



HAL
open science

Le chef d'établissement bienveillant

Sarra Dridi

► **To cite this version:**

| Sarra Dridi. Le chef d'établissement bienveillant. Education. 2019. dumas-02419995

HAL Id: dumas-02419995

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02419995v1>

Submitted on 19 Dec 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UPEC/ ESPE de Créteil

Le chef d'établissement bienveillant

Mémoire de Master MEEF mention Pratiques et ingénierie de la formation, soutenu le 11 septembre 2019

Sous la direction de Pascale Monnet-Chaloin

Sarra Dridi

Année universitaire : 2018-19

Table des matières

Remerciements	3
Introduction.....	4
1 Cadre théorique	7
1.1 La souffrance au travail en établissement scolaire	7
1.2 L'établissement scolaire comme organisation apprenante	10
1.3 Le leadership du chef d'un établissement apprenant.....	13
1.4 La posture bienveillante du chef d'établissement : une définition à construire	17
2 Méthodologie	23
2.1 Le choix du panel	23
2.2 La grille d'entretien.....	24
2.3 L'analyse des données	24
3 Résultats	27
3.1 Un essai de définition du chef d'établissement bienveillant	27
3.1.1 Le chef d'établissement est un analyste de la complexité	27
3.1.2 Fixer un cadre cohérent et rassurant.....	28
3.1.3 Organiser le travail pour permettre l'autonomie	29
3.1.4 Communiquer en interne.....	31
3.1.5 Valoriser, un outil de gestion des ressources humaines	32
3.1.6 Le développement professionnel des personnels	33
3.1.7 Communiquer en externe : le réseau d'établissement	36
3.1.8 Maîtriser la temporalité.....	37
3.2 Les portraits des chefs d'établissement	40
3.2.1 Amélie	43
3.2.2 Bernard.....	44
3.2.3 Carine	45
3.2.4 Caroline	46

3.2.5 Emma	47
3.2.6 Marie	48
3.2.7 Pierre	49
3.2.8 Tatiana.....	50
3.4 Des hypothèses au réel.....	52
Conclusion	56
Annexes	58
Bibliographie	58
Retranscription des entretiens semi-directifs	63
Entretien avec Bernard, réalisé le 31 mai 2019, durée : 1h20	63
Entretien avec Tatiana, réalisé le 5 juin 2019, durée : 1h45	70
Entretien avec Carine et Marie, réalisé le 26 juin 2019, durée : 1h40	78
Entretien avec Pierre, réalisé le 3 juillet 2019, durée : 1h35.....	88
Entretien avec Amélie, réalisé le 8 juillet 2019, durée : 1h40	99
Entretien avec Caroline, réalisé le 11 juillet 2019, durée : 1h45.....	105
Entretien avec Emma, réalisé le 16 juillet 2019, durée : 1h30	106

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire Pascale Monnet-Chaloin pour ses encouragements, sa bienveillance m'a permis d'atteindre le bout du chemin.

Je remercie chacun des huit professionnels qui m'ont offert leur temps et leur perspective, je suis repartie émerveillée de chaque entretien, convaincue qu'ils exercent un métier fabuleux de la meilleure manière possible.

J'ai une pensée pour l'AFAE en particulier Alain Bouvier pour ses précieux retours qui m'ont autorisée à persévérer, Françoise Martin-Van der Haegen qui m'a permis de ne pas passer à côté d'éclaircissements essentiels et Lydie Klucik dont les remarques délicates sont toujours d'une pertinence édifiante, c'est une chance extraordinaire d'avoir pu bénéficier de leur regard.

Merci enfin à mes chers amis relecteurs Alain Roux, Emeline Porthé et Isabelle Leveque de m'avoir offert leur point de vue et leurs propositions pour poser le point final sur ce travail à poursuivre...

Introduction

« Bienveillance n.f. : 1. (jusqu'au 18^{ème} siècle) sentiment par lequel on veut du bien à quelqu'un > altruisme. 2. Disposition favorable envers une personne inférieure (en âge, en mérite) > bonté, indulgence : montrer de la bienveillance, formule de politesse. > faveur, grâce : mise en valeur des qualités, parler avec bienveillance de. » (Le Petit Robert 2011)

La bienveillance est une préoccupation récente dans l'Education nationale. En 2013, la compétence « P4 » du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation invite les professionnels à « installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance » pour organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Affirmée également en 2014 dans le référentiel de l'éducation prioritaire, elle est d'abord un levier pour la réussite scolaire. De la même manière qu'elle met les élèves dans de bonnes dispositions pour apprendre, peut-elle mettre les enseignants dans de bonnes dispositions pour enseigner ? Comment dès lors mettre en œuvre la bienveillance et avec quel objectif ? L'influence du chef d'établissement sur cette question est déterminante. D'abord parce qu'il peut impulser les différentes formes d'actions bienveillantes au sein de son établissement à l'égard des élèves, ensuite parce qu'il peut lui-même faire preuve de bienveillance à l'égard des équipes enseignantes.

Le mal-être enseignant est protéiforme et présente de multiples causes, internes ou externes, relative à l'écart entre attendus et expérience vécue, consécutive à la pression d'un collègue ou d'un supérieur hiérarchique, à un sentiment d'impuissance, d'incompétence... La communication, le soutien, le travail en collaboration sont des outils quotidiens pour soigner cette souffrance, en appui d'un personnel de direction remis en cause ou en soutien d'un enseignant en difficulté. Cette souffrance touche autant les enseignants que les autres personnels, notamment les chefs d'établissement. Le milieu scolaire n'est d'ailleurs pas le seul à pâtir de cette souffrance au travail. Les cadres de santé par exemple exercent, tout comme à l'école, sous l'influence du « nouveau management public » (Bouvier, 2011, 2014). Dans leurs pratiques de gestion, l'évolution des outils semble en contradiction avec la culture du soin qui caractérise leur identité professionnelle. L'exigence toujours plus grande d'efficacité

et de performance produit un conflit de valeurs et des tensions de rôles professionnels génératrices de souffrance au travail (Rivière, Commeiras, Loubès, 2017). De la même manière, les établissements scolaires rencontrent de nouvelles exigences de performance sous l'influence des enquêtes internationales qui inspirent un certain nombre de stratégies d'amélioration du système éducatif français (Pisa, Timss, Talis, Pirls...). Comme les cadres de santé, l'organisation de l'activité des personnels de direction scolaire s'en trouve modifiée. Le pouvoir des cadres évolue dans une dimension plus managériale. Ces tensions de rôles, modifications de positionnement et conflits de valeurs sont autant de brèches potentielles dans lesquelles s'engouffre la souffrance au travail. Comment accompagner ces transitions ?

Pour poursuivre la comparaison avec les cadres de santé, les logiques collectives répondent à l'isolement produit par les techniques managériales (Rivière, Commeiras, Loubès, 2017). Cette individualisation est à la fois constitutive du métier d'enseignant (liberté pédagogique) et productrice de souffrance face au collectif classe ou établissement : des difficultés de gestion de classe, l'isolement du fait d'un groupe de collègues. Réinjecter des logiques collectives participe de la construction d'une autre dynamique. Horizontaliser le fonctionnement permet de redonner du pouvoir d'action à chacun des acteurs. Favoriser le dialogue au sein d'instances est le sens donné au conseil pédagogique institutionnalisé en 2005 (LOP). Pour aller plus loin dans cette démarche des chefs d'établissement, des chercheurs, des recteurs s'intéressent aux organisations apprenantes (Taddei 2017, 2018) qui privilégient de nouvelles pratiques organisationnelles : partage du leadership, régulation, horizontalité, et de nouvelles postures et pratiques professionnelles : collectifs de travail, communautés d'apprentissage professionnel. Les enquêtes internationales poussent au changement dans le fonctionnement global du système mais également au niveau local, au renforcement du pouvoir d'agir des acteurs, aux initiatives locales (OCDE, 2008).

Ainsi, le concept des organisations apprenantes (Argyris, Schön 2001) appliqué aux établissements scolaires, permet d'envisager une forme de leadership horizontal et partagé qui rompt avec l'approche pyramidale traditionnelle (Bouvier 2014, Ria 2015, Langanay 2016). Cela suppose que le chef d'établissement change de posture (Barrère, 2013) et engage les équipes à s'investir collectivement pour améliorer les conditions d'apprentissage de chacun. De plus, ces nouvelles perspectives de collaboration rejoignent les récentes définitions de la

bienveillance en éducation (Jellab, Marsollier, 2018) et l'importance grandissante de l'éthique du *Care* : « une façon de renouveler le problème du lien social par l'attention aux autres, le 'prendre soin', le 'soin mutuel', la sollicitude ou le souci des autres » (Brugère, 2011). Ces éléments engagent les chefs d'établissement à modifier leurs pratiques de management vers des modalités différentes. Doivent-ils être plus à l'écoute ? Prendre soin des personnels ? Il nous faut définir le leadership bienveillant qui découle de ces évolutions (Bélanger, Réto, 2018).

Ce cadre théorique permet d'envisager la question de recherche suivante : dans quelle mesure la posture de manager bienveillant permet-elle de construire un leadership apprenant, vecteur de bien-être dans l'établissement ?

Pour y répondre nous réalisons des entretiens semi-directifs afin de mieux saisir ce qui dans la pratique et dans l'intention des chefs d'établissement détermine les caractéristiques du leadership bienveillant.

