

26 Veut-on des pilotes dans les écoles?
Mais que fait le directeur?

*Georges Pasquier
Laurent Bonnard*

27 Les chefs d'établissement en première ligne

Yves Dutercq

30 Une responsabilité élargie

Elisabeth Baume-Schneider

31 Pas autocrates, mais autonomes!

Anton Strittmatter

Les Assises 2010, le retour

32 Le directeur, un pilote?

Claude Vetterli

33 «Ensemble, on réussit!»

Claudia Guidolin

35 Directrice, enseignante et parent:
attentes et perspectives

Table ronde

38 Le dossier, reflet du savoir-faire et
des préoccupations du directeur

*Philippe Losego,
Cyril Petitpierre*

40 Je vous disais mon inquiétude...
Puis-je vous dire qu'elle subsiste?

Laurent Bonnard



© Philippe Martin



© Philippe Martin

Intervention de Georges Pasquier

Veut-on des pilotes dans les écoles?

(...) J'ai le très grand plaisir d'ouvrir ces cinquièmes Assises romandes de l'éducation. Une cinquième édition de ce pari lancé au début des années 2000 d'ouvrir un espace de débat sur l'éducation au niveau romand. En 2002, il s'agissait de traiter du phénomène PISA: l'école était-elle mise en procès? En 2004, la question de l'équité à l'école et celle du financement de l'éducation nous portait à interroger la nature du contrat social entre école et société. En 2006, le syndrome de l'exclusion prenant de l'ampleur, il s'agissait d'explorer les conditions nécessaires pour réussir ensemble. En 2008 enfin, les Assises remportaient un franc succès en se penchant sur la nécessité que parents, enseignants et finalement n'importe quel acteur de la société ont de devoir apporter un cadre pour réussir à bien éduquer.

Cette cinquième édition de nos Assises s'attaque à une problématique qui est d'actualité dans pratiquement tous les cantons, comme d'ailleurs dans de nombreux pays. Le thème de la direction d'établissement est central, tant celle-ci permet à nombre d'écoles de bien fonctionner, comme elle peut pourrir aussi la vie de certains bâtiments. Le titre provocateur «Veut-on des pilotes dans les écoles?» a été prononcé par un chef d'établissement qui le mettait autant dans la bouche de ses subordonnés que dans celle de ses supérieurs. La question est posée, puissent ces Assises y apporter beaucoup plus qu'une réponse.

Mais d'abord, place à notre grand témoin, celui qui se veut le béotien de service.

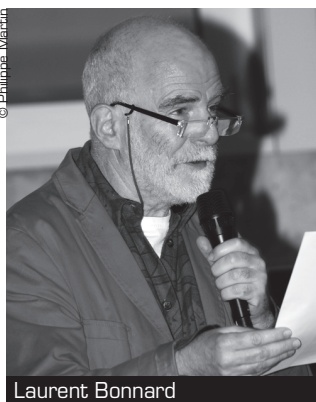


Georges Pasquier

Intervention de Laurent Bonnard

Mais que fait le directeur?

Mesdames et Messieurs, c'est un plaisir, mais pourquoi le cacher, votre témoin est inquiet...



Laurent Bonnard

Que fait la police?

– Excusez-moi, c'est l'inquiétude... que fait le directeur? Et quand je parle du directeur, c'est peut-être la directrice (et c'est le moins que je puisse dire après le 22 septembre bernois!)... Ou peut-être la direction?

Votre témoin est inquiet

–«Ecole et société ne partagent plus les mêmes valeurs; il faut vraiment ramer à contre-courant pour arriver à apprendre aux enfants et aux jeunes à respecter l'autre et à vivre ensem-

ble», c'est ce que déclarait à un grand quotidien vaudois un certain Georges Pasquier le 27 septembre 2008, avant des Assises consacrées au problème de l'autorité à l'école...

Que fait le directeur?

– Pour faire des économies, la ville de Hildesheim en Allemagne a décidé que les écoliers passeraient désormais le balai dans les classes. Les élèves, agents de nettoyage...

Que fait le directeur?

– Le patron de l'Instruction publique genevoise prône le partenariat entre l'école et les parents, mais parfois cela ne suffit pas... Il veut pouvoir punir les parents démissionnaires. L'amende est nécessaire...

Que fait le directeur?

– Au Québec, les hommes se détournent de l'enseignement primaire et secondaires. Dans les écoles de la Belle Province, le nombre de professeurs masculins diminue d'année en année. Les autorités tentent de trouver des pistes pour attirer de nouveau les hommes dans cette profession...

Mais que fait le directeur?

– Absentéisme scolaire en France: après le compromis, la sanction. Une proposition de loi autorisant l'inspecteur d'académie à suspendre les allocations familiales va être déposée.

Que fait le directeur?

– Caméras de surveillance à l'école: parents fâchés. Les prises de vue 24 heures sur 24 dans un préau de Thônex dans le canton de Genève sont contestées. L'Etat veut limiter le projet. La mairie justifie cette initiative par un grand nombre d'actes de vandalisme dans ce secteur...

Que fait le directeur?

– Dallas, USA: une école autorise les profs à enseigner armés.

Que fait le directeur?

– Zurich agit pour prévenir les tueries à l'école. «Le risque est devant notre porte», estime un policier zurichois. Pour y faire face, les forces de l'ordre ont été spécialement formées. La Ville est aussi la première de Suisse à se doter d'un système informatique visant à pouvoir reconnaître les meurtriers potentiels...

Que fait le directeur?

– Dans le canton de Neuchâtel, à Cressier, les autorités scolaires écrivent aux parents pour les informer que le vouvoiement sera réintroduit progressivement dans les classes...

Que fait le directeur?

– A Lausanne, au Collège des Bergières, en 2009, quatre enseignants ont fait un *burn-out*. Des collègues s'en inquiètent auprès du canton.

Que fait le directeur?

– Toujours à Lausanne, le témoin des Assises romandes de l'éducation 2010 est inquiet...

Des écoles à diriger, encadrer, piloter, réguler, manager, etc.

Les chefs d'établissement en première ligne

Les systèmes éducatifs tendent à accorder une autonomie de plus en plus grande aux établissements. Cette évolution se conjugue avec l'apparition d'un management éducatif qui ne peut fonctionner que si les enseignants sont partie prenante. Intervention de Yves Dutercq, CREN, Centre de recherche en éducation de l'Université de Nantes

Cet exposé se concentre sur les questions de gestion des établissements ainsi que sur le rôle et la stature de celles et ceux qui les dirigent. Il s'intéresse aussi à l'impact de ce nouveau statut sur les divers acteurs impliqués: enseignants et enseignantes, parents d'élèves, élèves.

Une tâche de plus en plus complexe

Les autorités centrales responsables de l'éducation tendent à transférer certaines de leurs compétences aux établissements. Ces derniers gagnent certes en autonomie, mais sont investis de nouvelles responsabilités d'organisation et de gestion. Ils sont de surcroît contraints d'appliquer des standards d'apprentissages définis en général à l'échelle nationale et de répondre à certaines exigences de qualité.

Dans cette mouvance, les chefs d'établissement deviennent en quelque sorte des managers contraints de mettre en œuvre les régulations nécessaires au bon fonctionnement du système. Ils se trouvent donc dans une situation délicate d'interface entre des mondes aux références apparemment peu conciliables. Cette position conduit à des conflits de légitimité avec les personnels, particulièrement avec les enseignants et enseignantes. Le chef d'établissement doit donc veiller à éviter les clivages entre deux groupes travaillant pourtant aux mêmes missions et traditionnellement attachés aux mêmes valeurs. Face à ces tensions, l'un et l'autre camp a souvent tendance à solliciter l'appui des parents.

La délégation au local: un nouveau cadre d'action pour les chefs d'établissement

Les missions des chefs d'établissement ont évolué ces dernières années. En effet, les nouvelles délégations de pouvoir aux acteurs locaux confèrent à ces derniers un rôle où l'initiative, la négociation et l'évaluation ont de plus en plus de place au détriment des tâches traditionnelles de transmission et d'exécution.

Dans certains pays, comme la France, ce transfert de compétences est une réponse à un centralisme excessif qui ne tient guère compte des spécificités locales. Ce mouvement requiert d'inventer des formes d'action adaptées. Il exige de nouvelles formes d'action et de

nouvelles organisations et collaborations entre les divers services et institutions. Tout cela implique, pour les responsables d'établissements, une capacité à mettre en question les routines si prégnantes en éducation et à nouer des relations de partenariat avec les divers acteurs impliqués dans la vie d'une école.

