

Le chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques

(Conférence à l'Université d'automne de Clermont-Ferrand, octobre 2000)

Pour introduire ce sujet, tout d'abord un texte très court dont je vous laisse le soin de deviner qui en est l'auteur et en quelle année il a été écrit : *“Rien qu'à voir les longues façades monotones de nos établissements les plus florissants et les longues suites de fenêtres pareilles, on pressent que derrière ces murs pourrait habiter la discipline, la police ; l'éducation jamais. Dans nos lycées, qui serait en mesure d'entreprendre une pareille tâche ? Le proviseur ? Je le tiens par hypothèse pour un pédagogue accompli, pour un éducateur habile et passionné ; en fait ce sera l'exception car en général les candidats à la direction des lycées se proposent pour leurs dons et leurs aptitudes d'administrateur”*. Ce texte a un siècle, il est d'Émile Boutmy, auteur de “La Réforme de l'enseignement secondaire et le régime des lycées”, en 1899. La problématique qu'il pose (on recrute les proviseurs parmi les meilleurs pédagogues et on ne leur demande au fond que des compétences d'administrateur), n'apparaît pas, me semble-t-il, totalement dépassée.

Et puis ce jugement beaucoup plus récent que j'ai trouvé dans le bulletin de la principale organisation syndicale des professeurs du second degré, à propos du projet du protocole d'accord qui doit lier le Ministère aux représentants des personnels de direction : *“Il contenait, dit le syndicat, des dispositions inacceptables : renforcement et développement des compétences pédagogiques des proviseurs et des principaux, élargissement du vivier de recrutement à tous les fonctionnaires de la catégorie A et A+ : fonction publique d'état, fonction territoriale, fonction publique hospitalière”*. Dans la même phrase on trouve le reproche de donner une responsabilité pédagogique aux principaux et proviseurs, et celui, contradictoire, d'élargir le vivier de recrutement à des personnels non pédagogiques. On peut donc se poser, là encore, la question de la pertinence du recrutement et de la fonction. Deux textes très différents, écrits à un siècle d'intervalle, mais qui posent au fond le même problème.

Voici donc notre problématique : pourquoi recruter des personnels pédagogiques pour diriger des établissements scolaires ? Après tout, comme on le dit souvent, les hôpitaux sont bien dirigés par des administratifs et non par des médecins. Est-ce vraiment un problème de compétences ? Et si c'est un problème de compétences, alors desquelles a-t-on besoin ? Ou bien est-ce plutôt un problème d'identité ? Et si c'est le cas alors quelle est cette rupture identitaire qui caractérise le passage du métier de professeur, de pédagogue au métier de chef d'établissement, d'administrateur ? Cela a des conséquences en aval, sur la formation : est-elle une formation des compétences ? Est-elle un sas de rupture identitaire ? Vous savez que cette question n'est pas théorique, puisqu'on peut analyser ainsi l'action que menaient dans les années quatre-vingt les EAVS et qui ne durait que quelques semaines : un travail de rupture identitaire et non d'élaboration de compétences. D'ailleurs en trois semaines, puisqu'on a commencé par cette durée, est-ce qu'on pouvait vraiment former des compétences ? Ou, troisième hypothèse, est-ce seulement une question corporative ? Est-ce qu'il s'agit simplement d'assurer et de conserver une voie de promotion à une corporation qui souhaite conserver ce monopole ? Disons que le second texte que je viens de lire permet au moins de poser cette hypothèse.

Faut-il, puisque aujourd'hui on pose la problématique plutôt de cette manière-là, confier davantage de responsabilités pédagogiques à des chefs d'établissement qui, jusqu'à une date récente,

n'étaient pas investis d'une telle responsabilité ? François Dubet disait récemment, à sa manière un peu provocatrice, que jusque dans les années 1970, le chef d'établissement n'était qu'un "*notable avec une bonne secrétaire, et rien d'autre*". Diriger un établissement ne nécessitait pas de compétences pédagogiques, puisque ce n'était que la logistique permettant à un rassemblement de classes de fonctionner. L'essentiel du pouvoir et des responsabilités pédagogiques appartient toujours au professeur qui, dans le respect partiel des programmes nationaux¹, adopte dans sa classe les méthodes qui lui semblent convenir. Un autre sociologue, Henry Mintzberg, qui parle, à propos des établissements scolaires de "bureaucraties professionnelles", prétend que le chef d'établissement n'est en fait que le chef de la logistique, celui qui permet que l'enseignement puisse être souverainement dispensé par les professeurs, en gérant convenablement le temps, l'espace et les relations, ce vaste domaine que l'on appelle parfois la vie scolaire.

