothèque de fantaisie, monsieur le directeur. Je suis en train de faire, à mes moments perdus, un **récolement général**.

Muche, sévère : Un ouvrage aurait-il disparu ?

Topaze : Non, monsieur le directeur... Je suis heureux de vous dire que non.

Muche : Bien. (...)

[suit l'épisode où Topaze annonce fièrement à Muche qu'il a trouvé un nouvel élève, et où Muche commence par dire que les murs de la pension « ne sont pas en caoutchouc », puis se ravise quand il a vérifié que la famille Courtois pourra payer un écolage élevé, ce qui fait de son fils Gaston « un sujet d'élite »]

Muche : Bien. J'espère, monsieur Topaze, que je n'oblige pas un ingrat, et qu'un **zèle** redoublé de votre part me témoignera votre reconnaissance.

Topaze : Vous pouvez y compter absolument, monsieur le directeur.

Muche : Bien. (Il se tourne et va sortir. Mais il se ravise et se retourne vers Topaze.) Ah ! voici le dossier que vous m'aviez remis pour les **palmes académiques**. (Il fouille dans la chemise qu'il porte à la main depuis le début de la scène.) Et j'ai le plaisir de vous dire... (Il cherche toujours.) le plaisir de vous dire... (Topaze attend illuminé) que M. l'Inspecteur d'Académie m'a parlé de vous dans les **termes** les plus **flatteurs**.

Topaze, au comble de la joie : Vraiment ?

Muche : Il m'a dit : « M. Topaze mérite dix fois les palmes ! »

Topaze : Dix fois !

Muche : « Mérite dix fois les palmes, et j'ai presque honte quand j'ai appris qu'il ne les avait pas encore. »

Topaze, il rougit de joie : Oh ! je suis confus, monsieur le directeur !

Muche : « D'autant plus, a-t-il ajouté, que je ne puis pas les lui donner cette année ! »

Topaze, consterné : Ah ! Il ne peut pas !

Muche : Hé, non. Il a dû distribuer tous les rubans dont il disposait à des **maîtres plus anciens** que vous... Tenez, reprenez votre dossier. Ses dernières paroles ont été : « Dites bien à M. Topaze que pour cette année, je lui décerne les palmes moralement. »

Topaze : Moralement ?

Muche, qui sort : Moralement. C'est peut-être encore plus beau !

Etre responsable pédagogique et administratif **aujourd'hui** :
Jacqueline Rimet-Meille, principale au collège le Calloud, La-Tour-du-Pin

Tiré de *L'administration tue-t-elle la pédagogie ?* (Cahiers pédagogiques, 383/2000)

L'impossible métier de chef d'établissement

Au bout de neuf ans d'exercice en tant que personnel de direction, je me retrouve, comme la plupart de mes collègues, devant la contradiction suivante : l'obligation structurelle, administrative, éthique et morale de faire avancer la machine et l'absence totale de moyens pour le faire. Comprendons-nous bien : je mets, sans état d'âme, toute mon énergie au service de l'Éducation nationale et je suis fière de contribuer modestement à ce que chaque enfant confié à mon établissement ait toutes les chances d'apprendre et de trouver une place dans la société. Je cherche également en permanence à donner une cohérence au travail des équipes et me mets au service de la pédagogie en lui procurant des moyens de réflexion et de mise en oeuvre. J'accepte tout à fait volontiers l'obligation précitée; c'est d'ailleurs tout simplement pour cela que je suis payée. De plus, l'absence de moyens que je dénonce ne se situe pas au niveau matériel ; je considère qu'avec les moyens matériels que nous avons, nous pouvons faire du bon travail.

Impuissance

Non, mon impuissance se situe ailleurs : je suis confrontée à l'absence cruelle d'un « fonds culturel » commun, à un hiatus majeur entre les préoccupations des uns et des autres, à la manière « libérale » que d'aucuns ont envisagé le métier d'éducateur (pourquoi pas, mais pas dans l'enseignement public). Je suis confrontée à ce qui fait de l'école le lieu des opinions les plus contradictoires qui autorisent chacun à suivre son petit chemin sans se soucier ni des autres acteurs ni de la cohérence de l'ensemble.