La modification du rôle et de la «stature» du chef d'établissement

• Une reconnaissance récente

Depuis quelques années, le chef d'établissement jouit d'une nouvelle reconnaissance. En effet, jusqu'à la fin des années 1990, son influence était liée à sa personnalité plutôt qu'à son pouvoir institutionnel. La profession souffrait, dans la plupart des pays européens, d'un déficit de reconnaissance symbolique et sociale. Il faut dire que les personnes qui exerçaient ces fonctions n'avaient pas nécessairement le profil que requerrait un tel poste et manquaient souvent de formation. De plus, se posait la question de la pertinence d'une réforme qui accordait une plus grande autonomie aux établissements. Les détracteurs de la réforme affirmaient qu'une école est une institution plutôt simple avec des maîtres et des classes où l'on applique les plans d'études. Était-ce donc nécessaire et raisonnable d'y nommer de nouveaux chefs?

• Une délégation de pouvoirs exigeante

La délégation de pouvoirs aux établissements est destinée avant tout à faciliter le travail des autorités éducatives, lesquelles ont peine à gérer de façon globale les multiples problèmes que posent les systèmes éducatifs. La hiérarchie s'est en quelque sorte déchargée de certaines de ses tâches. Il lui paraissait logique de confier certaines responsabilités aux établissements, car il n'existe pas de solutions globales à certains problèmes.

De nombreux établissements n'ont pas souhaité ces nouveaux pouvoirs qui compliquent leur tâche. De plus, il leur faut répondre aux exigences de qualité décidées par les autorités éducatives.

• Le règlement et son interprétation

L'essentiel de la gestion relève de plus en plus des chefs d'établissement, lesquels, en cas de conflits, ont recours au règlement. Toutefois, ce dernier est aussi

source de dissensions, car il peut être interprété de diverses manières. Ces tensions se développent en raison de la latitude laissée aux interactions entre administration locale et usagers. Les chefs d'établissement ont donc à gérer des situations complexes qui découlent de fréquents contentieux.

● **Soigner la communication externe**

Les chefs d'établissement ont à cœur d'appliquer une politique qui leur permette d'atteindre les standards et les objectifs d'apprentissage fixés par les autorités éducatives. Afin d'y parvenir, ils ont besoin du soutien des divers partenaires locaux. Ils privilégient donc les relations avec l'extérieur et soignent la communication. Pour ce faire, ils s'appuient sur les ressources internes et mobilisent l'image de la fonction du chef d'établissement ainsi que celle de l'école elle-même.

Rupture avec le modèle bureaucratique traditionnel

● **Un chef d'établissement désormais responsable**

Les chefs d'établissement sont à la fois des pédagogues et des gestionnaires. Ils mettent en œuvre une démarche de projet qui suit diverses étapes: diagnostic, contrat d'objectifs à atteindre, indicateurs et évaluation des résultats. Cette politique a pour ambition de favoriser l'efficacité de l'école.

● **Une régulation par les résultats**

Aujourd'hui on assiste à une personnalisation de la fonction de chef d'établissement qui se conjugue avec une obligation de résultats. Le management est donc marqué par la nécessité d'atteindre certains standards de qualité. Ce poids accordé à la personne et à son style de gestion rompt avec l'ancien modèle qui privilégiait le respect des «bonnes pratiques», telles qu'elles étaient définies dans les textes officiels et les programmes.

● **La question de la «gestion des ressources humaines»**

La logique managériale se conjugue avec une organisation scolaire moins rigide, plus flexible. La culture change; les enseignants doivent s'impliquer davantage, collaborer, travailler en équipe. Ces nouvelles manières de faire, inspirées des modèles anglo-saxons, engendrent de nouvelles hiérarchies. Elles provoquent certaines réticences chez les enseignants et enseignantes.

L'impact de l'international

● **Les spécificités nationales**

Le recrutement des chefs d'établissement varie selon les pays. En Allemagne, en Espagne, et au Portugal, ce sont des enseignants qui parfois continuent à exercer leur profession à temps partiel. En Angleterre, en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux Etats-Unis, ce sont de véritables managers recrutés sur dossier et après entretien.

● **Un initiateur de la politique pédagogique**

Une étude Eurydice de 1995 conduite dans dix-huit pays européens montre qu'en général le chef d'établissement est responsable de la politique pédagogique de l'établissement. Il est tenu d'appliquer les instructions globales des autorités éducatives centrales, de même que celles du projet local. C'est le cas du Royaume-Uni,

des pays germanophones et scandinaves.

● **L'accountability**

On attend de plus en plus du management éducatif qu'il rende des comptes tant au sein de l'institution qu'à l'extérieur. Les pouvoirs publics investissent dans l'éducation; ils attendent des informations sur l'usage de ces fonds.

Les conséquences des changements de référentiel sur l'organisation des établissements et les métiers de l'enseignement

Les tâches de coordination des chefs d'établissement sont complexes, car ils doivent faire en sorte que les divers acteurs impliqués dans la vie scolaire poursuivent le même projet. Ce n'est pas chose aisée face à la crise de mobilisation professionnelle des enseignants et au déclin de l'école traditionnelle. Il faut donc que les chefs d'établissement exercent un certain contrôle des pratiques pédagogiques tout en assurant un soutien moral aux enseignants déstabilisés par les changements.

L'émergence d'un mode de régulation par les résultats

● **Une obligation de résultats**

Dès le début des années 1980, l'on observe dans de nombreux pays l'émergence d'un mode de régulation des systèmes éducatifs fondé sur une obligation de résultats et une dynamique de rationalisation de l'activité professionnelle. Les chefs d'établissement ont donc de plus en plus un rôle de leader ou de pilote local.

● **Une culture de l'évaluation et de la communication**

Cette régulation par les résultats suppose que les chefs d'établissement s'érigent en cadres locaux, acquérant et faisant partager une culture de l'évaluation et de la communication.

● **Le management public appliqué à l'éducation**

La nécessité de moderniser le service public en ayant recours à des méthodes empruntées au management est aujourd'hui largement admise dans les pays européens. L'éducation n'échappe pas à cette tendance.

Réguler en enrôlant

● **L'autonomie des enseignants est constitutive de leur métier**

La pédagogie est liée à la personnalité des enseignants ainsi qu'aux conditions de leur interaction en classe. Toute régulation ou réforme des actions éducatives implique donc l'adhésion du corps enseignant qui doit trouver un intérêt dans les nouvelles manières de faire qu'on lui propose.

● **Modifier la relation des enseignants à leur métier**

Mobiliser les personnels enseignants implique souvent de modifier la relation qu'ils entretiennent avec leur métier.

● **Un travail d'enrôlement**

Réformes et nouvelles régulations ne sont possibles que si les acteurs impliqués par ces changements sont convaincus de leur pertinence. Il faut donc accomplir un travail d'enrôlement.

● **Tenir compte des cultures professionnelles**

Les chefs d'établissement les plus satisfaits du dyna-

misme des enseignants sont ceux qui prennent en compte les diverses cultures professionnelles.

- **Une crédibilité fondée sur la compétence**

S'il veut enrôler, le chef d'établissement doit être un véritable professionnel, crédible et compétent. C'est une condition essentielle au changement.

Une régulation piégée

- **Une double légitimité**

Les évolutions de la configuration et du cadre idéologique de l'action éducative confèrent aux chefs d'établissement une double légitimité: celle d'une rationalisation moderniste qu'ils peuvent appliquer et celle des valeurs de justice et de démocratisation qu'ils revendiquent.

- **Un enjeu identitaire fort**

La reconnaissance de cette légitimité au sein de l'établissement fonde leur capacité à mobiliser les personnels autour du projet de l'établissement et constitue un enjeu identitaire fort.

- **Une intervention bridée dans le secteur pédagogique**

Deux éléments essentiels sont préservés au sein des établissements: le champ des savoirs enseignés, qui fait des enseignants des experts, et le domaine du face-à-face pédagogique, véritable symbole de l'autonomie des enseignants.

- **Une approche techniciste du management en guise de régulation**

C'est ce qui se passe quand l'analyse des actions éducatives est confinée aux seuls résultats des évaluations des performances de l'établissement sur le marché scolaire.

- **L'évaluation comme outil d'autorité**

Si le chef d'établissement fonde son autorité sur l'évaluation, celle-ci n'est plus un outil de régulation des actions et des dispositifs, mais un moyen de conforter la position et l'autorité institutionnelles de la direction. Un management fondé sur les résultats marche à l'externe mais pas à l'interne.