La relation du directeur et du professeur, vue par ce dernier, n'est d'ailleurs pas sans aspects paradoxaux. Une première rupture est celle des représentations. Je suis bien placé pour observer en tant que président du jury des concours de recrutement de personnel de direction, les représentations des enseignants par rapport aux fonctions qu'ils briguent. Le vocabulaire est significatif, il y a souvent quelque répugnance à parler de la fonction de direction, un professeur dit rarement : "*je vais voir le chef d'établissement*", mais plutôt : "*je vais à l'administration*", un mot passe-partout, aseptisé, qui désigne à la fois un bâtiment, une série de personnels et *in fine* le principal ou le proviseur. Bien évidemment ce mot n'est pas neutre, il est caractéristique d'une représentation de la fonction, il est cohérent avec l'opinion selon laquelle, pour devenir chef d'établissement, il n'est nul besoin de connaissances. Il est étonnant de voir le nombre de candidats arrivant à ce concours sans l'avoir vraiment préparé, des enseignants pétris par ailleurs de connaissances. Ce sont les mêmes qui, lorsqu'ils passent un concours interne, investissent fortement en termes de temps et d'énergie pour acquérir des connaissances nouvelles, les mêmes qui poussent leurs élèves à préparer correctement les examens. Un des membres du jury a fait l'an dernier une petite enquête, il s'agit de l'actuel directeur du CRDP de Lyon, Yves Grellier, qui a passé sa thèse sur cette question et écrit plusieurs livres sur les personnels de direction : effectivement, très peu de candidats ont lu des ouvrages ou des articles de revue sur le métier auquel ils envisagent de se convertir. L'ouvrage le plus cité est le "Livre bleu des chefs d'établissement" édité par le CRDP d'Orléans, qui est sans doute d'une lecture utile, mais peut-être pas la plus stimulante pour se diriger vers cette profession. Voici donc un métier où aucunes connaissances nouvelles ne seraient nécessaires, l'administration ne nécessiterait pas de compétences particulières, n'importe quel professeur pourrait faire l'affaire ...

La deuxième rupture, identitaire, concerne l'entrée dans le métier. Je pense ici à l'idéologie professionnelle de "l'homme de terrain". Ceux d'entre vous qui sont dans la profession ont sans doute souvent entendu dire, en substance, par certains de leurs collègues : "*Moi je suis un homme, une femme de terrain, toujours au contact des réalités et des personnes, les pieds dans la glaise, les mains dans le cambouis... toutes les théories ne servent à rien, ce qui compte c'est d'agir, être là, être un homme ou une femme d'action, proche des préoccupations des gens... les connaissances sociologiques ou historiques, les débats philosophiques sur l'éducation ne servent à rien, en tout cas à rien pour diriger*". On passe ainsi, paradoxalement, d'une sur valorisation de la connaissance et de la réflexion, caractéristiques de la fonction professorale, à sa dévalorisation et à une sur valorisation de l'action et de l'urgence. D'une manière brutale, par le seul fait d'être recruté, on passe d'une position où l'on n'existerait que par la connaissance à une position où l'on n'existerait que par l'action.

¹ Un rapport de l'Inspection générale sur les lycées montre que 70% des programmes en moyenne y sont enseignés. Cela signifie que d'un lycée et d'une classe à l'autre l'amplitude de cette proportion peut être grande. Qui en décide ? Sans doute pas le proviseur !

La troisième rupture, celle peut-être dont on parle le moins, puisqu'elle est aussi une continuité, est relative à l'autorité. Nous sommes bien en présence de deux métiers d'autorité. Le métier d'enseignant, comme toute fonction d'éducation, est fondé sur une certaine forme d'autorité, celle d'un adulte sur des enfants ou des adolescents. Mais le fonctionnaire d'autorité exerce l'autorité sur une institution et sur des adultes. Et la question se pose de savoir s'il s'agit de la même forme d'autorité, de la même manière de la manier. L'autorité du proviseur, rupture ou continuité par rapport à celle du professeur ?

Après cette introduction aux problématiques posées par notre sujet, l'exposé que je vais développer comportera trois parties : dans une première partie j'essaierai de définir de quoi on parle quand on évoque la "responsabilité pédagogique" du chef d'établissement. Dans une deuxième et une troisième partie je tenterai de cerner sur quoi s'appuie cette responsabilité pédagogique en terme de légalité puis de légitimité.