1 Cadre théorique

La souffrance au travail est le point de départ de notre questionnement, c'est en cherchant ses origines que des pistes de réponses se dessinent autour du travail collectif. Convaincue que le concept d'organisation apprenante appliqué à l'établissement scolaire est un cadre propice au développement du travail collectif, nous nous intéressons au rôle du chef d'établissement et à son positionnement vis-à-vis des équipes. Nous esquissons enfin la posture de leader bienveillant pour répondre au mal-être enseignant et développer l'établissement apprenant.

1.1 La souffrance au travail en établissement scolaire

Le traitement médiatique de la violence à l'école est centré sur les élèves. On évoque moins la souffrance des personnels ; pourtant, elle influence l'absentéisme, l'investissement et la performance éducative du système. Précisons que selon l'enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels du second degré de 2013, les personnels ont une perception positive à 70% du climat scolaire de leur EPLE¹ (Debarbieux, Moignard, Hamchaoui, 2013). Mais si nous focalisons notre attention sur les personnels « victimes de violence », nous pouvons ainsi affiner le champ d'étude.

Dans l'enquête nationale « Qualité de vie des enseignants » (Fondation MGEN, MENESR-DEPP, 2014), 17% des enseignants déclarent avoir été victimes de comportements hostiles de manière répétée au cours des deux premiers trimestres de l'année scolaire 2012-2013. 40% des enseignants en ont été témoins (Gilbert, Vercambre-Jacquot, 2016). On peut ajouter à cette proportion d'importance, le fait qu'être témoin peut constituer en soi une forme de violence.

La proportion la plus grande parmi toutes les sources de violence citées par les victimes est un problème de management et d'encadrement (37%), la seconde une mauvaise ambiance générale (28%), viennent ensuite les rivalités (21%), la jalousie (20%), les conflits non résolus (15.5%) ou la mauvaise organisation du travail (14.5%). C'est dire le poids du rôle des personnels de direction et leur potentielle influence sur la souffrance au travail des personnels de l'établissement. D'abord parce que le chef d'établissement est garant de la sécurité des personnes et des biens, qu'il anime, gère et développe les ressources humaines de

¹ Etablissement public local d'enseignement

l'établissement, mais aussi parce qu'il pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative, il suscite et fédère les initiatives².

Les résultats de l'enquête identifient les auteurs de violence qui sont à 51% des personnels de l'établissement parmi lesquels : 27% sont des collègues le plus souvent en collectif, 24% la direction. Violence verbale, comportementale ou psychologique, elle est souvent le fait de collectifs. Par conséquent la construction d'un collectif producteur de savoirs, reconnaissant la valeur de l'autre quel que soit son projet, le travail en collaboration, en miroir, en partenariat sont autant de vecteurs permettant de dépasser ces formes de violence et de lutter contre la souffrance au travail.

D'autres recherches témoignent de ce problème d'envergure : selon l'enquête de victimation en milieu scolaire auprès des personnels du second degré (Debarbieux, Moignard, Hamchaoui, 2013), la violence est majoritairement verbale et symbolique (58%). L'ostracisme entre collègues est cité par 18% des répondants, le harcèlement 11% dans l'année en cours et 23% dans la carrière. 60% de ces harcèlements sont le fait d'adultes. Les relations entre personnels sont extrêmement différenciées en fonction des corps de métier. Elles sont globalement bonnes lorsqu'il s'agit de relations avec la vie scolaire (à 90% bonnes selon les personnels médicosociaux et de service, 85% selon les enseignants). Dans la relation avec la direction, les réponses apparaissent encore plus nettement différenciées. Certes, elles sont « plutôt bonnes » pour 45% des personnels interrogés, toutefois, seulement 15% des enseignants les trouvent « bonnes » contre 45% pour les personnels de direction. Inversement elles sont à 40% « mauvaises » selon les enseignants et seulement 10% selon les personnels de direction. Question de point de vue qui doit engager les personnels de direction à réfléchir sur leurs relations avec les enseignants dans une large mesure. Les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire (point d'étape, 2013) placent la qualité des relations humaines et le bien-être au premier plan. Ils considèrent en effet que l'amélioration du climat scolaire est liée à l'amélioration de la qualité des apprentissages qui dépendent du bien-être de ses acteurs.

Parmi les propositions à classer par les personnels interrogés au sein de l'enquête de victimation précitée (Debarbieux et al) pour répondre de manière pertinente à la lutte contre la violence à l'école figure en tout premier « le travail en équipe » (20%), le soutien de la

² Annexe 1 : Référentiel des personnels de direction, Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16 novembre 2000

hiérarchie (10%). Le travail en équipe est effectivement pratiqué par 52% des personnels au moins une fois par quinzaine (Gambert, Bonneau, 2009) et seuls 10% ne le pratiquent jamais. C'est une pratique favorisée majoritairement par les collègues enseignants (selon 88% des personnes interrogées), et les personnels de direction (53%). On travaille par discipline (56%), de manière interdisciplinaire (27%) ou les deux (16%). Le travail en équipe a pour objectif principal l'échange sur les méthodes de travail et la production de documents d'évaluation. Parmi les interrogés, certains ne pratiquent pas le travail en équipe, ils l'expliquent par le manque de temps (50% d'entre eux), et 35% car ils ont choisi ce métier pour son autonomie, refusant par conséquent de passer du temps sur le travail collectif qui ne fait pas partie de leur conception du métier. Pour conclure, la réalité du travail en équipe affine les possibilités d'action du chef d'établissement : le travail en équipe existe effectivement mais doit être encouragé, structuré, il faut lui donner du sens.

L'établissement scolaire perçu comme une organisation apprenante est une réponse possible à l'organisation du travail en équipe, à la lutte contre le « malaise enseignant »³ et, plus largement, à l'amélioration des apprentissages scolaires par l'action collective sur le climat scolaire.

³ La formule est le titre d'un ouvrage d'Anne Barrère (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.

1.2 L'établissement scolaire comme organisation apprenante

« L'expérience partagée entre enseignants constitue un des leviers les plus puissants de développement professionnel. Les interactions entre pairs sont déterminantes pour la professionnalisation des acteurs de l'éducation ». (IFÉ, 2018)

Voici les objectifs affichés d'une formation intitulée « Territoires apprenants : réseaux professionnels et accompagnement des transformations du travail », menée par l'IFÉ⁴ en 2018-19. L'établissement scolaire apprenant n'est pas seulement un concept théorique mais un outil promu par les autorités académiques qui le mettent au cœur de leurs projets. Par exemple, l'académie de Versailles expérimente la création d'un label « territoire apprenant » en partenariat avec l'IFÉ (2018-2020) : douze zones sont concernées, réparties sur les quatre départements de l'académie en vue de soutenir les projets d'établissements déjà engagés dans la démarche et viser la structuration d'un réseau académique. Les organisations apprenantes figurent également dans le projet académique 2020. Une autre académie opérationnalise le concept pour son projet 2018-2022 : Dijon-Académie apprenante. Le concept infuse chacun des axes : du bien-être au premier chef, garanti pour les élèves et les personnels, à la constitution d'une communauté apprenante. Les organisations apprenantes ne sont pourtant pas le fruit originel d'une préconisation institutionnelle.

Les travaux de Chris Argyris et Donald Schön sur l'apprentissage organisationnel passionnent les théoriciens du management dès les années 1960. Centré sur les interactions, les projets, les innovations, le concept d'organisation apprenante se situe à l'intersection des théories de l'apprentissage et des sciences du management. Il s'agit d'une organisation qui apprend de son expérience et de l'acquisition de compétences. Appliqué à l'éducation, le concept a été étudié par de nombreux auteurs en Europe et dans le monde comme en témoigne le rapport de l'OCDE sur le sujet (Kools, Stoll, 2016). En France, une synthèse est proposée par Alain Bouvier (2001, 2014, 2018) comme un moyen d'analyser la conduite du changement en tant

⁴ L'Institut français de l'éducation est une structure nationale de recherche, de formation et de médiation des savoirs en matière d'éducation, fondée sur une interaction permanente avec les communautés éducatives, grâce au recrutement de professeurs détachés et de professeurs associés. Source : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>

qu'outil de développement professionnel au sein des établissements scolaires. On en retiendra la définition suivante :

« Un établissement apprenant est un système d'actions, de conduite de l'action et d'apprentissage collectif, qui apprend en permanence, régule, tire des leçons de ses expériences, capitalise ses connaissances, ses savoir-faire et ses compétences pour les transmettre et se transformer volontairement pour atteindre les objectifs, en fonction des évolutions de son environnement, de ses ressources, de la culture et des représentations des groupes d'acteurs » (Bouvier 2014).

Cette définition questionne le rôle des acteurs de l'organisation apprenante et leurs modalités d'action. Plus concrètement, l'apprentissage organisationnel repose sur trois niveaux de remise en question des principes fondamentaux souvent tacites sur lesquels repose le fonctionnement traditionnel. Le premier : apprentissage en simple boucle, se contente de micro-corrections, de réajustements dans le cadre des objectifs initiaux pour des réponses ponctuelles et immédiates. Le second apprentissage est dit « en double boucle », il permet une véritable remise en question des objectifs et des processus, il va jusqu'à modifier les normes du fonctionnement pour des réponses plus globales et différables dans le temps. Le troisième niveau : le management des savoirs, vise à interroger la pertinence de la remise en question, produire du sens, doter chaque sous-système et le système global d'instruments cohérents de pilotage, et ainsi faire de toute action une occasion d'apprentissages (pour chaque acteur et sous-système), il s'agit de métacognition. Par conséquent, l'établissement apprenant base son activité sur les savoirs en général, et cherche des solutions aux problèmes des usagers.