- **Les attentes des usagers comme prétexte**

Dans cette configuration, le chef d'établissement peut en effet se poser en représentant des attentes des usagers (les élèves et les parents) et en garant du bon fonctionnement du service public.

Des tensions liées aux contextes

- **Des conflits de légitimité contextualisés**

Des régulations peuvent être paralysées par des conflits de légitimité. Les chefs d'établissement doivent donc tenir compte des différentes cultures professionnelles et ne pas attribuer les difficultés qu'ils rencontrent au seul conservatisme du corps enseignant.

- **Des enseignants attachés à des références traditionnelles**

Il arrive que les enseignants refusent certaines réformes ou projets d'établissement, car ils se réclament de valeurs auxquelles ils tiennent: leur travail en classe où ils sont seuls compétents et leur attachement à des valeurs universelles politiques ou culturelles. Il y a alors un clivage entre les enseignants qui font bloc et l'équipe de direction.

- **Des enseignants mobilisés mais peu fiables**

Dans certains établissements, dans des secteurs réputés difficiles en particulier, le conflit est d'une autre nature. Ce sont les enseignants qui proposent des formes originales d'organisation et de travail et les chefs d'établissement qui freinent, car les mobilisations sont souvent éphémères et ne s'intègrent guère au fonctionnement ordinaire des établissements.

- **Les dangers de la division du travail**

Une division du travail excessive entre enseignants et non-enseignants conduit à des dérives. Si l'administration générale et les relations extérieures sont réservées au chef d'établissement, l'organisation interne et la discipline à un adjoint, on arrive à une dilution des responsabilités peu propice à produire un ordre et une efficacité durables.

- **Ordre interne vs exigence de performances**

Dans les établissements réputés difficiles, les enseignants reprochent souvent au chef d'établissement d'opter pour une politique qui vise à mettre en œuvre les objectifs de performances définis par les autorités nationales et locales. Ces exigences manquent de réalisme à leurs yeux et ne sont guère adaptées aux conditions de vie qui règnent dans l'établissement. Il s'agit, par exemple, de la recherche d'un meilleur niveau de formation et de qualification qui favoriserait l'insertion professionnelle de jeunes. Le but est certes louable mais impossible à atteindre s'il ne règne pas un ordre interne, lequel devrait être la première priorité du chef d'établissement.

Conclusion

Il appartient aux chefs d'établissement d'innover ou, tout au moins, de transformer ce qui existe afin de lui redonner du sens. Pour ce faire, il faut informer, coordonner, créer des synergies, mettre en œuvre de nouvelles manières de travailler et de collaborer. Tout cela ne va pas de soi dans le monde de l'école où les enseignants tiennent jalousement à leur autonomie. Cet engagement vers une autre école n'est toutefois possible que si les enseignants adhèrent au projet et reconnaissent sa pertinence. Il convient donc de les mobiliser en les engageant dans les processus de gestion et de décision. Cette manière de faire permet d'échapper aux mesures bureaucratiques de contrôle du travail des enseignants. Celles-ci s'avèrent toutefois nécessaires lorsqu'il existe un clivage entre le corps enseignant et la direction.

Et Christian Maroy a raison d'affirmer que ce n'est pas en insistant sur le registre cognitif que l'on construit les compétences attendues des enseignants, mais plutôt en privilégiant la dimension politique de redistribution du pouvoir. En un mot, les enseignants doivent être associés au changement; il faut qu'ils soient convaincus du bien-fondé des projets et qu'ils participent activement à leur réalisation.

Cela signifie qu'il faut inscrire au cœur de la professionnalisation des enseignants l'aspiration à une autonomie collective dans les établissements scolaires. C'est ainsi que le changement aura le plus de chances de se réaliser. Il faut à tout prix éviter de l'imposer de façon quasi réglementaire. ●

Une responsabilité élargie

Intervention d'Elisabeth Baume-Schneider, présidente de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.



Mieux communiquer

Je pense qu'il faut médiatiser davantage les débats des enseignants. Dans la co-construction de l'institution scolaire, les politiciens, les enseignants et les directions doivent apprendre à jouer leur partition et surtout donner à voir leurs travaux. Souvent, la méfiance s'exprime entre les acteurs de l'école. C'est vrai, tout le monde a été élève et, au nom de cette expérience, veut régler ses comptes avec l'institution. Mais le chantier d'une meilleure école avance. Les jalons sont posés: la

convention scolaire romande, HarmoS, le Plan d'études romand. Les débats sont pourtant loin d'être clos et l'adhésion à ces nouvelles données de l'école doit être recherchée aussi auprès du grand public.

Le thème des Assises m'interpelle: l'école ne serait-elle pas pilotée? Du point de vue des politiciens, la responsabilité ne peut être que plurielle. Il n'est pas attendu d'une personne unique qu'elle endosse seule toute la responsabilité d'une école. Qu'attend-on finalement d'une direction? Elle doit décider, gérer, coordonner et beaucoup communiquer à l'interne. Car son quotidien est marqué par une multitude d'interruptions, toutes

motivées par un degré d'urgence extrêmement élevé, aux yeux des demandeurs. Les équipes doivent être motivées dans des conditions souvent difficiles. C'est que l'école est un monde aux structures davantage horizontales que verticales et la légitimité des directions est souvent mise en cause dans les salles des maîtres. Pourtant, un leadership habilement exercé est un facteur de qualité et de santé d'une école.

Je plaide pour l'exercice d'une responsabilité élargie sans rigidifier des relations verticales, mais en clarifiant les domaines de responsabilité des divers partenaires. Il est vrai, le contexte s'est durci et l'on voit dès l'enfantine une relation parents-école si érodée que quelques familles ont recours à des avocats pour se faire entendre. Et là pointe la question des compétences nécessaires pour enseigner. L'enseignant doit-il se cantonner dans un rôle de dispensateur de savoirs ou agit-il en interrelation avec des intervenants extérieurs? Le risque existe que les intervenants extérieurs donnent l'impression aux enseignants que leur métier est vidé de sa substance.

Quelle délégation des pouvoirs?

Des conflits apparaissent parfois entre le monde des enseignants et le monde politique. La question de la délégation des pouvoirs est, en effet, épineuse. Nous sommes tous partenaires. Si les échanges d'informations circulent bien et que les tâches se clarifient, la confiance devrait croître. Souvent, je suis placée face au paradoxe suivant: les directeurs demandent des directives précises sur l'usage du portable, par exemple et, en même temps, ils veulent défendre leur marge de manœuvre et celle de leurs enseignants. Le monde politique aime comprendre ce qui se passe à l'intérieur de l'école, d'où l'importance de la tâche d'information des directions et des équipes d'enseignants sur leur travail et les réalités auxquelles ils font face. Trois axes dirigent les travaux du politique actuellement: la formation des directions d'établissement, l'évolution des structures dirigeant l'école et la gestion de l'institution.



Finalement, la seule posture vivable pour un chef d'établissement, c'est la loyauté multiple et la création d'un espace autonome négocié et accepté par les parties intéressées. Facile à dire, mais comment passer à la mise en œuvre? Des vertus cardinales et des vices apparaissent si l'on observe l'activité des directions. Sans doute, l'autonomie est-elle un équilibre à trouver en dosant les vertus (pas trop de vertus non plus, on n'aime guère les super directeurs trop parfaits) et en évitant les écueils des vices.

Voyage au pays des vices

La prétention figure en bonne place au tableau des vices. Elle pousse certains directeurs à empiéter sur le territoire des enseignants et, par ces dérapages, elle affaiblit l'action de ces derniers. Cette intrusion dans la pratique se fait sans légitimité professionnelle. Souvent, ce mode de diriger suppose une cour d'apparents alliés et il divise pour mieux régner en tissant des intrigues. Seul antidote: la définition de règles du jeu pour limiter le pouvoir exercé de façon autocratique.

L'avarice prend la seconde place au palmarès des vices. Le directeur n'a pas le temps, il n'octroie aucun soutien ni formation. Quant aux signes de reconnaissance, ils ne figurent pas à son agenda. De même, la méfiance parfois systématique engage des directions à développer des mécanismes de contrôle mesquins et des instructions superflues. Plus fort encore, le commerce des privilèges peut devenir un outil de l'absolutisme. Les décisions deviennent des moyens de récompense ou de punition. Les privilèges personnels règnent ainsi en maître dans ce style de gouvernance. Dans certaines écoles, le modèle de directeur au leadership hypertrophié s'exerce. La tête dans les étoiles, ce dirigeant verse dans la réforme à plein temps et pour vingt ans au moins. L'épuisement guette ses troupes, d'autant plus qu'il n'a pas de perspective de durabilité; ce modèle d'activisme collectionne des articles de presse, des trophées, etc. A cet égard, Anton Strittmatter décèle des cultures différentes entre la Suisse alémanique et romande. Un directeur absolutiste en Suisse allemande se fait immédiatement fusiller. Le syndrome Gessler s'exerce. Les bons chefs mettent le chapeau très bas. En Suisse romande, des leaderships hypertrophiés fonctionnent parfois, mais avec une règle du jeu cryptée: *On te donne le pouvoir, mais tu nous laisses en paix!* La paresse nuit aussi à un juste exercice du pouvoir. Les membres de cette confrérie agissent dans l'ignorance des gens, du métier, voire de l'institution. Les confrontations leur font peur, de même les prises de décision.