Combien de temps allons-nous encore laisser l'école au hasard de ces alchimies très épisodiques ? Il est temps de rentrer dans l'ère des missions explicites et de la professionnalisation de nos métiers d'éducateurs.

Je rêve...

Je rêve que l'on donne à l'école de la République des objectifs clairs, fondés sur des valeurs indiscutables parce qu'émanant de la Déclaration des droits de l'homme et de notre Constitution. Je rêve qu'on se donne les moyens de former les personnels sérieusement (direction y compris) en leur rappelant que chacun est au service de la même institution.

Je rêve d'une école qui sortirait les élèves de cette zone de non-droit dans laquelle ils sont actuellement, où tous accepteraient la même loi, celle de la justice, du respect d'autrui et de l'interdit de la violence.

Je rêve que tous les acteurs soient animés de la volonté d'agir dans le même sens. Alors on pourrait sortir du malentendu qui me paraît régner dans notre école actuellement et qui fait que diriger devient impossible. En attendant, je continuerai avec détermination. Mais combien de temps aurai-je l'énergie nécessaire pour lutter contre tous ces moulins, pour convaincre, entraîner, apaiser, rassurer, aiguillonner ?

Le métier tel qu'il est ? Du côté des chercheurs

De nombreux chercheurs (...) ont suivi pas à pas des directeurs d'écoles. Voici leurs observations :

- la totalité du temps est prise, pratiquement, par des rencontres en face à face, des réunions, des conversations téléphoniques, auxquelles s'ajoutent le fax, le courrier électronique, les vidéoconférences ;
- l'activité des chefs d'établissement est sporadique, ponctuelle, variée, mais fragmentée : en moyenne ils accomplissent environ 150 tâches par jour, dont plus de 60% sont interrompues ; 84% d'entre elles ont une durée inférieure à 4 minutes ;
- il existe une forte tendance à s'engager dans la situation la plus courante et urgente : on investit peu de temps dans la planification réfléchie ;
- on voue beaucoup de temps à des activités administratives et au maintien de l'ordre ; beaucoup de directeurs pensent en effet qu'on attend d'eux de veiller au bien-être de tout le monde ; ceci devient leur principal critère de bon fonctionnement, lié à une maxime connue, « Pas de nouvelles, bonnes nouvelles » : tant que tout reste relativement tranquille, tout est « en ordre » ;
- pour faire plaisir à tout le monde, on reste constamment à l'écoute, on tente de tenir compte de chaque problème soulevé ; la priorité essentielle consiste à éviter que des petits problèmes ne deviennent grands : on gère ou on prévient constamment la crise ; aux urgences, on répond constamment « présent » ;
- parallèlement à l'accroissement des sollicitations en provenance de l'extérieur (autorités, parents, associations, élèves, etc.), l'efficacité décroît, allant de pair avec une perte d'influence sur les problèmes de fond : on ne mobilise plus les cadres dans ce registre, sachant qu'ils sont de toute manière submergés par les urgences ;
- les cadres vivent mal le stress et la dispersion ; ils manifestent une tendance croissante au découragement, à l'abandon de la profession ; on observe un sentiment de non-accomplissement, de sacrifice de la vie privée, de faiblesse des occasions de développement personnel, de manque de reconnaissance et de soutien des autorités, de responsabilités trop limitées, de relations difficiles avec les enseignants.

En résumé, on constate que la difficulté de la tâche est énorme, en raison :

- du défi constant de devoir faire mille choses en même temps ;
- du caractère répétitif et ennuyeux de la plupart des tâches ;
- du niveau superficiel et parfois débilitant des interactions ;
- du besoin constant de jongler avec des enjeux très divers ;
- de l'obligation de faire face à des dilemmes organisationnels sans issue ;
- du déséquilibre entre tâches de gestion et fonctions de leadership ;
- de la fatigue et du surmenage ;
- de la prise de conscience de ses limites personnelles ;
- de possibilités limitées de réorientation de la carrière professionnelle ;
- du choc de la réalité (les enseignants qui deviennent chefs d'établissement tombent de haut) ;
- du peu d'autonomie réelle accordée par la hiérarchie et du manque de soutien du côté des enseignants (impression de vivre entre le marteau et l'enclume).