Le concept peut à la fois être utilisé pour analyser la coopération entre acteurs et équipes dans un établissement scolaire et pour percevoir la posture d'un chef d'établissement dans le pilotage de l'EPLE. L'établissement scolaire est par essence le reflet d'un fonctionnement pyramidal, le chef d'établissement son principal agent, tel que défini dans ses missions : « le garant et le relais (...) de la cohérence d'une politique académique, elle-même expression de la politique pédagogique et éducative nationale dans laquelle s'inscrivent les objectifs qui

fondent notamment le projet de l'établissement »⁵. Or l'organisation apprenante suppose une collaboration potentiellement horizontale pour produire du sens. Les missions de personnel de direction ne vont pas à l'encontre de cette horizontalité, bien qu'elles placent le chef en posture d'animation et de supervision : « Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement (...) pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative »⁶. Ces propos rejoignent ainsi la vision de Nicolas Feld-Grooten : « Dans un établissement apprenant, l'équipe de direction impulse, incite, dynamise, joue son rôle d'animation des ressources, (...) fait confiance, encourage la créativité, fait émerger les singularités qui animeront le collectif » (2016).

Cette nécessaire horizontalité et son animation questionnent la posture de leader du chef d'établissement. Explorons à présent les différentes dimensions d'un leadership adapté à l'établissement comme organisation apprenante pour mieux saisir les modalités d'exercice de ce leadership apprenant.

⁵ Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16 novembre 2000

⁶ Annexe 1 : Référentiel des personnels de direction, Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16 novembre 2000

1.3 Le leadership du chef d'un établissement apprenant

« Les innovateurs dominant, disposent, poussent, manipulent. Il s'agit probablement du mythe le plus contreproductif. Savoir diriger (...) ne consiste pas à exercer du pouvoir, mais au contraire à rendre capable autrui à s'en emparer. » (Gather-Thurler, 1998).

Le leadership éducatif fait l'objet de recherches depuis les années 1980. La décentralisation modifie le contexte des établissements scolaires et alourdit le rôle des chefs d'établissement. Le leadership permet de définir le pilotage dans ce nouveau cadre pour penser l'action et ses effets sur la réussite scolaire (Normand, 2010).

Marzano (2016) reprend les différents types de leadership et définit d'abord le leadership transactionnel comme une logique d'échanges entre le chef et ses collaborateurs qui se traduit par une autorité de supervision. Il invoque alors la nécessité de construire un leadership transformationnel, logique de changement à quatre facteurs : la considération, la stimulation, l'inspiration, le charisme. Cette forme de leadership favorise l'organisation en équipe pour un partage des compétences nécessaires au fonctionnement d'un établissement apprenant. Normand (2010) développe cette idée et définit le leadership transformationnel comme « une action collective impulsée par le chef d'établissement pour promouvoir une culture de coopération au sein des équipes pédagogiques ». Il développe deux autres formes qui dépassent la précédente : le leadership distribué constitué d'interactions multiples, en différents espace-temps au service de la réussite des élèves, l'action est concertée, collaborative tant pour ajuster, innover ou changer les pratiques ; le leadership systémique quant à lui est une nouvelle forme de gouvernance locale, l'engagement du chef dépasse son établissement, il devient élément d'une communauté professionnelle d'apprentissage (OCDE, 2008-2). Il est important de préciser que ces différentes formes de leadership ne s'opposent pas mais se composent, se nourrissent, se complètent, un leadership pouvant ainsi relever de plusieurs types pour donner naissance à un leadership plus nuancé. L'évolution des modèles de leadership semble suivre la forme du concept d'organisation apprenante : stimuler une action collective faite d'interactions pour changer les pratiques et produire un nouveau système en réseau d'apprentissage.

Si Marzano considère que l'animation seule de l'équipe ne suffit pas, c'est parce que l'établissement formateur et apprenant dans sa conception du travail collaboratif rencontre une première contradiction qui provient de la perception des enseignants de leur propre travail :

« Un des freins à un apprentissage collectif réside dans cette norme professionnelle qui veut que les pratiques pédagogiques de l'enseignant aient un caractère privé, (...). Dès lors, tout dispositif n'entrant pas dans des critères individuels ou affinitaires est assimilé à une surcharge de travail ou, au mieux, comme l'acceptation de compromis ». (Feyfant, 2015)

De cette contradiction on peut envisager une première hypothèse : la posture du chef d'établissement permet l'émergence du travail collectif par l'instauration d'un cadre et par l'élaboration d'une vision commune. Anne Barrère décrit la mutation du chef d'établissement au regard des évolutions majeures des années 2000 (Barrère, 2016). La révision du statut des personnels de direction en 2001⁷ d'une part et le deuxième acte de la décentralisation en 2004 d'autre part, transforment les chefs d'établissements en véritables décideurs locaux, faisant ainsi évoluer leur professionnalité. De même, la création du conseil pédagogique en 2005 dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école élargit la perspective pédagogique au-delà de la classe. Le travail enseignant dépasse à son tour ce cadre-classe grâce au développement du numérique (cours en ligne, espaces numériques collaboratifs), aux projets transdisciplinaires (Travaux personnels encadrés puis plus récemment Enseignements pratiques interdisciplinaires). Ainsi, le chef d'établissement se rapproche du travail enseignant, devient le premier pédagogue de l'établissement bien que certains d'entre eux n'aient jamais enseigné (18 % des lauréats de concours ont exercé d'autres fonctions que l'enseignement selon le bilan social des personnels de direction de 2016). Sa quête d'autonomie est celle de l'établissement et suppose travail en équipe, collaboration, partenariats. De plus grandes responsabilités en matière de politique éducative l'amènent progressivement à déléguer, responsabiliser ses équipes (Dutercq 2015). Le poids grandissant

⁷ Décret n° 2001-1174 du 11-12-2001. JO du 12-12-2001

des collectivités territoriales modifie également le rôle du chef d'établissement, interlocuteur et décideur local.

Une autre contradiction qui est proche de la précédente réside dans la nature du travail enseignant : il est solitaire, là où l'établissement apprenant requiert une mise en commun de pratiques, observations mutuelles, préparations concertées de séquences, analyses communes (Dupriez, 2015). Une seconde hypothèse permet d'affiner la posture de chef d'établissement, il doit mettre en confiance les personnels pour qu'ils s'autorisent à collaborer, sans jugement, et ainsi les « placer dans des dispositions favorables » à la collaboration, c'est la définition de la bienveillance évoquée en introduction.

La troisième contradiction repose sur le sens donné au travail collectif et découle des précédentes : le travail collectif réclame plus d'autonomie pour les acteurs, plus de transparence dans sa gestion (Taddei et alii, 2017, 2018). Or, pour l'enseignant, le travail par projets peut donner le sentiment de s'éloigner du cœur du métier. Réunions, injonctions, bilans, le travail en équipe est souvent synonyme d'augmentation de la charge de travail et non pas facteur d'épanouissement. Anne Barrère (2016) décrit cette contradiction fondatrice dans l'articulation de leur travail respectif dans la vision du personnel de direction :

« Si l'attachement des chefs d'établissement au développement professionnel des enseignants est prédominant, il est souvent centré sur leurs propres prescriptions et contraintes. »

Dans cette troisième hypothèse on peut déterminer que pour construire un établissement apprenant, le chef doit partager son leadership et accorder une plus grande autonomie dans la conception du travail collectif (leaders intermédiaires, missions particulières). Acteur du développement professionnel des enseignants, le leadership du chef d'établissement est au cœur de l'efficacité des apprentissages et de leur pilotage (Dutercq, Gather-Thurler, Pelletier 2015). Dans ce souci, le chef d'établissement est un levier de changement, courroie de transmission des autorités, artisan de la mise en œuvre en équipe sur le terrain. C'est la nature même du leadership efficace qui doit être à la fois partagé et collectif, faire sens dans ses modalités et ses finalités pour tous les participants.

De cette contradiction peut naître une quatrième hypothèse : le chef d'établissement doit agir sur le développement professionnel des personnels en organisant les conditions d'émergence de l'établissement formateur (proposer des formations selon les projets, permettre aux enseignants de proposer des formations, les animer, participer à des réseaux formateurs).

Le concept d'établissement apprenant est une forme de réponse au mal-être enseignant en ce qu'il permet le développement professionnel des acteurs par le travail collectif. Il se nourrit de la motivation des acteurs, d'innovations, d'expérimentations. Le leadership en établissement apprenant doit être soucieux de « mettre les personnels dans des dispositions favorables » à la collaboration, la posture du chef d'établissement est alors définie comme bienveillante. Etudions à présent le concept de bienveillance qui envahit peu à peu le champ éducatif (Jellab, Marsollier, 2018).

1.4 La posture bienveillante du chef d'établissement : une définition à construire

La bienveillance entre progressivement dans le champ éducatif, elle en était absente jusqu'en 2013. Elle prend sens dans les politiques d'amélioration du climat scolaire jusqu'à être largement utilisée aujourd'hui sans que l'on s'interroge sur sa signification. Voyons à présent les conditions de son émergence.

« Après l'amélioration des conditions de travail dans les années 1980, l'amélioration de la qualité de la vie au travail (QVT) dans les années 1990 et l'harmonie entre vie personnelle et professionnelle dans les années 2000, le bien-être semble, au moins dans nos pays occidentaux, s'imposer comme une référence en matière de gestion des ressources humaines et de management. » (Masse, 2017).