« Responsabilité pédagogique » : de quoi parle-t-on ?

"Chef d'établissement", selon le titre de votre séminaire, ce n'est pas "personnel de direction". Chef d'établissement est une fonction, personnel de direction un corps. On interroge là, et cela me semble intéressant, la fonction du chef et non pas l'appartenance au corps, c'est-à-dire qu'on fait l'hypothèse qu'être adjoint ou chef, par rapport à l'exercice des responsabilités pédagogiques, ce n'est pas la même chose.

Mais le mot qui pose le plus de problèmes est justement le mot "pédagogique". Il y a à ce terme plusieurs sens. Le plus courant est "ce qui a trait à l'accompagnement de l'enfant". Lorsqu'on parle de responsabilité pédagogique du chef d'établissement je ne pense pas que ce qu'on met derrière cette expression touche d'abord aux responsabilités directes du chef d'établissement sur les enfants. Bien sûr, les responsabilités indirectes qui sont les nôtres, quelle que soit notre place dans l'Éducation nationale, visent toujours l'élève en dernier ressort, bénéficiaire et objet de l'enseignement et de l'éducation. Mais ici il ne s'agit pas de désigner les relations proprement pédagogiques que le chef d'établissement entretiendrait avec des élèves, bien qu'il puisse en entretenir, que, peut-être, sens dérivé, "ce qui a trait à la pédagogie", c'est-à-dire aux méthodes et aux moyens d'enseignement. Mais là encore, on peut douter de cette hypothèse car la responsabilité pédagogique, dans le sens du choix des méthodes, incombe principalement aux professeurs. Il reste alors une troisième hypothèse à examiner : l'épithète "pédagogique" prendrait ici le sens très particulier de "ce qui a trait à l'enseignement". On dit que les chefs d'établissement exercent des responsabilités pédagogiques lorsqu'on veut signifier qu'ils organisent l'enseignement, et pas principalement la pédagogie et les méthodes d'enseignement : confection de l'emploi du temps, définition des structures, ouverture d'options, organisation des modules, projet d'établissement... Toute une série d'actes, d'initiatives, de décisions nécessitées par le fait que l'enseignement doit être organisé collectivement, et qui identifient au bout du compte une "politique pédagogique" comme il est écrit dans le protocole d'accord que j'évoquais à l'instant.

Le mot "pédagogique", ainsi défini, est alors utilisé pour distinguer un domaine de responsabilité par rapport à d'autres, ou pour l'opposer à d'autres. La distinction la plus classique réside dans le couple pédagogie/administration ; mais cette opposition binaire semble pouvoir être remplacée - et je donnerai quelques exemples de textes administratifs récents - par une autre, qui est ternaire : pédagogie/administration/éducation. Par exemple, en tant que président de jury de concours, je suis amené à organiser la confection de sujets d'oral qui consistent en des études de cas auxquels certains d'entre vous, personnels de direction, ont été confrontés, autant de supports d'analyse et de résolution de problèmes pour les candidats. Nous avons depuis l'an dernier divisé en

trois blocs les sujets confectionnés : “pédagogiques”, “éducatifs”, “administratifs et financiers”, sans donner aucune indication de proportion souhaitée. Le constat est que remontent spontanément environ 50% de sujets éducatifs, 25% de sujets pédagogiques et 25% de sujets administratifs, ce qui semble indiquer que la préoccupation majeure des personnels de direction est d’abord éducative : la gestion de la violence bien sûr, mais aussi de l’ensemble des problèmes et des relations conflictuelles entre les élèves, les parents, et les professeurs. Est-ce aujourd’hui la “matière première” du métier ? Avant d’être pédagogique et administrative, la responsabilité principale n’est pas devenue éducative, notamment en collège ?

Quant au mot “responsabilité”, et je terminerai les définitions par là, qu’on a préféré à d’autres, “rôle”, “mission”, “fonction”, qu’on accole volontiers à l’épithète “pédagogique”, il a deux grandes connotations, juridique et morale. Lorsqu’on parle de responsabilité pédagogique on peut évoquer à la fois la responsabilité relative aux “compétences” juridiquement établies de la fonction, telles qu’elles sont notamment énoncées dans le décret de 1985, et la responsabilité morale, la conduite professionnelle qu’un chef d’établissement ressent lui-même comme obligatoire, de par sa conception du métier, et qui peut déborder les obligations de droit. Je n’aborderai pas cette question car on dispose de peu de données sur cet aspect des choses. J’en viens donc à l’examen des responsabilités juridiques en matière pédagogique.