(Gather Thurler, 2000, p.159-161)

Le métier tel qu'il est ? Du côté des acteurs

Les rencontres avec mes collègues chefs d'établissement sont l'inverse d'une confrontation loyale. Je m'exprime, comme les autres, par des paradoxes prudents, par des boutades, plutôt que de débattre les difficultés auxquelles je suis confrontée et auxquelles se heurtent certainement nombre de mes interlocuteurs. (...) S'agissant du ministère, je crois que j'ai complètement perdu de vue son existence. En période électorale, la qualité du silence ambiant devient assourdissante. Du côté des services académiques, un compromis tacite s'est également noué : je ne vais plus demander d'aide, je ne m'exprime plus, je n'établis plus de bilans de vie de l'établissement, m'efforçant d'informer mes supérieurs hiérarchiques des dysfonctionnements locaux. En matière de pédagogie, je ne compte pas plus sur l'inspection générale : je me contente de quelques tests pour vérifier que les réponses fournies ne constituent en rien une aide véritable.

(Marguerite Gentzbittel, 1988)

Les huit fonctions du chef d'établissement

1. L'animation pédagogique (susciter ou conduire un projet interdisciplinaire).
2. La direction administrative (composer les horaires).
3. La comptabilité et le budget (allouer des subsides).
4. Les ressources humaines (engager des remplaçants).
5. La consultation psychologique (discuter avec un élève et ses parents).
6. Le marketing et la promotion (faire connaître l'école).
7. L'entretien du matériel et des locaux (surveiller des travaux).
8. L'animation culturelle (organiser un ciné-club).

(Claude-Eric Hippenmeyer, 2002)

Déclin de l'institution, impuissance et souffrance au travail

Plus [les professionnels] travaillent « en bas », plus ils sont stressés et fatigués, plus ils oscillent entre l'apathie et la colère. Souvent, ils ne parviennent guère mieux à construire et à intégrer leur expérience de travail que ne peuvent le faire ceux auxquels ils s'adressent. Ils ont le sentiment aigu d'être confrontés aux mêmes épreuves que leurs « objets ». Les professeurs ne voient, sauf exception, que désordre, apathie, blocages psychologiques et instrumentalisme chez leurs élèves, quand ceux-ci les accusent d'indifférence, de conservatisme et d'acharnement pédagogique selon un système d'imprécations symétriques et croisées. Les travailleurs sociaux pensent que leurs clients sont passifs, anoniques et dépendants, alors que ceux-ci les accusent d'être des « branleurs », des « planqués » et des manipulateurs... Les uns et les autres sont menacés par la même perte d'estime de soi, par la même soif de reconnaissance, par la même tendance à exposer leurs souffrances et par le même sentiment de mépris. Les professionnels demandent aux individus de faire des choses impossibles tout en ayant le sentiment que leur propre hiérarchie leur demande, à eux, de faire aussi des choses impossibles, de concilier l'égalité et le mérite sans détruire les individus, d'assurer l'ordre social et d'écouter chacun comme un individu singulier, de faire de la médecine scientifique dans un cadre humain...

(Dubet, 2002)

La souffrance au travail

Activité imaginée, activité réalisée

(Clot, 1999)

Crainte de l'incompétence (*ne pas être à la hauteur*)

Contrainte à mal travailler (*bâcler, tricher*)

Absence de reconnaissance (*s'engager dans l'indifférence*)

(Dejours, 1998)

Etre responsable administratif et pédagogique aujourd'hui

Séminaire AFIDES-AIDEP-CROTCEs, Fribourg, 26 mars 2003

Programme général

09h00-09h30	Accueil	Les organisateurs
09h30-10h00	Ouverture	Les trois présidents
10h00-10h15	Message	M. L.Gurtner (SEO-FR)
10h15-11h15	Présentation du thème de travail : Administrer la pédagogie, la preuve par l'acte ?	O.Maulini (UniGe)

Pause

11h30-12h45	Travail en quatre groupes parallèles. Peut-on administrer : <ul style="list-style-type: none">- les programmes et les pratiques d'enseignement ?- les instruments et les pratiques d'évaluation-orientation ?- les règles de vie et le contrôle des comportements dans l'établissement ?- les relations avec les parents et les autres partenaires de l'institution ?	Quatre animateurs
-------------	---	-------------------

Repas

14h15-14h45	Allocution	M. J.-F.Lovey (SE-VS)
14h45-15h00	Mise en commun du travail du matin	Rapporteurs
15h00-16h30	Table ronde finale : L'école aujourd'hui : quelle administration pour quel ministère ?	MM. Lovey, Delacrétaz, Comtesse. Animation: O.Maulini

Etre responsable administratif et pédagogique aujourd'hui

Séminaire AFIDES-AIDEP-CROTCEs, Fribourg, 26 mars 2003

Résumé du thème de travail :

Administrer la pédagogie : la preuve par l'acte ?