En 1982, les lois Auroux modifient sensiblement le droit du travail en contribuant à l'amélioration des conditions de travail des personnels dans les secteurs public et privé (discrimination, droit d'expression, droit de retrait, obligation annuelle de négociation et création des comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail). Dans un second temps, l'accord de 2009 relatif à la santé et à la sécurité au travail constitue un tournant : il s'agit de mieux « adapter le travail à la personne humaine et favoriser le bien-être de chacun tout au long de sa vie professionnelle ». Selon Masse, on passe de la seule prévention des risques à la construction de la santé au travail. Enfin, le protocole d'accord relatif à la prévention des risques psychosociaux (RPS, 2013) entérine la nécessaire structuration d'un système de santé et sécurité au travail et trois principes : obligation générale de sécurité de résultat, anticipation des restructurations et adéquation entre missions et moyens. Le bien-être des personnels des EPLE est donc envisagé dans le cadre du code du travail, son apparition est plus récente dans le code de l'éducation.

La bienveillance émerge institutionnellement en 2013 en filigrane de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Elle fait à deux reprises mention du terme *bien-être* appliqué aux élèves s'agissant de promotion de la santé et aux membres de la communauté éducative dans son ensemble à propos du climat scolaire. Le mot bien-être n'apparaît pas dans les lois d'orientation précédentes (2005 et 1989). Avec la loi de 2013, le bien-être des élèves devient l'affaire de tous, même s'il est lié

aux champs de la santé et de la vie scolaire. Ainsi présenté dans la loi, il dépasse le cadre traditionnel des acteurs éducatifs, sociaux et de santé.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013)⁸ évoque dans la compétence 6 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » le fait que l'enseignant ou le personnel éducatif doive « Contribuer à assurer le *bien-être* ». A la compétence C1 (spécifique aux Conseillers principaux d'éducation), les missions traditionnelles ont pour but le bien-être de l'élève : « Organiser l'accueil, les conditions d'entrée et de sortie des élèves, les déplacements et la surveillance ; les zones de travail et d'études collectives ainsi que les zones récréatives avec le souci de contribuer au *bien-être* des élèves ». Précisons cependant que cet objectif n'est pas nouveau puisqu'il apparaît dès 1982 dans la circulaire de missions des CPE⁹ à travers le mot *épanouissement*, réaffirmé dans la circulaire de missions de 2015 : « L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et *d'épanouissement* personnel. » Le mot « épanouissement » n'appartient cependant pas au même champ lexical et provient du vieux français « espanir » qui signifie « s'ouvrir, se développer, s'accomplir ». Le mot *bienveillance*, quant à lui, n'apparaît pas dans la circulaire de 2015, ni dans les précédentes (1982, 1972). La *bienveillance* est explicite dans la compétence P4 commune à tous les enseignants : « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » dont la toute première ligne consiste à « Installer avec les élèves une relation de confiance et de *bienveillance*. » Compétence commune à tous les enseignants, la bienveillance devient donc une affaire de pédagogie.

La tonalité progresse lorsqu'en 2014, la *bienveillance* est clairement énoncée dans la circulaire de refondation de l'éducation prioritaire comme le deuxième axe du référentiel : Conforter une école *bienveillante* et exigeante. Le *bien-être* est toujours présent : « La prise en charge des besoins sociaux et de santé des élèves de l'éducation prioritaire doit faire l'objet d'une attention toute particulière, sa mauvaise appréhension ayant des résultats directs sur le *bien-*

⁸ Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

⁹ Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982

être et la réussite scolaire ». L'attention au bien-être est ici également clairement liée à la réussite scolaire et rejoint l'idée que la bienveillance est liée à la pédagogie.

La même année paraît un guide Eduscol « Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves » qui réaffirme le caractère protecteur de l'école. Fleurissent sur le site Eduscol des expérimentations ayant le mot *bienveillance* dans le titre ou le contenu¹⁰.

En 2015, le mot *bienveillance* est présent dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹¹ dans le domaine 3 – la formation de la personne et du citoyen : « (l'élève) est capable aussi de faire preuve d'empathie et de *bienveillance* ». Ainsi, le mot *bienveillance* n'est pas seulement une prescription dans la relation professionnel/élève mais aussi une capacité à acquérir pour les élèves. Le *bien-être* est également abordé plus classiquement au domaine 4 – les systèmes naturels et les systèmes techniques : « (l'élève) est conscient des enjeux de *bien-être* et de santé des pratiques alimentaires et physiques. » La notion a donc progressé entre 2013 et 2015 : partant du bien-être de l'élève comme étant l'affaire de tous les professionnels de l'éducation, elle est affirmée dans le référentiel des compétences enseignantes et trouve son pendant dans le socle des compétences des élèves. La bienveillance est donc à la fois une compétence à acquérir par l'élève et une condition de cette acquisition. La bienveillance nourrit aujourd'hui l'objectif de réussite scolaire des élèves.

Lorsqu'il évoque la posture de chef d'établissement formateur Nicolas Feld-Grooten (2016) insiste sur le caractère protecteur de l'école, mais cette fois à destination des jeunes enseignants. Lors de l'affectation des néotitulaires, l'établissement devient souvent le seul repère social, professionnel et affectif de ces expatriés qui traversent la France en fonction de leur classement. Il devient donc plus que nécessaire de rendre l'établissement accueillant, sécurisant, d'en faire un lieu de formation car en la matière, les premières années sont déterminantes. L'épanouissement est aujourd'hui indissociable du travail enseignant, d'autant plus qu'on assiste à une baisse d'attractivité¹², des départs précoces en proportion

¹⁰ Recherche libre sur le moteur de recherche Eduscol, une dizaine de titres comportent le mot « bienveillant », plusieurs dizaines l'emploie dans le corps de la fiche expérimentale.

¹¹ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

¹² Dans le second degré, le nombre de candidats aux épreuves écrites des concours diminue de 60% en 9 ans et le nombre de candidats par poste passe de 7,8 en 2006 (plus haut niveau sur les vingt dernières années) à 3,0 en 2013 et 2,6 en 2014 (source : MENESR-DEPP-DGRH), rapport CNESCO 2016 sur l'attractivité du métier d'enseignant, [en ligne](#).

non négligeable¹³, une dégradation des conditions d'exercice¹⁴. Le travail est synonyme d'épanouissement personnel, de lien social, et cette vision progressiste est le cadre d'émergence de la qualité de vie au travail, véritable moteur de l'efficacité du système (Coste, 2016). En octobre 2017 paraît un rapport du Cnesco sur la qualité de vie au travail (Florin, Guimard 2017) qui prend en compte, pour la définir, l'importance des interactions entre membres de la communauté éducative. Le rapport reprend la définition suivante : « La seule définition universellement acceptée est celle de l'OMS publiée en 1994 selon laquelle la qualité de vie au travail renvoie à la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. »

L'année 2013 voit la signature d'un protocole d'accord sur l'obligation de mise en place d'un plan d'évaluation et de prévention des risques psychosociaux dans la fonction publique. L'intérêt pour la santé et le bien-être des personnels s'en trouve renforcé. Comme le rappelle le rapport de l'OCDE/Talis de 2013, soutenir le professionnalisme des enseignants est une priorité pour assurer leur épanouissement, ainsi susciter leur engagement et en récolter une meilleure efficacité du système éducatif (Ria 2016). L'épanouissement enseignant est un moteur de la réussite des élèves. Agir avec bienveillance à leur égard peut-il de la même manière renforcer leur épanouissement ? Quelles seraient alors les modalités de cet agir bienveillant ?

Répondant aux mêmes objectifs pour concourir à l'amélioration des résultats des élèves, leadership et bienveillance peuvent-ils se conjuguer pour renforcer leur efficacité ? On peut ainsi émettre une cinquième hypothèse : la bienveillance peut outiller le leadership du chef d'établissement.

C'est l'approche envisagée par Lyne Bélanger et Gwénola Réto qui articulent la question de la bienveillance avec celle des compétences émotionnelles dans les directions d'établissements scolaires. Elles s'appuient d'abord sur les théories du *Care* (Gilligan, 2008), et les pratiques du *Caring* (Noddings 2012). En 2010, l'*Academy of management*, association professionnelle créée en 1936, consacre son congrès annuel à la bienveillance : « *Dare to Care* » privilégiant

¹³ Les résultats sont cependant très discutés puisqu'ils représentent 0,1% par an des effectifs enseignants dans le second degré. Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2019), Bilan social, enseignement scolaire, 2017-2018, [en ligne](#), p138.

¹⁴ Par exemple dans le sens commun syndical à l'appui de sondages d'opinion : [Snuipp en ligne](#) ou sur le [site de l'humanité](#) en 2016, le [Snes en ligne](#) en 2018.

la sollicitude dans un objectif de bien-être au travail (Bélanger, Réto 2018). Les préoccupations de bien-être et de qualité de vie sont à l'origine de l'essor du management bienveillant.

Le métier de chef d'établissement nécessite des compétences professionnelles qui se traduisent par l'appropriation de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il requiert des aptitudes en relations humaines : bonnes relations de travail, capacité d'écoute, tact et diplomatie, empathie, pouvoir de persuasion, habiletés à négocier, à faire travailler des collaborateurs, à motiver et à diriger des équipes (Bélanger, Réto 2018). Existe-t-il un savoir-être individuel et collectif en établissement apprenant ?