Légalité de la responsabilité pédagogique

Les deux textes juridiques les plus importants pour les chefs d’établissement sont le décret portant statut des personnels de direction du 11 avril 1988, et le décret créant les établissements publics locaux d’enseignement (les EPLE) du 30 août 1985, notamment sa partie II consacrée au chef d’établissement. Le lecteur non-juriste du décret statutaire du 11 avril 1988 peut être surpris de ne pas y trouver une définition des responsabilités du chef d’établissement. En fait rien d’étonnant à cela, ce type de texte ayant vocation à définir les carrières, le recrutement, les conditions éventuelles de mobilité, etc. des personnels, mais renvoyant à d’autres la définition des missions et des responsabilités.

Deuxième texte : le décret du 30 août 1985 sur les EPLE. Dans ce décret, l’article 8 précise que les “compétences”, ce qui est un synonyme de responsabilité sur le plan juridique, exercées par le chef d’établissement sont développées en deux chapitres : en qualité d’organe exécutif du conseil d’administration d’un établissement public, et en qualité de représentant de l’état.

Tout d’abord en qualité d’organe exécutif, il soumet au conseil d’administration les mesures à prendre dans les domaines définis à l’article 2 du décret, qui est le véritable fondement du rôle pédagogique du chef d’établissement. De quoi s’agit-il ? De ce qu’on a appelé à l’époque les “domaines d’autonomie” de l’EPLE, qu’on pourrait aussi appeler “décentralisation fonctionnelle”, car l’Etat y a dévolu son autorité à l’établissement scolaire. L’article 2 énumère huit domaines sur lesquels le CA délibère, le chef d’établissement ayant un pouvoir de proposition et une obligation d’exécution. Ce sont la gestion de la dotation globale, la répartition des élèves en classes et en groupes, l’organisation du temps scolaire, la préparation de l’orientation et de l’insertion professionnelle et sociale des élèves, la définition des actions de formation complémentaire et les actions de formation continue destinées aux jeunes et aux adultes, l’ouverture de l’établissement sur son environnement, le choix des enseignements complémentaires, les activités facultatives concourant à l’action éducative. Sur ces huit domaines, sept sont pédagogiques et le dernier est éducatif. On pourrait dire que le domaine pédagogique, au sens d’organisation de l’enseignement, est celui dont le gouvernement a choisi de confier le plein exercice à l’EPLE. Avec sans doute plus ou moins de bonheur et de réussite... J’en veux pour preuve l’un des thèmes d’évaluation dont le groupe

“Établissements et vie scolaire” de l’Inspection générale s’est saisi cette année, quinze ans après la publication de ce décret, sur les limites de cette autonomie, provenant notamment de la relation des établissements et des services administratifs des académies. Responsabilité légale certes, mais est-elle effective ? Un mot pour préciser l’importance de ces responsabilités. “Répartition des élèves en classes” dit le décret, voilà sans doute l’une des décisions les plus importantes pour l’avenir et la réussite des élèves : combien de divisions ouvrir en Sixième ? Combien d’élèves mettre dans chaque classe ? Comment les répartir en fonction de leur niveau ? Quels professeurs placer devant telle catégorie d’élèves, et donc comment gérer l’hétérogénéité des élèves dans chacune des divisions ? Voilà des décisions qui relèvent du cadre fixé par le décret de 1985 : mais est-ce que les conseils d’administration en débattent vraiment, est-ce que les critères de répartition y sont vraiment étudiés et débattus ? Est-ce que ces politiques pédagogiques sont formulées dans les projets d’établissement ? Et surtout est-ce que les services académiques se sont réellement dessaisis de cette question ?

Ensuite, le chef d’établissement agit en qualité de représentant de l’État. Il fixe le service des personnels et veille au bon déroulement des enseignements, de l’information, de l’orientation et du contrôle des connaissances des élèves, il assure l’application du règlement intérieur, engage les actions disciplinaires et prononce les sanctions. Deux de ces compétences peuvent être qualifiées de pédagogiques, au sens d’organisation de l’enseignement, et deux autres sont plutôt éducatives. Voilà pour les textes “durs”, qui ont une existence juridique forte, loi ou décret.