L'école est une organisation complexe, qui a vocation d'enseigner, mais qu'il faut bien administrer. On a souvent l'impression - qu'on soit dans ou hors de l'institution - que les deux logiques s'opposent ou s'annulent l'une l'autre. L'engagement des maîtres ne se commande pas, leurs compétences ne se décrètent pas. La qualité de l'école dépend moins de procédures standardisées que de savoir-faire, d'inventivité, de conscience professionnelle. Peut-on « gouverner » la pédagogie sans la dénaturer ?

Le problème est bien pratique, car il faut décider chaque jour ce que l'on va ou non administrer. Mais il est aussi théorique, car les deux registres sont presque *logiquement* incompatibles. D'un côté, il n'y a pas besoin d'être d'accord avec la direction pour appliquer ses décisions (administration). Mais de l'autre, il ne faut pas obéir au maître pour comprendre la théorie de l'évolution (pédagogie). L'administrateur organise l'action, l'enseignant la pensée. L'un distribue le pouvoir, l'autre le savoir. L'un peut contraindre, l'autre doit convaincre. Le critère de validité, c'est dans un cas le respect des règles (« obéissez ! »), dans l'autre la recherche de la vérité (« réfléchissez ! »). Comment s'étonner que le *moins* (*minus* > ministère) soit le contraire du *plus* (*maxus* > magister) ? Dans la relation hiérarchique, on peut bien sûr discuter, mais au bout du compte prévaut toujours l'argument de l'autorité. Dans la relation pédagogique, tout n'est pas négocié, mais l'élève qui a vraiment appris, c'est à l'autorité des arguments qu'il s'est librement soumis. En orthographe, en histoire ou en géométrie, il ne suffit pas d'être puissant pour avoir raison.

Il y a une espèce de tension à l'intérieur de l'école. Elle est vive partout, mais en particulier au milieu de l'institution, chez les proviseurs, les inspecteurs, les directeurs d'écoles, là où « frottent » l'une contre l'autre la sphère administrative et la sphère pédagogique. Diffuser un nouveau programme, modifier des pratiques d'évaluation, amender un règlement, informer les parents : quel que soit l'enjeu, la hiérarchie peut choisir de contraindre ou de convaincre les enseignants, de fixer des règles que tous devront suivre ou de susciter les prises de conscience qui les inciteront à modifier eux-mêmes leurs comportements. Mais il n'est pas simple de doser les deux options, de savoir *quoi* et *quand* imposer, *quoi* et *quand* proposer. En allant trop vite, on décrète des changements qui n'auront jamais lieu. Et si l'on attend la décision du dernier hésitant, on confond la démocratie et l'inaction.

Le pilotage est d'autant moins facile que l'équipage est lui-même ambivalent. Les maîtres ont tous leurs attentes. On en connaît qui demandent un jour des consignes claires, l'autre jour la fin des ukases et des circulaires à foison. On peut faire l'hypothèse que ce qui rend le travail de chef d'établissement de plus en plus complexe et de plus en plus stressant, c'est peut-être moins le nombre des tâches que l'absence d'unanimité sur les critères de qualité et la hiérarchie des priorités. D'où une autre hypothèse : peut-être que le problème, c'est la solution, et que les cadres qui vivent le mieux sont ceux qui acceptent que tout, dans l'école, peut se discuter - ce qu'il faut faire et ce qu'il faut penser - mais qui distinguent les registres et les paliers de décision pour agir et interagir avec les personnels. Si l'école veut être une organisation à la fois apprenante et entreprenante, elle a besoin d'action pédagogique et de pédagogie active, de problèmes à résoudre et de projets à réaliser. Si le chef sait en même temps diriger (magister) et servir (ministère) son établissement, s'il sait organiser le travail, susciter le questionnement et dynamiser les interactions, alors il fait peut-être d'une pierre deux coups : la pédagogie qu'il préconise, il la pratique. Si l'autorité, c'est le pouvoir *plus* la légitimité, quoi de plus convainquant que la preuve par l'acte ?