Cependant, la bienveillance en éducation présente une contradiction d'ordre historique. Construite sur la distinction espace public / espace privé, Etat, école, instruction du côté de l'espace public, famille, éducation du côté de l'espace privé, l'entrée de la bienveillance fait face à certaines résistances. Les inégalités actuelles et les moyens envisagés pour les combattre, empruntant une approche plus personnalisée, mettent à mal le concept traditionnel d'école républicaine centré sur l'espace public (Jellab 2018). Si l'on transpose cette contradiction au chef d'établissement bienveillant, elle fait face à une perception traditionnelle du leadership, une figure autoritaire, ferme et distanciée qui évite toute approche relevant de l'émotionnel. L'allusion à cette figure autoritaire nous permet d'évoquer le modèle charismatique :

« Rarement évoqué explicitement, le modèle charismatique est très prégnant en France. Fortement lié à la centralisation et à la présence d'un responsable unique vers qui convergent tous les pouvoirs (...) Ce modèle exclut tout partage du pouvoir, et limite donc considérablement toutes les tentatives de division du travail et de coordination des activités. (...) Il met au centre les qualités individuelles et morales de la personne (...) perçues comme innées, ou comme le produit de trajectoires personnelles spécifiques. » (Van Zanten 2010)

Nous croyons à l'inverse que le chef d'établissement bienveillant dispose de compétences qui s'acquièrent et se transmettent en équipe dans un établissement apprenant. Ainsi, l'organisation apprenante peut survivre au départ de son chef d'établissement et au *turn-over* des équipes enseignantes.

Nous avons commencé cette première partie en nous intéressant au mal-être enseignant, ses origines et les réponses à apporter pour lutter contre la souffrance au travail en établissement scolaire. Le chef d'établissement apparaît comme l'une des sources de cette souffrance mais ses missions le déterminent comme un vecteur de réponse : il est garant de la sécurité des personnes et des biens, gère les ressources humaines, suscite et fédère les initiatives. Comment dès lors, envisager les modalités d'une action du chef d'établissement qui contribueraient à résoudre la question du mal-être des personnels ? Le travail collectif est le pivot de notre réflexion, il est envisagé à travers le concept d'organisation apprenante qui encourage la collaboration horizontale et la production de savoirs collectifs : ainsi, dans une première hypothèse, la posture du chef d'établissement permet l'émergence du travail collectif nourrissant la perspective d'un établissement apprenant. La seconde hypothèse explore la nécessité de mettre en confiance les personnels pour qu'ils s'autorisent à collaborer en mettant en commun leurs pratiques sans jugement, c'est ainsi qu'émerge la figure de chef d'établissement bienveillant. Ces formes de collaborations scolaires horizontales posent la question du rôle et de la posture des acteurs qui nous ont amenée à la définition du leadership bienveillant. La bienveillance fait son entrée dans le champ éducatif comme le moteur de la réussite scolaire. Appliquée aux enseignants elle est vecteur d'épanouissement pour devenir moteur d'efficacité du système. La troisième hypothèse passe de l'organisation du travail à sa délégation : pour rendre le travail collectif plus efficient, le chef partage le leadership et accorde une plus grande autonomie aux acteurs de l'établissement. Afin de permettre cette autonomie une quatrième hypothèse affirme que le chef d'établissement doit agir sur le développement professionnel des personnels en organisant les conditions d'émergence de l'établissement formateur. Leadership et bienveillance peuvent se conjuguer pour renforcer leur efficacité, et notre cinquième hypothèse suppose que la bienveillance outille le leadership du chef d'établissement. Nous en concluons que le chef d'établissement bienveillant dispose de compétences qui s'acquièrent (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et se transmettent en équipe dans un établissement apprenant, c'est notre dernière hypothèse. Ainsi, l'organisation apprenante peut survivre au départ de son chef d'établissement et au turn-over des équipes enseignantes. Nous avons choisi de mettre à l'épreuve ces hypothèses en interrogeant des chefs d'établissement. Cette enquête nous permet de définir de manière plus précise ce qu'est un chef d'établissement bienveillant et de déterminer son efficacité en établissement apprenant.

2 Méthodologie

Pour mieux saisir les caractéristiques de la posture bienveillante du chef d'établissement, l'outil le plus pertinent semble l'entretien semi-directif. Des entretiens avec des personnels de direction permettront en effet de faire émerger leur représentation du chef d'établissement bienveillant à la lumière de leur propre pratique. La souplesse des questions envisagées doit permettre d'aborder les thématiques soulevées par les hypothèses mais également d'en faire émerger d'autres que nous n'avons peut-être pas ciblées. Le professionnel interrogé est libre d'envisager tous les aspects de la question. Il est prévenu que l'entretien d'environ une heure est enregistré et retranscrit. Chaque interviewé a la possibilité de corriger les éléments de la retranscription de son entretien avant le bouclage du mémoire. Ainsi la retranscription de l'entretien et le résultat provisoire de l'analyse lui sont communiqués huit jours avant le bouclage pour compléments ou commentaires, qui figurent en annexe.

2.1 Le choix du panel

Nous interrogeons les acteurs eux-mêmes, chefs d'établissement qui sont soit familiarisés avec le concept d'établissement apprenant, soit qui placent la bienveillance au cœur de leur action : Aïcha Amghar (académie de Créteil), Alexandre Bérenger (Rouen), Barbara Chappe-Robert (Versailles), Marie Hesme-Pinon (Créteil), Isabelle Klépal (Versailles), Catherine Mary (Versailles), Jean-Denis Peyret (Caen), Annie Tobaty (Dijon). Ils ont tous exercé en tant que personnels de direction, pendant au moins dix ans, en collège et/ou en lycée, ils ont parfois exercé d'autres fonctions : cinq ont été enseignants, trois CPE, une inspectrice générale, deux sont aujourd'hui en retraite. Ils ont été anonymés dans les retranscriptions, nous les retrouverons sous les prénoms suivants : Amélie, Bernard, Carine, Caroline, Emma, Marie, Pierre, Tatiana. Deux d'entre eux ont choisi de répondre ensemble à l'entretien. Sept ont été enregistrés. Ils ont été choisis parce qu'ils sont décrits par leurs collaborateurs comme étant des chefs d'établissements bienveillants. Le détail de cette description figure dans les retranscriptions de chaque entretien.

2.2 La grille d'entretien

La grille comporte cinq entrées thématiques. Chaque question est développée en fonction de la personne interrogée, de l'expérience qu'elle partage, de l'émergence de la vision qu'elle propose.

Hypothèse 1 : Quel est le rôle du chef d'établissement dans le travail collectif ?

Modalités, instances, place et posture

Hypothèse 2 : Quels sont les objectifs d'un leadership partagé, comment le construire ?

Modalités, instances, expériences

Hypothèse 3 : Comment organiser l'autonomie des acteurs ?

Modalités, temporalité, instances

Hypothèse 4 : Comment construire le développement professionnel dans l'établissement ?

Formations, séminaires, conférences

Hypothèse 5 : Comment assurer le bien-être des équipes de l'établissement ?

Est-ce votre rôle ? Quelle part lui accordez-vous dans le projet d'établissement ? Comment l'intégrez-vous dans vos pratiques ? Est-ce que vous gérez ce bien-être et sa recherche ? Quelles postures y contribuent ?

2.3 L'analyse des données

A partir des entretiens menés du 31 mai au 16 juillet 2019, deux perspectives d'analyse ont été envisagées. La première que nous décrivons comme classique est une analyse inductive qui consiste à relever les éléments les plus importants du discours dans chaque entretien pour en identifier les caractéristiques communes afin d'établir un profil ou une définition du chef d'établissement bienveillant. La seconde permet de revenir sur chaque portrait, à l'aide d'un logiciel d'analyse du discours (*Iramuteq*¹⁵), pour mieux saisir la pluralité des formes de

¹⁵ IRaMuTeQ est un logiciel libre et ouvert d'analyse de données textuelles ou de statistique textuelle qui fonctionne en interface avec le langage R. <http://www.iramuteq.org/> Il a été créé par Pierre Ratineau, maître de conférences en science de l'éducation à l'université de Toulouse.

bienveillance en éducation. En effet, le profil déterminé dans la première partie des résultats n'est pas un modèle strictement applicable mais une clé de lecture que chaque chef d'établissement peut adapter à loisir. Une troisième partie permettra de revenir sur les hypothèses de départ et de les confronter aux résultats des deux analyses précédentes.

Précisons d'abord les termes d'analyse inductive, telle qu'explicitée par Blais et Martineau (2006) : son objectif est d'abord de condenser des données brutes dans un format résumé, d'établir ensuite des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et enfin de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes. Cette démarche dite phénoménologique vise à comprendre le sens que le sujet projette sur l'objet. Plusieurs lectures des retranscriptions d'entretiens permettent de dégager des thèmes récurrents dans chacun des discours de chefs d'établissements interrogés. A partir de ces catégories et des liens opérés entre elles dans le discours, un schéma général a été réalisé, il sera révélé au fur et à mesure de l'analyse. Les éléments du schéma composent le plan de l'analyse présentée. Les données de chaque entretien ont été ensuite reportées dans chaque catégorie pour en permettre l'exploitation.

Deuxième élément de l'analyse des entretiens, le travail technique réalisé à l'aide du logiciel *Iramuteq* permet une étude du vocabulaire pour dégager les grandes tendances de définition de manière plus solide que par un simple comptage « à la main ». On peut ainsi démontrer que la bienveillance est une réalité pragmatique construite dans un langage professionnel relevant du champ lexical du management. Pour passer les entretiens à ce type d'analyse, il faut préparer les textes : introduire des astérisques pour que le logiciel les prenne en charge et les convertir au format texte brut (.txt). On procède d'abord à un examen de corpus retranscription par retranscription en supprimant les chapeaux afin de saisir les dominantes lexicales de chaque personne interrogée et dégager les grandes tendances. On supprime les prénoms et les questions pour se concentrer sur le vocabulaire et produire, avec le résultat statistique, des nuages de mots. On scinde en deux l'entretien de Carine et Marie ce qui fait huit entretiens analysés séparément. Un neuvième corpus est réalisé avec l'ensemble des entretiens pour comparer les résultats. Les nuages sont présentés sous la forme de portraits qui permettent de revenir sur la représentation de chacun des professionnels interrogés.