Il existe un autre texte dont la force juridique est en quelque sorte en gestation : il s’agit du protocole qui doit être signé entre le ministre et une organisation représentative des personnels de direction, et qui va se traduire notamment par des modifications du décret statutaire. En annexe de ce protocole figure un référentiel du métier qui a déjà abondamment circulé par la presse syndicale. Il comporte trois documents : le premier porte sur les missions, un autre sur les domaines d’activité et un dernier sur les compétences requises. On y lit par exemple que “*Le chef d’établissement construit et conduit la politique pédagogique et éducative de l’établissement scolaire*”, tête d’un chapitre qui détaille cette responsabilité, déclinée ensuite en domaines d’activités et en compétences.

Le problème de ces textes n’est pas celui de leur légalité, bien qu’aux yeux des personnels une circulaire ait moins de force qu’une loi ou un décret, comme le montre l’accueil réservé par certains enseignants, et même certains syndicats à la circulaire du 27 mai 1997 sur les missions des enseignants, c’est celui de leur efficacité, de leur efficacité à faire évoluer les pratiques individuelles et collectives. De ce point de vue, on peut soutenir que tout texte officiel, en deçà de son statut juridique a d’abord une valeur politique, il manifeste une volonté, et de ce fait a une valeur mobilisatrice, transformatrice. Cette valeur n’est pas totalement dépendante de son statut, mais dépend au moins autant du contexte dans lequel il a été écrit et publié. On peut d’ailleurs se demander très légitimement si le statut juridique d’un discours, son caractère légal, a une force d’entraînement supérieure à d’autres types de discours. C’est ce précisément dont doute Michel Crozier lorsqu’il écrit que l’on ne change pas la société par décret.

Voici une transition avec une troisième partie qui souhaite aborder la question de légitimité, et non plus de légalité, de la responsabilité pédagogique du chef d’établissement.

Légitimité de la responsabilité pédagogique du chef d’établissement

Aborder la légitimité d’une fonction ou d’une simple décision revient à s’interroger sur les conditions dans lesquelles ceux qui en sont les collaborateurs, les témoins ou les bénéficiaires vont la juger valide, l’accepter, ou à l’inverse la contester ou la dénoncer. Certes, dans une institution

comme la nôtre la légalité est un critère de la légitimité, mais une observation, même rapide, des relations entre les groupes d'acteurs montre qu'elle est loin d'être le seul. Il convient donc de regarder précisément, par rapport à l'idée de responsabilité pédagogique, ce qu'en pensent d'une part les chefs d'établissements et d'autre part ceux qui sont à leur contact, les jugent et évaluent leur action : principalement les professeurs, les familles et les élèves, et, bien sûr, l'institution. Peut-on faire sommairement, et avec sans doute quelques approximations, un état des lieux du caractère légitime de la responsabilité pédagogique des chefs d'établissements ?

Commençons par **les chefs d'établissements** eux-mêmes. Que pensent-ils de ce que l'on attend d'eux et que leur apparaît-il plus légitime de faire dans ce qu'ils font ? Une étude conduite en 1990-1991 par le CREDOC à la demande de la Direction de l'évaluation et de la prospective, sur les conceptions du métier chez les personnels de direction, montre que 93% d'entre eux pensent qu'une politique d'établissement peut améliorer sensiblement les performances scolaires des élèves, et ceci en quelques années. C'est dire que les chefs d'établissement ne sont pas dans leur ensemble des gens qui se découragent ou démissionnent, ils pensent très majoritairement qu'ils ont une action positive sur la réussite des élèves ou qu'ils peuvent en avoir une. Ils se considèrent (opinion qui arrive en tête) comme des "animateurs" plutôt que des "coordonnateurs", c'est-à-dire des inspireurs d'une politique avant même d'en être les organisateurs. Arrivent ensuite des conceptions moins légitimes : "chef de projet", "éducateur", "gestionnaire", "leader", "chef de personnel", "arbitre", enfin "enseignant". Avec quelle efficacité animent-ils ces équipes ? Voici ce qu'ils répondent à la question portant sur les domaines où leur action personnelle a permis des avancées. En tête on trouve "la constitution d'équipes pédagogiques" (on est au cœur de la responsabilité pédagogique), puis "la formation continue des enseignants", "le développement d'ateliers et de clubs", "l'utilisation plus importante de l'informatique" (avec l'ambiguïté de savoir de quelle informatique il s'agit, de gestion ou pédagogique), "l'intervention de professionnels extérieurs", "l'aménagement de structures ou de groupes de niveaux" (on est encore dans la responsabilité pédagogique), enfin "l'ouverture de nouvelles filières". Massivement ce sont donc les aspects pédagogiques de la responsabilité qui sont nommés pour attester d'une action positive.