Voyage au pays des vertus

Certaines vertus encouragent et soutiennent le travail des enseignants. D'abord, il y a la sagesse qui ose un regard honnête dans le miroir. Les décisions sont prises après avoir appréhendé les questions sous divers angles. L'humilité et le respect des savoirs d'ex-

Pas autocrates, mais autonomes!

Anton Strittmatter accompagne des directions d'établissement dans des projets de réformes depuis plus de vingt ans. Il sait de quoi il parle, quand il affirme: *Le directeur se veut le fer de lance de l'autorité, c'est suicidaire. Il se veut le fer de lance de l'équipe d'enseignants, c'est suicidaire aussi! Et d'ajouter: Le seul avantage en adoptant une position de Winkelried, c'est d'avoir droit à un enterrement de première classe.*

périence orientent l'exercice du pouvoir. La retenue complète harmonieusement la sagesse. Elle met en avant le dialogue et tente de concilier les besoins des divers acteurs en allant avec les gens et avec le système. Mais le courage constitue aussi une vertu essentielle. Il ne redoute ni les risques ni les dilemmes. Dans une école, il concourt à défendre une culture d'obligation et à lutter contre l'individualisme libertaire. L'équité est également convoquée sur ce palmarès. Elle veut faire partager les règles et s'assurer la conscientisation et l'acceptation du droit et des directives essentielles. La loyauté participe également d'une culture du dialogue. Elle encourage à contractualiser les rôles, elle se construit dans une confiance réciproque. L'espoir entretient aussi cette confiance. Il s'investit contre le défaitisme, tire les leçons des échecs pour mieux rebondir. Enfin, l'amour du travail et des gens renforce la position des directions. Il faut aimer «tenir l'école» et dans les crises se maintenir sous le feu roulant des questions. *Pourquoi est-ce que je fais cela? Au nom de quoi?*

Le pouvoir, un équilibre

Les erreurs font partie du jeu. La tâche d'une direction peut se résumer dans une recherche d'équilibre permanente. Equilibre entre le mandat qui lui est imposé, la confiance que ses partenaires lui octroient et la compétence qu'elle manifeste dans l'exercice de ses fonctions. La responsabilité de la direction n'est possible que si un équilibre règne. S'il est rompu, une renégociation du mandat, de l'exercice du pouvoir et/ou de la confiance s'impose. Au pire, un équilibre durablement rompu entraîne le départ de la direction. ●



© Philippe Martin

Le directeur, un pilote?

M. Vetterli, votre mission, si vous l'acceptez, sera de diriger un établissement scolaire primaire et secondaire quelque part en terre vaudoise. Votre prédécesseur ne pourra vous aider. Comme toujours, si vous ou vos collaborateurs étiez en mauvaise posture, le Département nierait avoir eu connaissance de vos agissements et ne vous couvrirait ni face aux parents, ni face aux syndicats, ni face aux autorités politiques... Ce message s'autodétruirait dans cinq secondes.



Plan de vol

*Prise de fonction à haut risque, annonce tout de go Claude Vetterli, directeur des écoles de Genolier. C'est que les attentes face à un directeur sont à la fois élevées et contradictoires. Et Claude Vetterli de citer Alexander Bergmann, professeur de management à l'Université: **Le chef d'établissement peut être comparé à une hydrante, car il sert avant tout à éteindre les feux, et tout le monde lui pisse contre...***

Contexte pour le moins ardu, mais le chef d'établissement agit néanmoins en pilote. Il contribue à élaborer des plans de vol au sein d'équipes pluridisciplinaires et il gère les imprévus qui peuvent survenir durant le vol. La clientèle de l'école attend, tout comme celle des compagnies aériennes, une grande qualité de service, la sécurité et une attention constante. Le pilote gère une équipe dont les membres, comme les passagers, ne se sont pas choisis. Il doit tisser une confiance minimale entre les clients et l'équipe, et se référer à des tableaux de bord pour respecter les procédures essentielles pour garantir un vol sans problème. La métaphore du pilote trouve ses limites dans la figure des tableaux de bord. A l'école, les indicateurs d'un bon fonctionnement et les processus garantissant la sécurité de tous font défaut. Reste la possibilité de s'en bricoler et de les

affiner dans la confrontation à des imprévus constants. De même, si le pilote, au nom de la sécurité des passagers, dispose d'une marge de manœuvre importante, celle du directeur demeure très floue: jusqu'où peut-il exercer son autonomie pour garantir la qualité de son école, qualité dont les instruments de mesure font défaut?

Plan managérial

Finalement, un directeur se reconnaît-il dans l'image d'un dirigeant qui développe des activités d'expertise, de stratégie et de management à l'image des cadres supérieurs dans le privé? Claude Vetterli considère que le directeur doit agir en expert du droit, des ressources humaines, des finances, de l'enseignement, mais il n'assume, à l'inverse des managers d'entreprises, aucune mission de marketing de son école. Dans l'entreprise, les managers définissent une stratégie qui allie des objectifs, des moyens matériels et des ressources humaines. Le directeur d'école dispose de peu de marge de manœuvre puisque la stratégie – plus ou moins définie – provient des instances supérieures. Ainsi, il ne peut adapter le plan d'études, modifier le nombre d'élèves et d'enseignants, et il ne dispose d'aucune influence sur les ressources y compris humaines du projet de scolarisation à mener auprès de publics de plus en plus exigeants. Le directeur développe des savoir-faire de touche-à-tout privé souvent d'une réelle liberté. Pourtant, selon l'expérience de Claude Vetterli, il peut et doit avoir envie d'influencer les gens et le système dans lequel il travaille. Loin de se cantonner dans un rôle de manager administrateur, il peut aussi devenir un leader. Sans doute doit-il dans ce cas accepter de jouer la carte de l'impertinence et de la fronde face à ses divers partenaires, y compris sa hiérarchie. Car s'il n'a pas tous les pouvoirs, il a celui de réaliser des choses.

Pouvoir de réaliser

Pour mener sa mission impossible, il se lancera le défi de convaincre ses interlocuteurs qu'il faut abandonner la logique des oppositions (les «ou/ou») pour adopter une logique des «et/et». Avec le goût d'influencer au nom de valeurs débattues et en maintenant un dialogue permanent avec ses partenaires, il fera advenir des plans d'action pour le plus grand bénéfice des élèves. Toujours, l'adage: *Rien ne m'est sûr que la chose incertaine* orientera son quotidien. Et Claude Vetterli de convoquer la pensée du poète René Char pour comparer le directeur d'établissement au poète: *Tous les deux devraient laisser une trace de leur passage, mais pas des preuves, car seules les traces font rêver.*

Pour en savoir plus sur la vision qu'a Claude Vetterli du rôle des chefs d'établissement, voir son interview dans L'Éducateur no 8/2010, pp. 32 à 35.

Le succès d'une CAP dépend de l'environnement de travail et du climat qui la caractérise.

Qu'est-ce qu'une CAP?

Les Communautés d'apprentissage professionnelles, permettent à des enseignants de collaborer et de travailler ensemble dans le but d'améliorer le rendement de **tous** les élèves en se penchant sur la pédagogie et l'apprentissage. Cette approche permet aux enseignants d'acquérir davantage d'autonomie professionnelle et de pouvoir décisionnel pour pouvoir mieux répondre aux besoins particuliers des élèves. Les Communautés d'apprentissage professionnelles ne représentent pas une réforme de l'éducation, mais plutôt un profond changement de culture qui s'opère au sein d'un groupe d'enseignants avec les directions d'école. Il s'agit de nouvelles façons de voir et de faire.

D'abord, il s'agit d'une nouvelle façon de voir la mission de l'école, la nature du programme scolaire, le rôle de l'enseignant et de la collégialité, la responsabilisation, de même qu'une nouvelle façon de voir l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. C'est une vision de l'apprentissage et de la réussite pour tous.