L'intérêt de cette analyse logicielle réside dans le fait de revenir aux mots, pour se dégager de la traduction que l'on en fait dans l'entretien semi-directif où l'on choisit de rebondir ou d'appuyer sur une question. Elle permet de relever l'importance de l'intention et de la vision personnelle plus que des effets réels.

La dernière partie permet de revenir sur les hypothèses de départ pour réinterroger la question de recherche autour de la bienveillance en établissement apprenant. Chaque hypothèse est commentée à la lumière des résultats.

3 Résultats

Comme présentée précédemment, une première partie dresse un profil du chef d'établissement bienveillant en reprenant les conclusions de l'analyse inductive, une seconde établit des portraits de chefs d'établissement bienveillants à l'aide de l'analyse logicielle, une troisième étape consiste à comparer les deux précédentes aux hypothèses de départ.

3.1 Un essai de définition du chef d'établissement bienveillant

A la lecture des retranscriptions d'entretien nous avons d'abord pris des notes sur les éléments avancés par les professionnels interrogés. Avec ces notes nous avons pu élaborer un schéma de la posture bienveillante. Nous avons ensuite repris les éléments du schéma pour construire l'étude en relisant les retranscriptions d'entretien pour argumenter l'analyse inductive. Nous avons ainsi dégagé huit caractéristiques principales. La première bienveillance et tous s'accordent sur ce point est proche de la définition du *Care* : c'est avant tout une attention à l'autre. Cet intérêt, cette curiosité sont à la base de leur propre observation du contexte dans lequel ils sont nommés. C'est le cœur de leur métier, analyser la complexité.

3.1.1 Le chef d'établissement est un analyste de la complexité

Quel que soit son parcours, le chef d'établissement trouve que son expérience professionnelle précédente (CPE ou enseignant) est un atout. Pour Bernard, avoir été CPE c'est une vision élargie qui lui permet de mieux appréhender les problématiques. Pour Pierre, avoir été professeur l'aide à mieux comprendre les difficultés de ses anciens collègues afin de proposer des solutions adaptées en termes d'accompagnement ou de formation. Pour chacun d'entre eux cette expérience est un outil pour mieux analyser le contexte. Il s'agit bien là du point de départ de chacun d'entre eux, c'est de cette analyse que va découler leur action.

Ce diagnostic, c'est d'abord le leur et pour Pierre, c'est l'élément fondateur du travail du chef : l'analyse du contexte et des situations complexes. Bernard, qui exerce dans un contexte pluriel où les réunions de l'ensemble de l'équipe sont peu productives, a déterminé seul les axes du projet d'établissement. Il s'est basé sur les indicateurs, sur son expertise et chacun des projets de son établissement correspond à l'un de ses axes. Le diagnostic peut également être partagé, tel qu'expérimenté par Emma avec une équipe motivée et volontaire dans un établissement où il a donné lieu à la rédaction conjointe d'un projet d'établissement et d'un contrat d'objectifs.

Le but de ce diagnostic est de fonder l'action dans l'établissement tant dans son idéal de réussite des élèves qu'il accueille que dans le développement des personnels qui le composent. Il réside dans des éléments statistiques, des procédures, des modes de fonctionnement dont le chef doit avoir une connaissance complète. Caroline dit ouvrir toutes les portes, tous les placards, monter sur tous les toits pour avoir la connaissance la plus complète de son établissement. Mais ce diagnostic repose également sur les personnes qui le composent. Certains préfèrent les entretiens individuels, d'autres qui les considèrent trop chronophages et utilisent les instances ; comme Pierre par exemple pour qui ce diagnostic peut être très approfondi et qui doit détecter ce qu'il appelle les systèmes de décision invisibles. Lorsqu'il arrive dans un établissement, réunir les conseils d'enseignement lui permet très rapidement de saisir les équilibres par équipes disciplinaires, d'identifier les moteurs, saisir les besoins de formation. Pour Marie également, le repérage des points forts de l'établissement a lieu dès les premières semaines même si certains ménagent le suspense jusqu'à l'entretien de carrière. Cet œil d'analyste, le chef d'établissement ne le quitte jamais puisqu'il peut découvrir à tout moment de nouveaux éléments qui peuvent nourrir le fonctionnement de son établissement comme Marie qui découvre après de longs mois les compétences informatiques de sa CPE.

Diagnostiquer consiste aussi à sortir des postures morales selon Carine, soulignant que, lors du diagnostic, on a tendance à identifier les éléments bloquants, les perturbateurs, le négatif qui masque parfois les réussites. Il est indispensable d'être suffisamment à l'écoute pour saisir les demandes et comprendre les difficultés. Tous insistent sur l'attention qui doit être accordée à l'autre dans le diagnostic. Marie, Caroline et Emma insistent sur l'importance de mettre à distance, de ne pas être dans le jugement mais on saisit bien la contradiction entre l'écoute attentive et la difficile prise de distance. Pour trouver la bonne mesure, Emma s'appuie sur les objectifs qu'elle se fixe dans le cadre de ses missions. C'est le deuxième élément de notre profil, le chef d'établissement dessine un cadre cohérent propice à l'action.

3.1.2 Fixer un cadre cohérent et rassurant

Caroline, Pierre ou Marie signalent la nécessité de fixer un cadre cohérent, lisible, connu et compris de tous. Ce cadre prend source dans le diagnostic, il s'établit de manière formelle : conseil d'administration pour Tatiana, projet d'établissement ou de manière informelle pour Bernard qui en est le communicant insatiable de façon à rappeler, expliciter, mettre en

cohérence avec les projets existants et à venir, à l'image de Marie pour qui le chef est avant tout persévérant !

Fixer un cadre d'objectifs, c'est aussi proposer un calendrier et en rappeler les échéances, anticiper, organiser en amont. Pierre utilise l'expression « opérateur de cohérence » pour qualifier le chef.

Ce cadre, c'est un élément rassurant pour Amélie, dire le cadre dans lequel on agit, éviter l'arbitraire, le *clan du chef* dirait Tatiana, ce cadre rassurant est un lieu pour penser nous dit Bernard, pour échanger, limiter le champ pour mieux remplir nos missions.

Cette mission est dévolue au chef d'établissement, elle n'est pas délégable quand il s'agit de sécurité des biens et des personnes ou du cadre légal. Marie décrit cette transcendance liée à la fonction de chef d'établissement, il transmet les injonctions ministérielles, fait redescendre et veille à l'application et il est surtout important de rappeler ce cadre pour éviter qu'il ne lui échappe. Pierre rappelle régulièrement ce cadre pour qu'il soit explicite et partagé de tous, c'est un préalable indispensable à la délégation, veiller à ce que celui qui est autonome sur un dossier soit sur la même longueur d'onde que lui. Il ne peut y avoir d'autonomie sans partage de l'objectif global.

3.1.3 Organiser le travail pour permettre l'autonomie

Organiser le travail collectif est indispensable pour Emma : lutter contre l'indépendance de certains, contre la segmentation, créer de la cohérence pour mieux accompagner les élèves. Pour Bernard c'est la mission principale du chef : organiser le travail, réguler le travail collectif. Il s'interroge même sur l'utilité du chef d'établissement au-delà de cette mission principale. Bernard est friand de la notion de projet que partage Pierre également. L'organisation du travail dépend du cadre évoqué ci-dessus. Il se traduit alors en fiches de poste, en missions particulières. Une fois qu'il a posé les objectifs, Pierre construit l'autonomie : « intransigeant sur les objectifs mais souple sur la façon d'y arriver, souple sur la négociation des moyens de parvenir à l'objectif, exigeant sur le résultat. Pareil avec les structures, il y a des échéances, des comptes à rendre : dur avec les structures, souple avec les individus, dur avec les structures mais souple sur les façons d'y arriver, exigeant sur les résultats, souple avec les personnels. » Carine partage cette dichotomie : « contrairement à ce qu'on dit, l'autonomie est dans les moyens, pas dans les moyens financiers mais dans la façon d'arriver à un objectif, la façon de répondre à une injonction, le moyen d'obtenir des résultats ». Cette double tension

est au cœur du métier de chef d'établissement qui doit apprendre à doser mais également à faire confiance aux personnels.

Marie se sert d'étymologie pour décrire cette tension : « dans autonomie il y a *nomos*, il y a la loi et la règle : donner aux gens confiance pour qu'ils exercent l'autonomie ». Tatiana décrit les jeunes chefs comme parfois croulant sous le poids des responsabilités, restant sur des chemins balisés de peur que tout ne s'effondre mais « au bout d'un moment, tu te rends compte que ce sont des professionnels et qu'ils n'ont aucun intérêt à faire n'importe quoi ! » Caroline, qui a connu de larges délégations en tant qu'adjointe, l'affirme : « vous pensez l'autonomie comme vous êtes vous-même ». Cette confiance nécessaire c'est d'abord celle du chef en son équipe. La vision de Bernard va très loin en ce sens qu'elle part du principe que l'enseignant donne déjà suffisamment en faisant ses 18h « je pars du principe que l'autre donne plus que ce que je pense recevoir. A partir de là, l'attente est moindre et je suis plus ouvert à ce que cela apporte pour l'établissement. »

Mais cette confiance se construit car les enseignants sont souvent décrits par les professionnels interrogés comme en perte de repères : pour Pierre il faut leur redonner la maîtrise, et pour Marie cela dépasse largement l'Education nationale, pourtant, elle s'attèle à construire cette confiance en leur accordant de fait la sienne.