Enfin, troisième manière de prendre le problème avec une autre question : "quels sont vos axes prioritaires ?" On trouve successivement, par ordre d'importance décroissante : "dynamiser l'équipe enseignante autour du projet", "développer des activités innovantes", "favoriser le soutien des élèves en difficulté", "accueillir tous les élèves du secteur et hors secteur", "développer des qualifications de pointe ou des filières d'excellence". On a là, me semble-t-il, des réponses cohérentes : ce qui auto-légitime les chefs d'établissement, c'est qu'ils ont non seulement une responsabilité, mais une action pédagogique, une action qu'ils estiment effective et positive ; et d'abord comme animateurs, comme ceux qui dynamisent des équipes, qui entraînent derrière eux les véritables acteurs de la pédagogie que sont les professeurs.

Du côté des enseignants, sans doute va-t-on trouver des représentations sensiblement différentes. On dispose sur un tel sujet de nombreuses études. J'ai choisi de commenter celle de Robert Ballion, qui date de 1993, sur la manière dont les chefs d'établissement investissent leur fonction. L'enquête, effectuée sur un échantillon représentatif, permet de cerner trois catégories de chefs d'établissement dans leurs rapports avec les enseignants. D'une part il y a ceux qui se lamentent, qui se plaignent de l'absence ou de la faiblesse des moyens, du manque ou du trop plein d'instructions, et se placent ainsi à bon compte dans une relation de connivence avec ce qu'ils croient être la culture enseignante. Les deux autres catégories, qui représentent la grande majorité des chefs d'établissements, ont une conception plus positive de leur rôle : il y a d'une part le pourvoyeur de ressources, l'accompagnateur de projets, et de l'autre le conducteur d'une politique volontariste, le leader. D'un côté un personnage qui se conçoit comme "au service d'un collectif", de l'autre un homme qui se place résolument à sa tête. Par un chef d'établissement, que je tiens pour un directeur

efficace et à qui je demandais en quelque sorte le secret de sa réussite, je me suis entendu répondre : *“ Quand des enseignants viennent me voir pour me présenter un projet, je dis toujours oui, je ne dis jamais non, et ensuite je me pose la question de savoir comment je vais faire ”*. Dans cette conception, on encourage les personnes les plus dynamiques dans leurs projets, et ensuite on essaye de mobiliser des ressources. De l'autre côté on trouve ces chefs d'établissement qui cherchent à inscrire leur projet personnel dans le projet d'établissement, c'est une autre conception du métier. Je pense sincèrement que les enseignants jugent en général la première conception plus légitime que la seconde, le chef d'établissement pourvoyeur de ressources plutôt que le leader qui les bouscule en leur demandant d'évoluer ou de se dépasser.

Une autre étude, de 1995, auprès des enseignants de l'académie de Versailles, fait apparaître les domaines d'intervention où le chef d'établissement apparaît légitime à ses enseignants. Premier domaine, la maîtrise de la classe : ce qui lui est reconnu c'est de pouvoir prendre en charge les élèves difficiles et le professeur en difficulté ; pour tout le reste les professeurs ne jugent pas son intervention très légitime. Deuxième domaine, l'organisation des enseignements : la légitimité du principal ou du proviseur est reconnue mais s'arrête à la constitution des groupes et au contenu des enseignements. Troisième domaine, l'évaluation des élèves (nombre de contrôles, critères de notation) : les réponses sont clairement négatives, le chef d'établissement n'a vraiment pas à s'en mêler. Enfin lorsqu'il s'agit de gérer des désaccords pédagogiques entre collègues, par exemple sur le nombre de devoirs donnés aux élèves, une majorité de professeurs trouve légitime que le chef d'établissement arbitre. En revanche, s'il s'agit de conflits qui portent sur les critères ou les barèmes de notation, entre élèves et professeurs, alors la majorité s'inverse. De la même enquête, il ressort que l'inspecteur est, avec les enseignants, dans un autre rapport de légitimité. On lui reconnaît une compétence liée au contenu et aux méthodes d'enseignement. On reconnaît au chef d'établissement la conduite du projet pédagogique général de l'établissement et la responsabilité des difficultés du “terrain”. A lui les aspérités, ce qui dépasse, ce qui est imprévu : les aléas, les difficultés, les dysfonctionnements, les désaccords.

Si l'on voulait faire une synthèse de tous ces éléments on pourrait dire qu'aux yeux des enseignants la part légitime de responsabilité pédagogique des chefs d'établissement se déploie dans un rôle d'accompagnateur de projets, de pourvoyeur de ressources, de gestionnaire des aspects généraux de l'enseignement et de coordonnateur de l'enseignement, sans oublier un rôle de “secouriste” lorsque le professeur se trouve lui-même en difficulté.