Ensuite, il s'agit d'une nouvelle façon de faire. C'est une nouvelle façon de travailler, de planifier, d'enseigner, de communiquer, de rechercher et d'évaluer. C'est aussi une nouvelle façon d'exercer le leadership. En somme, trois mots:

- communauté: les membres du personnel fonctionnent en étroite collaboration. Ils forment des équipes de travail, des groupes d'étude et des comités d'évaluation pour planifier, exécuter et évaluer ensemble leurs stratégies d'enseignement;
- apprentissage: les CAP sont centrées sur l'apprentissage pour tous les élèves. Les membres du personnel ont une compréhension commune et approfondie de ce que chaque élève doit apprendre et à quel niveau de maîtrise il peut accéder;
- professionnelle: les équipes-écoles dans les CAP sont professionnelles parce qu'elles fondent leurs décisions sur des données objectives cueillies lors d'évaluations et d'observations informées ainsi que sur les meilleures pratiques connues.

Une CAP, c'est aussi redonner aux enseignants le pouvoir d'agir sur leur métier.

Recherche-action en deux temps

Le projet «Ensemble pour réussir», axé sur l'amélioration du rendement des élèves en littératie et en numératie, subventionné par le ministère de l'Éducation en Ontario, est né en 2004 d'une collaboration entre l'Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens (AVEFO), l'Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) et le Secrétariat de la littératie et de la numératie. Une première phase avec quatre écoles élémentaires a eu pour but d'effectuer une recherche-action

«Ensemble, on réussit!»

Depuis six ans au service de l'AVEFO (Association des enseignants franco-ontariens), Claudia Guidolin a suivi la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) réalisées en Ontario (Canada). Une occasion de voir ce qui se fait au-delà de nos frontières.

qui permette aux différents intervenants d'identifier de bonnes stratégies de mise en œuvre et les conditions gagnantes d'une CAP. Une deuxième phase s'est poursuivie en 2006 et 2007 sous le nom «Ensemble, on réussit!» dans dix écoles, dont quelques écoles secondaires.

De ces premières phases, on a conclu que la réussite d'une CAP dépend largement de l'environnement et du climat dans lequel elle est mise en œuvre. Des conditions gagnantes ont été élaborées et validées dans les écoles participantes:

- Les enseignants sont responsables de la gestion de la programmation qu'ils doivent pouvoir ajuster dans le but de répondre aux attentes établies.
- Une vision et des attentes communes doivent être définies par l'équipe de la CAP.
- Les enseignants doivent recevoir la formation nécessaire.
- Le temps nécessaire à la participation aux activités requises – par exemple, des rencontres entre collègues, la planification d'évaluation sommative ou diagnostique – doit être compris dans le temps d'enseignement. La participation des enseignants est facultative en dehors du temps d'enseignement prescrit. Ne pas participer à des activités qui ont lieu en dehors du temps d'enseignement ne doit pas faire l'objet d'une évaluation de rendement.

On sort d'un travail très individuel dans la classe pour participer à un travail plus collectif, pour répondre aux exigences et aux attentes de la société, pour améliorer le rendement de tous les élèves.



© Philippa Mancini

C'est un processus qui prend du temps, il ne faut pas le faire à grandes bouchées, il ne faut pas CAPoter. Il faut prendre du temps de revoir la mission, la vision, les valeurs communes, les projets d'écoles. Les enseignants et les directions apprécient beaucoup l'approche, parce que c'est faire en sorte de diminuer et d'alléger la tâche, et de rendre meilleures les conditions de travail.

– L'employeur et la direction doivent fournir les outils nécessaires et la formation en cours d'emploi, ainsi que les expertises externes pour conseiller les enseignants sur l'élaboration des outils d'évaluation ou sur l'analyse des données. Le conseil scolaire doit également fournir un appui à chaque enseignant pour l'adaptation de la programmation pour les élèves qui sont en difficulté.

– Les responsabilités du personnel enseignant doivent être clairement définies.

– Les enseignants se servent de l'évaluation continue et non de l'évaluation par des tests provinciaux ou des tests standardisés.

– Les enseignants doivent avoir l'occasion d'exercer un leadership pédagogique sans être soumis à des responsabilités administratives qui relèvent de la direction d'école.

– En dernier lieu, la direction d'école appuie et accompagne le personnel enseignant qui participe aux activités de la CAP.

La mise en place de CAP ne peut et ne doit pas se faire de façon traditionnelle. Ce sont d'abord des attitudes et des comportements qui doivent se transformer et ainsi engendrer des changements de structures. La littérature sur les CAP et l'expérience sur le terrain proposent les transformations suivantes:

– de l'isolement à la collaboration et au travail d'équipe;

– de l'enseignement à l'apprentissage comme préoccupation première;

– de l'apprentissage pour la majorité à l'apprentissage pour tous;

– de l'évaluation de l'apprentissage à l'évaluation pour l'apprentissage;

– de la couverture du programme à la maîtrise du programme;

– du plan d'amélioration comme obligation au plan d'amélioration comme outil;

– du leadership d'autorité au leadership mobilisateur et partagé.

Nous avons été très chanceux, en 2007, lors des négociations provinciales en Ontario, car certains principes pour encadrer la mise en œuvre des CAP – largement inspirés des conditions gagnantes développées plus haut – ont été définis dans les conventions collectives de 2008-2012.

Faire réussir tous les élèves, c'est la préoccupation de tous les enseignants.

La CAP est davantage efficace si l'atmosphère de l'école favorise l'apprentissage, le respect pour le professionnalisme du corps enseignant, l'engagement envers l'apprentissage continu, une recherche collective pour le développement de pratiques exemplaires, l'innovation et l'expérimentation afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

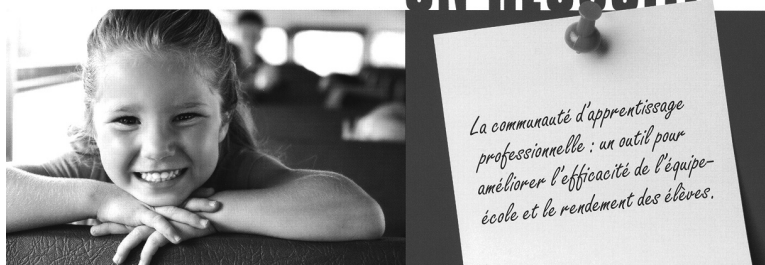
La CAP met l'accent sur le développement d'un esprit de collaboration entre les enseignants et la direction d'école, essentiel à la création d'une identité professionnelle forte. Les activités sont choisies en fonction des valeurs communes, elles correspondent aux besoins individuels et collectifs et facilitent l'introduction des changements requis par la vision partagée de la réussite scolaire.

Concernant plus particulièrement la direction d'école

L'AVEFO croit que la création des CAP peut améliorer les conditions de travail et alléger la tâche des enseignants, de façon à ce qu'ils puissent exceller dans leur travail auprès des élèves, à condition que les directions les appuient, leur fournissent les outils nécessaires et agissent comme membres de l'équipe-école. Il est important que les directions prennent en charge avec les enseignants la réussite de tous les élèves. En tant que leader éducatif, la directrice ou le directeur doit être un modèle de croissance professionnelle continue et appuyer le personnel enseignant dans son perfectionnement professionnel.

La mise en place des CAP a permis la prise en charge de la pédagogie par les enseignants avec la direction qui agit à titre de facilitatrice, accompagnatrice au sein de l'équipe-école. La CAP, c'est une façon de faire propice à l'envie de grandir et au bonheur d'apprendre.

ENSEMBLE,
ON REUSSIT!





Jean-Frédéric Python

Concrètement, qu'est-ce que vous attendez d'une direction d'école?

JFP: Le canton de Fribourg ne connaît pas encore les directions d'écoles qui sont toutes introduites dans la nouvelle loi scolaire, actuellement en consultation. Souvent les parents, au début, s'adressent en premier

à l'enseignant-e, qui est notre contact privilégié. En général, ça fonctionne et ça suffit. Pour les problèmes plus importants, on doit s'adresser en principe à l'inspecteur, mais il est trop loin, il faut presque deux semaines pour avoir un rendez-vous et il nous faut prendre congé pour le rencontrer. D'avoir un référent, une personne responsable de l'établissement, ça facilitera le contact pour les parents, cette personne peut prendre le temps pour nous expliquer comment ça fonctionne, à qui s'adresser, etc.

Mme Constantin-Zufferey, comment voyez-vous votre rôle avec les parents d'élèves?