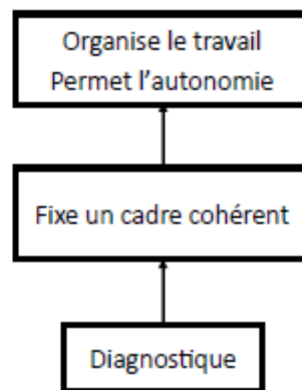
L'un des obstacles à cette construction mais également au travail collectif est la peur que les enseignants ont du conflit entre pairs, ils préfèrent selon Tatiana, être contre le chef. Alors elle ritualise les échanges, les réunions, saisit toutes les opportunités : « Le rôle du chef c'est de s'emparer d'une question qui n'a pas de réponse, de structurer le travail collectif, éventuellement d'animer ». Carine et Marie utilisent pleinement les instances, les érigent en lieux de discussions : conseil pédagogique mais aussi conseil d'enseignement, conseil de classe pour en faire des occasions de travail collectif. Emma est également confrontée au problème. Pour elle, le nœud, c'est la responsabilisation que les enseignants refusent car pour s'impliquer il faut perdre ses repères et devoir les dépasser.

Dans l'organisation, il est déterminant de veiller à la répartition du travail selon Marie et Caroline. Carine n'hésite pas à limiter les ardeurs des plus investis lorsqu'ils empiètent de manière trop large sur leur temps personnel. Cette répartition du travail est d'autant plus importante qu'elle permet de mettre en valeur les compétences ou de construire progressivement les équipes. Pierre nous parle des enseignants qui n'osaient pas entrer dans la coordination qui leur semblait appartenir à un binôme établi. Amélie évoque la construction

par étape de la collaboration au gré des besoins et des interrogations collectives, d'un binôme de coordination pour trois ans au départ à une coordination tournante toutes les six semaines aujourd'hui. Il s'agit là encore d'un dosage du chef d'établissement. Il n'est pas seul pour penser ou mettre en place mais c'est bien sur ses deux épaules que reposent la responsabilité pleine et entière, la colonne vertébrale de son action c'est de permettre l'autonomie puisque Pierre le dit très bien : « Il y a toujours quelqu'un qui a une meilleure expertise pédagogique que le chef ». Plus le chef rend autonome de manière organisée et contrôlée, plus son champ d'action est efficace pour permettre à toutes les forces vives de l'établissement de nourrir l'efficacité du système.

Voici un premier aperçu des éléments qui composent le schéma du chef d'établissement bienveillant avec ses trois premières caractéristiques : le diagnostic pour commencer, il doit ensuite fixer un cadre cohérent afin d'organiser en son sein le travail des équipes pour permettre l'exercice de leur autonomie :

LE CHEF D'ETABLISSEMENT BIENVEILLANT



3.1.4 Communiquer en interne

Les trois premiers éléments étant installés, le chef d'établissement doit s'assurer qu'ils soient connus et reconnus. C'est pourquoi la communication est la pierre angulaire du métier de chef d'établissement, il y porte une attention toute particulière, d'abord dans le souci d'informer objectivement comme Amélie : « c'est rassurant pour les enseignants, c'est dire le cadre dans lequel on agit. Tout n'est pas dans l'arbitraire. On peut vous accuser de formalisme mais ça

vous permet d'être transparent, de donner la même info à tout le monde, de ne pas être dans l'oralité pure, c'est aussi ça l'exercice de son autorité ». Carine et Marie partagent cette attention. Pendant l'entretien Marie me présentera la lettre hebdomadaire de son établissement : un courrier électronique collaboratif que tout le monde remplit toute la semaine et qui est envoyé le vendredi. Pour Pierre, cette parole est une forme de pouvoir, celui de dire les principes de son action : « Le boulot du chef, c'est de hiérarchiser et s'assurer qu'il y a du lien entre les instances, entre les projets, que les valeurs et les intentions soient toujours affichées et partagées. » Tatiana institutionnalise la parole en faisant voter les décisions pédagogiques au CA¹⁶ : une mission particulière, un dispositif d'accompagnement des enseignants. Plus l'information est claire, plus les personnels ont les clés pour s'emparer du travail collectif. Cette communication donne vie au travail collectif, elle l'objective. Caroline décrit la communication comme l'élément déterminant de la bienveillance.

Cette communication peut également être informelle pour Emma, Bernard, ou Carine et est tout aussi importante à leurs yeux. Caroline est certaine qu'une réforme se joue en partie sur de l'informel. Amélie relie cette communication informelle au soutien qu'elle porte aux enseignants : « L'importance c'est de donner confiance aux enseignants, les consolider, ça c'est le rôle du chef, on les rassure on les rassérène de manière à ce qu'ils puissent revenir en classe et ne pas être détruits par une confrontation brutale, et leur donner des éléments d'analyse. Entendre la parole émotive mais ne pas en rester là, il faut donner du temps parce que c'est là qu'on construit des choses. On a tous besoin de bienveillance. » Emma le souligne également, dans la communication il est essentiel de maîtriser son agressivité. Cette communication sert donc à objectiver le travail collectif mais également à le valoriser. Cette valorisation interne est à destination des personnels de l'établissement pour en conforter la cohérence.

3.1.5 Valoriser, un outil de gestion des ressources humaines

Valoriser c'est d'abord encourager les personnels dans leurs projets en cours ou à venir. La valorisation incite à l'implication des autres membres de l'équipe. Et comme le dit très bien Bernard : « heureusement, on n'est pas tout seul ! ». On peut valoriser un projet en cours mais aussi le travail des chefs de projets, il accorde une attention très particulière à ces relais qui

¹⁶ Conseil d'administration

permettent des formes de leadership partagé. Pierre s'appuie aussi sur des gouvernances intermédiaires : « la confiance s'accorde par la délégation », il considère comme un acte fort les délégations de signature accordées lors du premier CA après sa prise de poste, les réactions étonnées de ses collaborateurs confirment l'intérêt d'une confiance accordée concrètement. Cependant, il tient à ce qu'on rende compte du travail effectué en fonction des objectifs mis en œuvre. Le compte-rendu aussi est valorisé, présenté au CA, le document alimente le diagnostic et par là le projet d'établissement.

Bernard encourage tout ce qui est positif, c'est pour lui beaucoup plus productif que de pointer les failles. « Je dépense un minimum d'énergie pour l'opposition, je leur accorde la parole bien sûr mais je me concentre surtout sur ceux qui s'engagent ». L'idée n'est pas de mettre tout le monde d'accord mais de multiplier les cercles concentriques, leur permettre de se croiser autour des axes communs pour infuser le changement : « je mets en place un cercle restreint super motivé par le projet et de manière concentrique certains vont s'agglomérer au projet. Si certains n'ont pas envie, on peut faire ce qu'on veut, ça ne se passera pas mais en multipliant les cercles concentriques avec un maximum qui se croisent on infuse le changement. » On peut alors s'interroger sur la possibilité d'infuser des pratiques de bienveillance. Carine, Emma et Marie disent oui à tous les projets, autorisent, ouvrent les portes quitte à devoir se démener pour leur trouver des moyens.

Les porteurs de projets sont indispensables pour Tatiana pour qui la formation est un passage obligé : « le leadership partagé est une garantie de mise en action, de mobilisation, d'amélioration des relations dans l'établissement ». Il est évident pour elle que le travail collectif est plus important que la convivialité, l'établissement scolaire devient alors lieu de formation.

3.1.6 Le développement professionnel des personnels

Tatiana a développé des collectifs de travail en établissement pour accompagner les nouveaux arrivants dans le métier en éducation prioritaire. Elle a proposé aux enseignants de devenir tuteurs, leur a permis de se former et également de coordonner le dispositif. Elle a apporté en établissement l'analyse de situation professionnelle en formant elle-même les enseignants pour qu'ils gèrent eux-mêmes le dispositif. Il est pour elle nécessaire d'apprendre aux enseignants à prendre du recul : par la formation, par l'analyse de situation dans l'établissement : « Créer un collectif, le former, l'animer si nécessaire, le superviser et ainsi