Du côté des familles, on ne dispose pas d'études sur les attentes des parents vis-à-vis des chefs d'établissements, mais une certaine expérience des établissements scolaires me fait dire que les familles, du moins celles qui s'expriment et se déplacent, les familles des classes moyennes et des classes moyennes supérieures, montrent des demandes générales d'efficacité d'une part, et d'individualisation d'autre part. On veut que les enfants réussissent, mais d'abord que son propre enfant réussisse. Le rôle donné au chef d'établissement dans cette demande très large d'efficacité et d'individualisation est aujourd'hui lié au contexte de l'ordre et de la sécurité, considération qui semble même passer pour certains parents, dans le choix de l'établissement, avant même la réussite. On observe de plus en plus, dans le consumérisme scolaire qui continue de se développer, une mobilité des élèves, et parfois des familles (on déménage pour voisiner avec un “bon établissement”) qui se déplace de la réussite scolaire ou plutôt de la réputation de l'établissement en matière de réussite scolaire, à la réputation de l'établissement par rapport à la violence, à l'ordre, à la sécurité et à la prise en charge éducative.

Dans la gestion quotidienne de l'établissement, à qui va-t-on s'adresser lorsqu'on pense que son enfant, ou la classe dans laquelle il se trouve, rencontre un problème ou a une difficulté à

surmonter : aux professeurs ou au chef d'établissement ? On va plutôt, me semble-t-il, aller voir le chef d'établissement pour les problèmes d'éducation et, en particulier, ceux qui sont liés à la violence ou au sentiment d'insécurité, et puis pour ceux qui ont trait à l'emploi du temps, aux absences des professeurs, ou à l'incompétence présumée d'un enseignant. Ce qu'on attend, dans tous ces domaines, ce sont moins des réponses que de l'action, des actes. Le chef d'établissement qui répond : *“Oui, le professeur est absent, mais vous le savez bien, le Rectorat ne le remplacera pas avant quinze jours/trois semaines, peut-être plus”*, ou encore *“Les textes disent que...”* n'apparaît pas légitime. Celui qui sait répondre : *“Ne vous inquiétez pas, je m'en occupe”*, et qui le fait, voilà ce que les parents attendent. Ils attendent des *managers*, des personnes qui ne vont pas mettre des textes officiels ou des rapports hiérarchiques devant eux pour se protéger et ne rien tenter, mais qui vont reconnaître comme légitimes les responsabilités et les espoirs, parfois considérables, dont les parents les investissent. Entre parents et chefs d'établissement, il s'agit sans doute d'une reconnaissance réciproque de légitimité.

Last but not least, les élèves. On ne dispose pas non plus d'études précises concernant les opinions ou les représentations qu'ont les élèves des personnels de direction. Mais on peut observer, là encore, ce qui se passe dans les établissements. Quand va-t-on voir et qui va voir le chef d'établissement ? Il faut faire ici la différence entre les élèves et leurs délégués. Il est vrai qu'aujourd'hui les délégués des élèves connaissent souvent le chemin du bureau du principal ou du proviseur, beaucoup plus que les élèves ordinaires. Certains élèves pourtant, vont directement interpellé, en lycée surtout, le chef d'établissement. Ce qu'ils en attendent en certaines occasions, et ce qui leur apparaît légitime de leur point de vue, c'est un recours face à l'injustice. Que recouvre ce sentiment d'injustice ? Souvent le fait que, dans l'organisation de la vie scolaire, les élèves sont dans une inégalité de droits et de dignité par rapport aux professeurs et autres personnels.

Commençons par les droits : un sujet de litige de plus en plus fréquent et assez emblématique est aujourd'hui l'emploi du temps. On va protester auprès du proviseur parce qu'“ on a des trous”. Ces “trous” de l'emploi du temps sont en fait les marques - fort bien analysées par les élèves - d'une injustice, car lorsque les élèves ont des “trous”, les professeurs n'en ont pas, et inversement. Tout dépend des contraintes que l'on privilégie. Le chef d'établissement a un pouvoir arbitral, et le “mauvais” emploi du temps est vécu comme une injustice tant par les élèves que les professeurs.