GCZ: Je résumerais en disant que le rôle le plus important, c'est le rôle de facilitateur. Le directeur doit faciliter le travail des enseignants, il doit baliser le terrain, parfois le déminer, et quand il peut favoriser une pratique sereine dans les classes, c'est toujours gagné pour tout le monde! Par rapport aux parents, le directeur a ce même rôle de facilitateur. Il doit être atteignable. Il doit favoriser le dialogue entre parents et enseignants, il doit toujours être à l'écoute des parents, sans jamais disqualifier le professionnel qu'est l'enseignant.

Mme Brignoli, prise en sandwich entre les parents et le directeur?

MB: Pas forcément, mais il y a des rapports de force... Dans la relation entre le directeur d'école et l'enseignant, il y a une part qui appartient à la hiérarchie, à la

Directrice, enseignante et parent: attentes et perspectives

Frédéric Filippin, animateur; Geneviève Constantin-Zufferey, directrice du centre scolaire d'Anniviers (VS); Mireille Brignoli, enseignante (VD); Jean-Frédéric Python, parent d'élèves, président de la FAPAF (FR)

loyauté ou non face à cette hiérarchie. (...) On doit composer. On est normalement les premiers interlocuteurs des parents, on essaie de calmer et de rassurer et de répondre à un maximum de leurs questions; mais il y a des formes de questions auxquelles, légalement, nous n'avons pas le pouvoir de trouver une solution; là, ça appartient aux directions.

Est-ce utile toute de même, une direction?

MB: Oui, en général c'est utile. Il y a des choses qui ne m'appartiennent pas, par exemple l'organisation d'un établissement; évidemment, c'est utile que quelqu'un le fasse à ma place et qu'il respecte le cadre de la loi en le faisant. Moi j'ai d'autres missions dans le groupe-école, la mission d'enseigner des choses à mes élèves et de faire en sorte qu'ils les apprennent. Mais de temps en temps, la direction m'empêche de tourner en rond comme j'aimerais. (...)

Mme Constantin-Zufferey, on a beaucoup parlé du cahier des charges du directeur, qui apparemment s'étoffe de plus en plus. Est-ce que très concrètement vous avez le temps de mener à bien tout ce qu'on vous demande au niveau de la direction d'école?



Geneviève Constantin-Zufferey



Mireille Brignoli



Frédéric Filippin

Walo Hutmacher, sociologue: Rien n'est plus politique que l'éducation, on ne le dit pas assez probablement. La question, au fond, de la régulation politique, est posée derrière la question de l'autonomie. Tous les pays vont dans le sens d'une autonomisation des établissements, plus ou moins vite, mais avec des formules très différentes. Ce qui me frappe, quand je vais en Suisse allemande, c'est que les communes, les *Schulgemeinde*, ont encore une existence politique réelle. Ce ne sont pas des commissions scolaires, ce sont des autorités politiques élues et financées par les citoyens. C'est la même chose dans d'autres pays où l'on a délégué toute l'opération, toute la question du «faire l'école», aux communes et aux autorités communales élues et légitimées démocratiquement. C'est une manière de traduire le poids de la réalité locale autrement, mais aussi de la légitimer, ce que nous n'avons pas avec des systèmes très décentralisés où, la plupart du temps, la délégation vient du centre. C'est Lausanne qui est la référence à Coppet ou à Yverdon. C'est très différent comme structure que si c'étaient les autorités communales de Coppet qui avaient la responsabilité de faire fonctionner l'école de Coppet dans le projet cantonal.

(...) Nous avons un système assez hybride, comme la France d'ailleurs, où la délégation d'autonomie vient d'un centre, très loin; c'est ce qui fait probablement que les enseignants de nos régions continuent de parler de la hiérarchie comme si c'était un mal. (...) Nous n'avons pas encore inventé l'instance intermédiaire, nous avons aboli les commissions communales – ce que je salue plutôt – mais nous n'avons pas réinstauré quelque chose qui, au niveau local, ferait un contrepoids politique important pour la légitimité de l'action de l'école localement. Au fond, dans ces pays qui ont choisi de déléguer aux autorités communales la responsabilité du «faire l'école», de faire l'école dans le cadre d'un projet national, on a aussi réussi à beaucoup mieux différencier les fonctions opérationnelles – le faire – et les fonctions de stratégie. Or, d'une certaine façon, probablement que nos Départements de l'instruction publique manquent massivement de cette fonction stratégique de vision à long terme, de visée à long terme, de visée internationale aussi ou mondiale, et c'est un défaut auquel nous devons probablement réfléchir, pour le corriger.

GCZ: Il faudrait beaucoup plus d'heures, enseigner beaucoup moins et pouvoir s'entourer d'adjoints, un au primaire, un au cycle d'orientation, afin d'avoir des équipes de directions qui puissent avoir le temps de réfléchir. C'est ce qui nous manque, le temps de recul, le temps de réflexion.

(...)

Mme Brignoli, est-ce que le directeur a assez de temps à vous consacrer? Comment voyez-vous votre directeur d'école à vous?

MB: (...) Il y a des jours où on a plaisir à se rencontrer et des jours où j'aurais préféré ne pas le rencontrer. Il travaille dans un établissement réparti sur plusieurs communes, c'est-à-dire qu'il doit gérer X conseils communaux, avec X municipaux qui ont le dicastère de l'école et donc X personnalités différentes, et ça lui prend plus de temps que dans un établissement de Lausanne où les structures sont différentes. Il n'a donc pas le temps de venir dans les classes, ce que je regrette, il a rarement le temps de nous recevoir, si ce n'est dans l'urgence, et quand c'est dans l'urgence, ce n'est généralement pas pour des choses agréables, positives et joyeuses, ce qui fait que nos entretiens ne sont pas toujours agréables, ni positifs, ni joyeux! (...)

On sent une certaine tension entre certains enseignants et certains directeurs.

Mme Constantin-Zufferey, c'est une réalité que vous vivez aussi?

GCZ: Bien sûr qu'il y a des tensions, un centre scolaire

sans problème ça n'existe pas, ce n'est pas un centre scolaire. L'important, c'est de repérer les tensions, de repérer où sont les enjeux de ces tensions, puis d'y travailler, de ne pas laisser dégénérer des situations qui pourraient être réglées, en écoutant les enseignants, en les invitant à discuter, en prenant du temps pour communiquer avec eux. Ceci dit, le directeur reste responsable d'une partie de la communication, d'un bout du problème, et l'enseignant possède l'autre bout du problème. (...)

Jean-Frédéric Python, vous avez peut-être une réflexion à nous faire partager sur ces tensions éventuelles entre directions et enseignants?

JFP: (...) Un problème chez nous, vu qu'il n'y a pas de responsable d'établissement, c'est qu'il est très difficile de parler d'un problème avec l'enseignant de notre enfant (...). On n'a pas trop envie de dire à la personne en face, qui a notre enfant dans sa classe pendant de nombreuses heures, que, franchement, sa méthode ne nous convient pas. (...)

Mais avec un responsable de bâtiment, le grand avantage c'est qu'on a une espèce de médiateur ou d'intermédiaire. On va chez le directeur ou son adjoint et on lui parle. Il va prendre en compte notre requête, il va l'analyser à tête froide, il va en discuter avec l'enseignant (...). Du fait qu'il y a cet interlocuteur, qui n'a pas directement notre enfant dans sa classe, le parent a moins d'émotion ou de peur pour lui parler de tel ou tel souci. Le parent espère cette neutralité de la part du responsable d'établissement.

MB: Je trouve ça tellement mignon! C'est une vision tellement idéale de la situation! Dans la vraie vie, il se trouve que quand des parents vont voir le directeur, c'est en général en menaçant l'enseignant, c'est rarement pour trouver le médiateur ou l'endroit où ils pourront déposer sans émotion le problème. Ça arrive, bien sûr, mais il se trouve que le directeur est plutôt confronté à devoir gérer des situations déjà conflictuelles. J'entends bien la difficulté qu'il y a de venir vers l'enseignant et de lui dire: «Qu'est-ce qui se passe, je ne comprends pas, je n'ai pas bien compris votre méthode, pouvez-vous m'expliquer?» – mais chez nous, c'est plutôt: «Ah ben je vais vous montrer, je vais aller voir votre hiérarchie». Et même, maintenant, nous avons innové, nous avons des parents d'élèves très cosmopolites et engagés, et ils vont directement au service ressources humaines (RH) du Département! Ça fait des retours en cascade souvent pour des brouilles, qui sont mal vécus voire très douloureux ou blessants pour les enseignants, cela a même cassé certains de mes collègues.