Etre responsable administratif et pédagogique aujourd'hui

Séminaire AFIDES-AIDEP-CROTCEs, Fribourg, 26 mars 2003

Travail en quatre groupes parallèles.

Peut-on administrer :

- **les programmes et les pratiques d'enseignement ?**
- **les instruments et les pratiques d'évaluation-orientation ?**
- **les règles de vie et le contrôle des comportements dans l'établissement ?**
- **les relations avec les parents et les autres partenaires de l'institution ?**

Chaque groupe partira d'une des entrées.

Questions communes :

Dans le domaine en question :

1. Quelles sont les **(bonnes) pratiques** ? Comment les chefs d'établissement s'y prennent-ils pour (bien) « administrer la pédagogie » ?
 - 1.1. Comment doser les **contraintes** venues d'en haut et le **soutien** aux enseignants ?
 - 1.2. Comment doser les **décisions** qui s'imposent et les **discussions** qu'on propose ?
 - 1.3. Jusqu'où **intervenir** et jusqu'où s'**abstenir** ?
2. Quels sont les obstacles, les ambivalences et les contradictions qui peuvent provoquer un sentiment d'**impuissance** chez le chef d'établissement ?
 - 2.1. Dans les rapports avec le « sommet » de l'institution (attentes, demandes, exigences de la hiérarchie)
 - 2.2. Dans les rapports avec la « base » (attentes, demandes, exigences des enseignants).

Etre responsable administratif et pédagogique aujourd'hui

Séminaire AFIDES-AIDEP-CROTCEs, Fribourg, 26 mars 2003

Table ronde finale

L'école d'aujourd'hui : quelle administration pour quel ministère ?

Comment administrer l'école ? Cette question dépend d'une autre : *pour quoi* l'administrer ? Pour faire quoi, pour réaliser quoi, pour changer quoi ?

En éducation comme ailleurs, on ne peut pas penser les moyens sans penser les fins. Si les *manières* de diriger l'école évoluent, c'est peut-être parce qu'évoluent les *charges*, les *missions* et les *ambitions* de l'institution.

Quel est, aujourd'hui, le *ministère* de l'école ? **Qui** sert-elle et **à quoi** sert-elle ? Ceux qui la servent, ceux qui l'administrent, quel projet doivent-ils et quel projet veulent-ils servir ?

Ces questions pourront être abordées du triple point de vue pédagogique, administratif et politique. Les invités débattront du *pour quoi* avec les chefs d'établissement après avoir entendu chacun des groupes de travail témoigner brièvement du *comment*.

Administrer la pédagogie : la preuve par l'acte ?

Travail, souffrance et reconnaissance chez les chefs d'établissement (et ailleurs dans l'institution)

Pédagogie, administration et humanité : qui tue qui ?

Minus vs maxus : tensions, ambivalences et travail de navigation

1. Le métier tel qu'il est : un sentiment de stress et d'éclatement

L'avis des chercheurs : un travail fragmenté, urgent, épuisant

L'avis des acteurs : isolement et manque de soutien

Les huit fonctions du chef d'établissement

2. Monsieur Muche n'était pas surmené

Les huit fonctions de Monsieur Muche

« Je le comprends fort bien monsieur le directeur » : un monde bien institué

3. De l'éclatement à l'écartèlement : un sentiment d'impuissance

Les administrés ne se laissent pas organiser

Un métier trois fois impossible

« J'ai fait un rêve »

Le déclin de l'institution (F.Dubet)

La souffrance au travail (Y.Clout, Ch.Dejours)

4. De la souffrance à la compétence : la preuve par l'acte

Moratoire du changement et valeurs indiscutables...

Décider et discuter : tension indépassable

Les « chefs d'établissement pédagogues »

- « *Bonnes pratiques* »
 - *contraintes et soutien aux enseignants*
 - *décisions et discussions*
 - *intervention et abstention.*
- *Obstacles et contradictions*
 - *en haut et en bas de l'institution.*