Quant aux atteintes à la dignité, ce qu'on désigne souvent par le manque de respect, ce n'est pas tellement celui qui règne entre élèves, qui peut être très grand - mais de cela on va rarement se plaindre au proviseur - c'est celui dont on s'estime victime de la part d'un personnel. Une remarque humiliante, une annotation vexante sur une copie ou une attitude jugée irrespectueuse, et on hésite de moins en moins à aller se plaindre au proviseur du comportement d'un professeur. C'est moins l'arbitre qu'on va chercher que le garant des valeurs de justice et de respect qui fondent la communauté scolaire. C'est moins la sanction ou la réparation que l'on vient chercher que la reconnaissance symbolique d'un préjudice moral, qui suffit parfois à désamorcer le conflit. Pour les élèves, le proviseur ou le principal, est vécu comme le garant des grands principes et des valeurs qui fondent de la vie commune.

On doit donc faire ici le constat que l'ensemble de ces attentes, fort disparates, semble loin de définir une sphère homogène de critères de légitimité du chef d'établissement. La seule catégorie d'acteurs qui met réellement en avant la responsabilité pédagogique est celle des chefs d'établissement eux-mêmes !

Quant à l'**institution**, sa préoccupation, en insistant sur le rôle pédagogique des personnels de direction, est de résoudre un des problèmes majeurs auxquels elle est confrontée : la résorption de la double fracture de l'organisation scolaire.

La fracture verticale pour commencer, celle qui sépare l'ordre pédagogique de l'ordre administratif, structurait jusqu'à une date récente le pilotage du système, du ministre à la classe. Le professeur du second degré est ainsi le seul fonctionnaire qui bénéficie de deux notes, l'administrative et la pédagogique. En 1989, on a souhaité rompre cette logique schizophrène en plaçant sous l'autorité des recteurs les inspecteurs pédagogiques régionaux et en confiant un rôle pédagogique éminent aux recteurs. Même chose pour les chefs d'établissement, à leur niveau, avec le projet d'établissement, qui est à la fois un projet administratif et pédagogique. L'idée du fondateur de ce système, Napoléon Bonaparte, pour que l'appareil administratif soit au service de la pédagogie, et pour que les deux ordres parallèles fonctionnent dans la cohérence, a été de placer à chaque niveau de responsabilité administrative un pédagogue. Le recteur, l'inspecteur d'académie, le chef d'établissement sont des pédagogues, et chaque tentative de remettre en cause cette particularité se heurte à la corporation pédagogique en provoquant la crainte d'une trop forte autonomie de l'ordre administratif.

La fracture horizontale ensuite. D'une part l'autorité diffuse du haut vers le bas, du pouvoir politique vers les établissements à travers les différents niveaux hiérarchiques. Mais d'une autre, à l'intérieur des établissements, le chef d'établissement se trouve face au pouvoir des enseignants, presque total dans et sur leurs classes. Il est ainsi placé entre le marteau du ministre et l'enclume des enseignants, et son rôle pédagogique est particulièrement difficile à exercer. On voit bien la difficulté de pilotage. À quoi sert de prendre des textes et de les diffuser, si au bout du compte ces textes ne sont pas suivis d'effets, ou sont détournés de leurs objectifs, et d'abord en matière pédagogique (l'exemple des modules au lycée est à cet égard significatif) ?

L'établissement scolaire et son chef sont au point de rencontre des deux fractures qui pénalisent l'organisation scolaire. Le discours officiel sur le rôle pédagogique du chef d'établissement à donc pour fonction principale de tenter de réduire ces fractures. D'une part en lui donnant la responsabilité de conduire le projet d'établissement, synthèse des contraintes administratives et des visées pédagogiques. D'autre part en lui demandant de rendre opératoire, dans le même projet, les objectifs nationaux dans une démarche participative, de "faire passer" en douceur les réformes pédagogiques en ménageant les identités professorales. Vous l'avez compris la mission est délicate, mais le jeu en vaut la chandelle puisqu'il s'agit de parvenir à une meilleure maîtrise de la politique éducative de la nation. La légitimité institutionnelle des principaux et les proviseurs réside donc dans leur capacité à tracer une politique pédagogique formalisée dans le cadre d'un projet d'établissement, qui vise à estomper les logiques parallèles de l'administration et de la pédagogie, ainsi qu'à rapprocher les pratiques enseignantes des objectifs nationaux d'évolution de l'école. Cela les renvoie, au-delà des seuls critères de légalité de leur action, à des savoirs théoriques et pratiques, à des compétences souvent construites par l'action et à des qualités personnelles, ainsi qu'à une éthique professionnelle sur laquelle l'institution reste pour l'instant très timide.