JFP: C'est vrai que certains parents ne voient que leur bambin, c'est leur centre, ils n'ont pas de recul. Mais ce n'est de loin pas la majorité. Dans notre association, je vois plutôt des parents contents des enseignants, qui font très bien leur boulot et à qui on peut confier nos enfants. On n'a pas peur tous les soirs de les perdre ou je ne sais pas quoi, en général on est très content!

GCZ: Les demandes des parents ne me gênent jamais, qu'elles soient petites, grandes, qu'elles soient dites même sur un ton agressif, on accompagne les parents en même temps que leurs enfants. Pour un parent qui met pour la première année son enfant à l'école enfantine, peut-être que c'est grave d'avoir perdu la gourde à la cantine. Et on va recevoir un parent qui va nous demander si on ne l'a pas retrouvée, mais ces parents qu'on aura reçus, entendus, on pourra les accompagner et établir des relations de confiance. Ça n'empêchera pas les relations de se gêner le moment venu, mais au moins les parents savent qu'on existe et n'ont pas le sentiment que le système scolaire est un système impénétrable dans lequel ils n'ont aucun pouvoir et rien à dire.

MB: Mon directeur a mis deux fois les pieds dans ma classe en vingt ans. Or, ça fait partie des attentes des enseignants, on a besoin de reconnaissance. J'ai très peu de retour par rapport à ce que je fais, à part le retour de parents qui, dans la majorité des cas, sont des gens charmants, sympathiques et qui me renvoient des messages bienheureux et d'amour. Mais quelquefois, c'est un peu plus haineux. J'ai besoin de retours professionnels, parce que je n'ai pas d'inspecteur pédagogique. Si un jour il devait arriver quelque chose de grave, si on mettait en cause ma pratique professionnelle, eh bien, mon directeur pourrait dire: «Elle ne m'a pas fait de souci pendant vingt ans, voilà qu'elle me fait une crotte juste avant que je parte à la retraite!»



© Philippe Martin

Mais il ne m'a pas vue! Qu'est-ce qu'il peut dire sur mes qualités d'enseignante? C'est dans ce sens-là que je dis que j'ai besoin aussi qu'il vienne dans ma classe pour qu'il sache qui je suis professionnellement, indépendamment du fait que, de temps en temps, on ne s'entende pas sur des sujets plus ou moins importants, plus ou moins pédagogiques. La mission du directeur est une mission complexe, elle n'est de loin pas facile, peut-être qu'on ne se donne pas les moyens, peut-être qu'un directeur par établissement ce n'est pas suffisant, peut-être qu'il faudrait que des tâches administratives soient effectuées par un directeur administratif et que les tâches RH soient faites par un autre directeur et qu'ensuite la partie pédagogique, qui est quand même le centre de l'école, soit prise en charge par un autre directeur.

Question: quand est-ce que ça va s'arrêter tout ça? Je suis un enseignant qui a trente-six ans de carrière; quand j'ai commencé, il n'y avait pas de directeur; l'accompagnement sur le local, c'était une commission scolaire; ensuite sont arrivés les directeurs, ensuite des directeurs et des doyens; maintenant on peut rajouter à ça toute une équipe pédagogique relativement importante dans les établissements. Finalement, il n'y aura plus que des cadres, et des enseignants, il n'y en aura plus beaucoup!

GCZ: Je ne vais pas me faire des amis, mais l'école a changé, les familles ont changé, les élèves ont changé, les plans d'études ont changé, les attentes de la société ont changé, et l'école d'aujourd'hui et les défis de demain nécessitent des équipes de direction et un encadrement plus soutenu que celui dont avait besoin l'enseignant d'il y a quarante ans.

MB: S'il faut des cadres, il faut pouvoir les coordonner avec les enseignants, parce que *in fine*, celui qui fait fonctionner ou pas le système, j'ai la prétention de croire que c'est l'enseignant.
(...)

Pour entendre l'entier de ces échanges, ainsi que les interventions venues de la salle, rendez-vous sur le site www.le-ser.ch

Le dossier, reflet du savoir-faire et

Interventions de Cyril Petitpierre et Philippe Losego¹

La recherche dans laquelle nous nous inscrivons tente de mieux faire connaissance avec ce qui constitue réellement le travail des directeurs. La visée est claire: nourrir la Formation romande des directeurs des institutions de formation, la FORDIF. On tente de décrire ce qui constitue la fonction de directeur aujourd'hui en Suisse romande, dans ses diverses réalités qui varient beaucoup d'un canton à l'autre.

L'approche par la notion de dossier nous paraît prometteuse, parce qu'on arrive peu à peu à faire émerger ce qui constitue réellement le travail du directeur. Il s'agit *in fine* de constituer une base de connaissances rigoureuses de la pratique du métier de chef d'établissement, ce qui devrait nous permettre peu à peu de qualifier de plus en plus les directeurs et leurs adjoints dans le cadre des formations qui sont en cours.

(Cyril Petitpierre)

drée par des contraintes, une place, des horaires, des élèves –, de prendre en main son propre travail (...). Le découpage de la réalité en dossiers, c'est son savoir-faire, ce n'est pas son travail, mais une représentation de son travail, (...) c'est une construction de catégories, on peut même dire que c'est une conceptualisation. (...)

Ce travail de directeur se situe dans trois temporalités: l'urgence – le temps des conflits, des accidents, etc. –, les flux – le fonctionnement classique de l'établissement: les flux d'élèves, les flux financiers – et le temps historique. Tout l'enjeu pour le directeur est de s'extraire de l'urgence et des flux pour s'inscrire dans le temps historique... et le directeur peut être occupé à 100% par ces flux et ces urgences et ne pas passer dans la troisième temporalité. (...)

Il y a tout ce qui est dossiers personnels, dossiers d'enseignants, d'élèves, etc. (...) Il y a tous les dossiers qui sont complètement hétéroclites, à l'intérieur desquels il y a un peu n'importe quoi (...). Il y a des dossiers utilisés très souvent, qui ont des fonctions très claires, et il y a des dossiers qui en réalité ne servent pas à grand-chose, juste à ce que le directeur n'oublie pas de traiter ces problèmes. (...) Il y a les dossiers cycliques: chaque année on a un budget, chaque année on a un classement, un dossier transport, etc. Enfin, il y a cette troisième temporalité, les dossiers historiques, qui sont créés par le directeur pour essayer de s'inscrire dans l'histoire de son établissement: «Je vais faire un projet, je vais améliorer les pratiques, je vais réfléchir sur un processus et, pour ne pas l'oublier, je vais le rendre visible avec un dossier.»

Division classique mais morale

Quand on demande aux directeurs comment ils découpent leurs dossiers, la division la plus classique est: d'abord les ressources humaines (RH), puis le travail administratif et ensuite le travail de projet. (...) Derrière ces catégories, il y a une dimension morale. Tous les directeurs disent que les RH, c'est leur boulot, (...) c'est l'émotion, le conflit, la gestion de la relation, les problèmes personnels, les mélanges entre vie privée et vie publique, etc. Le travail administratif, c'est le fourre-tout de tout ce qu'on n'a pas envie de faire, mais que pourtant on est obligé de faire, sans arrêt. Et le travail de projet, le travail pédagogique, c'est ce qu'ils ont envie de faire: penser, améliorer les processus. Mais ce qui ressort, c'est: «Je n'ai pas le temps, je n'arrive pas à le faire. Ce troisième dossier, c'est tout ce à quoi je dois renoncer. (...)» On dit souvent que le directeur doit faire le deuil de la pédagogie. (...)

Philippe Losego: le savoir-faire des directeurs

La grosse difficulté du métier de directeur d'établissement, c'est que ce n'est pas un métier. C'est un travail extrêmement dispersé et extrêmement enchevêtré. (...) Il y a une dispersion des tâches dans le temps et une dispersion thématique, puisqu'un directeur s'occupe de choses très différentes: il s'occupe des élèves, des enseignants, des finances, de l'immobilier, de la discipline, des réformes, des relations

avec sa secrétaire, avec les parents, etc. En même temps, tout est lié: «Je ne peux pas penser à tel thème sans penser à tel autre, j'ai du mal à traiter les questions de recrutement sans parler de répartition, de répartition sans parler de l'emplacement, de l'emplacement sans parler de transport, de transport sans parler de la structure de l'établissement.» Tout est transversal, tout est interconnecté.

(...) Le directeur a besoin, contrairement à d'autres professions – notamment celle d'enseignant qui est enca-



Philippe Losego

© Philippe Martin

des préoccupations du directeur

Il y a **la vision institutionnelle** – mes dossiers, c'est des dossiers des relations avec les autres institutions, y compris les institutions à l'intérieur de l'établissement, par exemple le conseil de direction, etc. –, il y a **la vision relationnelle** – c'est-à-dire je m'occupe des relations et j'ai des dossiers relations profs, relations élèves, relations entre élèves, etc. – et il y a **la vision réflexive**: je réfléchis à améliorer ceci, changer cela. Si on essaie d'être descriptif dans la manière dont les directeurs pensent leur travail, on trouve cinq grandes catégories: l'administration (l'organisation), les cas individuels (les individus peuvent être traités de manière administrative ou individuelle), les dossiers projets, les dossiers relations internes et les dossiers relations externes.



Cyril Petitpierre: Les préoccupations des directeurs

J'ai attaqué cette problématique en allant demander directement aux directeurs ce qu'étaient réellement leurs préoccupations et de regrouper celles-ci. On a extrait des interviews environ deux cent cinquante

préoccupations que nous avons ensuite regroupées en une cinquantaine, et on a demandé aux directeurs de se prononcer par rapport à l'importance qu'eux accordaient à ces préoccupations. On leur a précisé que si une préoccupation était jugée importante, c'est qu'elle apparaissait comme incontournable, que la qualité de traitement de cette question ou la solution qui serait apportée à ce problème serait décisive pour que la mission du directeur soit accomplie, ou pour que lui-même considère qu'il a accompli sa mission.

On voit ainsi apparaître trois principaux champs de préoccupation, celles qui concernent l'organisation de l'établissement, celles qui concernent le climat relationnel et celles qui concernent les élèves en difficulté. Celle qui est la plus importante, c'est l'organisation de la prochaine année scolaire. La deuxième préoccupation, c'est la construction du climat de l'école. La troisième, c'est l'enveloppe des ressources pédagogiques, à utiliser le plus intelligemment possible pour pouvoir répondre aux différentes missions de l'établissement. La quatrième, c'est le «mieux vivre ensemble». La cinquième, c'est l'intégration dans les

classes ordinaires des élèves présentant des besoins particuliers. La sixième, le volume du travail du directeur. La septième, la mobilisation optimale des compétences de l'établissement, qu'il s'agisse des enseignants, mais aussi de l'ensemble des personnes dont les rôles sont complémentaires: infirmière scolaire, médiateur, personnes ressources, chefs de file, etc. On a identifié aussi treize catégories de travail qu'on peut appeler des dossiers. On a d'abord tout ce qui concerne:

1. les ressources humaines;
2. le climat relationnel;
3. les projets d'établissement;
4. les relations entre directeurs;
5. la fatigue du directeur, la manière dont l'intensité de son propre travail le préoccupe; l'aspect de la personne du directeur, sa situation professionnelle et de sa propre formation;
6. les projets pédagogiques en général;
7. toute la question liée aux résultats des élèves, qui occupe passablement du travail des directeurs à certains moments de l'année en tout cas, les procédures d'orientations, les apprentissages des élèves;
8. les relations avec les instances cantonales et nationales, qui ont trait au système scolaire, à la manière de faire progresser les élèves, de faire progresser les classes dans ce système. Et toute la question des situations particulières d'élèves, des élèves qui présentent des difficultés, des élèves dont il faut se préoccuper un peu plus que des autres;
9. les aspects organisationnels;
10. les aspects bâtiments;
11. organisation et planification;
12. les aspects finances;
13. et la relation avec la politique locale, toutes les relations avec les autorités communales et les relations avec les parents.

Ce n'est pas un ordre d'importance, les catégories sont posées les unes à côtés des autres, de manière équivalente. Elles ne changent pas, qu'il s'agisse d'un établissement de ville ou de campagne, primaire ou secondaire, ou selon l'âge du directeur. ●

Directeur de la formation à la HEP Lausanne, Cyril Petitpierre participe aujourd'hui à la formation des directeurs.

Philippe Losego, professeur HEP, est responsable de l'UER – acteur systèmes et organisations, HEP Lausanne

Je vous disais mon inquiétude Puis-je vous dire qu'elle subsiste?

**Le grand témoin de la journée, le journaliste
Laurent Bonnard, livre son sentiment
à l'issue de ces cinquièmes
Assises romandes de l'éducation.**

(...)

J'ai bien compris, Yves Dutercq, que les temps ont changé, j'ai bien aimé au passage le raccourci étonnant dans l'expression que vous avez utilisée lorsque vous parliez d'une «histoire inter-individuelle». – J'ai bien noté toutes les vertus qui doivent être celles d'un directeur ou d'une directrice digne de ce nom (et qui m'ont semblé être bien semblables à celles qu'on peut attendre d'un enseignant), Anton Strittmatter, des énumérations débouchant mine de rien sur une analyse systémique décapante.

– Claude Vetterli, j'ai apprécié votre fidélité à l'image aéronautique du titre de ces Assises et je me souviendrai de votre insistance à rappeler qu'un directeur est à la fois patron et cadre intermédiaire dans le système, l'importance du recul face à ses propres émotions, l'importance aussi de l'envie d'influencer le cours des choses, l'importance de cette communauté de valeurs. Tout ça, je m'en souviendrai sûrement.

– Et aussi, et peut-être surtout, ces accents politiques d'Elisabeth Baume-Schneider, extraordinairement opérationnels, fil rouge d'un véritable programme concret qui manque tellement, avec ce constat pas du tout désespéré que, dans le débat scolaire, construire ensemble est très compliqué. Et ce point se répète qui change tout quand on le prend au sérieux: nous sommes tous d'anciens élèves! Avec en point de mire une évolution des structures.

(...)

– Avec aussi ces perspectives incroyablement stimulantes venues d'outre-Atlantique.

– Et cet accent final sur l'urgent... Le sentiment d'urgence qui, me semble-t-il, a imprégné toute cette journée.

– Et toutes ces impatiences et toutes ces frustrations qui imprégnaient certaines interventions dans la salle. Et voici ma première impression brute après vous avoir écoutés et regardés (...): je vous souhaite de vous mettre en colère une bonne fois, s'il y a lieu! Collectivement au besoin! Au-delà de vos frustrations individuelles, à force de vous maîtriser, d'en appeler à la dignité séculaire du service public pour rester fidèles au poste, je me demande si vous ne restez pas, depuis trop longtemps, prisonniers de vous-mêmes en quelque sorte, prisonniers de votre propre image. Mais ce que j'en dis, ce sont les impressions d'un béotien solitaire qui se laisse aller à de la psychologie à quatre sous. Cela étant, il est vrai aussi que les chercheurs les plus avisés, comme vous le savez, réhabilitent aujourd'hui la colère dans le processus d'action politique.

Deuxième impression: lorsque vous défrichez ensemble la fonction de directeur, vous passez au crible l'ensemble du système. C'était particulièrement visible aujourd'hui. Ce qui est impressionnant, (...) c'est cette capacité à réfléchir au système dans lequel vous travaillez. C'est rare, très rare, et ça fait certainement partie de vos spécificités professionnelles. Mais, parce qu'il y a quand même un «mais», ce regard se limite le plus souvent à une position défensive. Comme si vous aviez intégré définitivement les attaques dont vous êtes l'objet. Et dont nous n'avons pas parlé ici.

Je crois sincèrement que la seule façon de reprendre l'offensive, c'est de miser sur une communauté scolaire concrète où les enseignants ont leur place, où les directeurs/trices ont leur place et où les parents ont leur place. En dépassant le discours «mignon» – je cite – qui a été judicieusement critiqué.

Je crois aussi, dans la foulée de ce que disait Walo Hutmacher, (...) qu'une façon de reprendre l'offensive, ce serait de combler les vides stratégiques, en y réfléchissant au sein de cette communauté scolaire au sens large que j'espère désespérément. Même si je crois que sur le terrain, le voisinage parents-enseignants n'est pas simple tous les jours.

(...)

Troisième impression. Et je prolonge ce que je viens de dire. Manifestement, dans le petit réseau momentané que vous étiez, ici aujourd'hui, vous vous comprenez. C'est un baume sur mon inquiétude.

Ce que je crois, c'est que c'est une tout autre paire de manches lorsque vous communiquez à l'extérieur. Dans la mesure où vous communiquez!

Ce que je crois, c'est qu'un message unique, généraliste, le plus souvent réactif, ne passe plus. Vous ne pouvez pas vous adresser au plus large public composé d'anciens élèves comme vous vous adressez à des responsables politiques ou à vos collègues, voire à des journalistes empêtrés dans leurs idées préconçues (...). Là aussi, une spécialisation serait la bienvenue.

Merci d'avoir supporté mon inquiétude. Portez-vous bien!