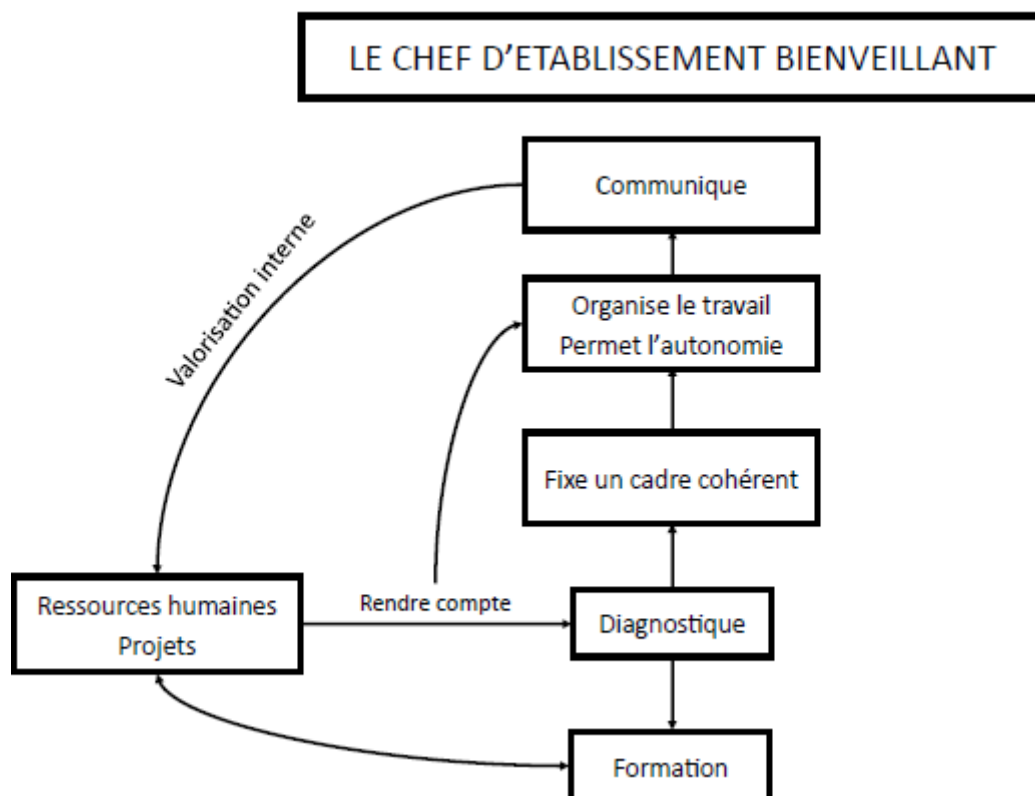
créer des ressources pour l'établissement. » On peut organiser des formations en interne comme Tatiana ou proposer d'étudier le plan académique de formation en conseil d'enseignement comme Pierre ou Amélie, on peut également faire intervenir des ressources dans l'établissement : un formateur académique, un chercheur, travailler avec les statisticiens du rectorat par exemple. Marie propose trois journées de formation en pré-rentrée. Bernard envoie ses emplois du temps en juillet pour que les enseignants soient plus disponibles pour les formations de rentrée. La formule de Marie et Carine nous démontre tout l'intérêt de cette approche collective de la formation : « les équipes se forment en se formant ». C'est en effet en se confrontant ensemble aux problématiques que les professeurs créent de la connaissance collective, de la controverse, font des choix et des compromis ensemble sur un même projet. Pour Tatiana, c'est le contexte d'exercice qui dicte la nécessité de se former, pour Emma également qui pointe la réalité de l'enseignant débutant, ses difficultés à appréhender la réalité de ses élèves en éducation prioritaire qui sont autant de sources potentielles de souffrance au travail. Elle veut les faire réfléchir sur leur métier, sur les raisons mêmes de leur choix en essayant d'ouvrir leur champ de connaissances sur le système éducatif. Elle a mis à leur disposition une petite bibliothèque en science de l'éducation. Amélie partage cette vision de la formation, accompagne les enseignants à faire le pas de côté, leur apporte des ressources sociologiques pour les armer en contexte difficile.

Les chefs se forment aussi. Pour Carine il est important de parler de ses formations aux enseignants, Bernard et Emma ont suivi un cursus universitaire en parallèle de leur exercice, beaucoup s'engagent syndicalement (Emma, Caroline) ou dans une association professionnelle (Marie, Carine, Bernard, Pierre, Tatiana). Pour Bernard se former c'est avoir une maîtrise plus fine de ses missions. Pour Emma il s'agit de prendre de la hauteur dans un contexte complexe.

Le développement professionnel se joue à chaque projet, au cours d'une réunion plénière, mais aussi en individuel, à l'occasion d'un entretien de carrière ou d'un temps d'échange pour faire face à une difficulté particulière. La valorisation des compétences des enseignants est un atout dans la gestion des ressources humaines de l'établissement.

Les personnels qui partent en formation ont également des liens avec l'extérieur, les enseignants de Tatiana notamment sont appelés vers des missions de formateurs académiques et ramènent dans l'établissement des partenaires avec lesquels ils ont été formés.

Voici un deuxième aperçu du schéma du chef d'établissement bienveillant, la communication permet à la fois de rendre cohérente la colonne vertébrale initiale et de mettre en valeur le travail de chacun, notamment celui des leaders intermédiaires, ces chefs de projets qui alimentent le travail collectif et élargissent le champ d'action du chef d'établissement. Ces acteurs autonomes rendent compte de leur action au conseil d'administration, leur bilan nourrit alors le diagnostic et permet l'évolution de l'organisation du travail et des conditions de l'autonomie des acteurs. Les compétences sont ainsi mise en avant, il faut également les développer. Le chef d'établissement bienveillant doit encourager la formation à l'interne comme à l'externe. La formation étant une condition importante de l'amélioration du système.



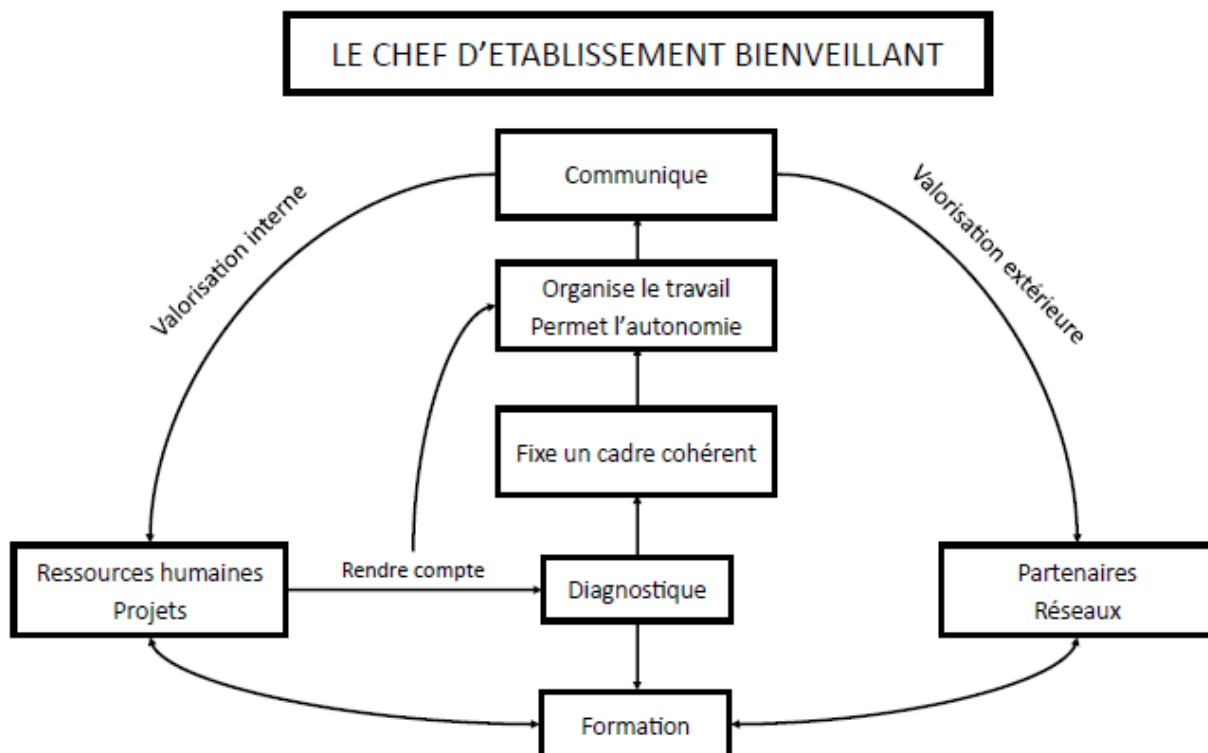
L'établissement scolaire n'est cependant pas en vase clos replié sur lui-même, la communication que nous évoquons plus tôt à l'interne est également tournée vers l'extérieur.

3.1.7 Communiquer en externe : le réseau d'établissement

Caroline milite pour que son établissement soit un lieu de formation, un lieu d'accueil, ouvert aux partenaires dans une logique de territoire : les entreprises et la recherche, parce qu'« à plusieurs, on est plus intelligent ». Elle a construit un projet autour de la labellisation développement durable de son établissement. Elle l'a construit en interne avec ses ressources propres et en externe avec des partenaires locaux : « le tri sélectif, la préservation de la biodiversité par l'introduction d'une zone d'éco-pâturage, la création d'une grainothèque, d'un potager et de différentes zones avec des essences végétales et des arbres fruitiers. Des partenaires locaux de la Ville viennent en appui du projet », et ce projet n'est pas le sien puisqu'il est celui de toute la communauté éducative, parents compris, et qu'il est piloté par son adjoint. Elle en est pourtant l'une des plus ferventes communicantes, vis-à-vis des médias par exemple car contrôler l'image de l'établissement c'est aussi en valoriser les membres. Caroline a changé l'image de son établissement en quelques mois et a renforcé les liens entre les membres de la communauté éducative. C'est également une forme de bienveillance à l'égard du collectif.

La valorisation à l'extérieure est intimement liée à la valorisation interne. Pour Bernard, l'utilisation des réseaux sociaux comme Twitter est plus à usage interne mais elle est parfaitement publique et s'ouvre sur le monde.

La construction de ce réseau est également déterminante pour Marie qui est devenue experte dans l'art du réseautage pour son établissement. Une discussion informelle en est souvent la source, c'est ainsi que le temps d'un café dans un colloque, elle crée un partenariat avec un établissement universitaire dont elle accueille les étudiants tandis que ses élèves bénéficient de la préparation au concours d'entrée. Ce réseau en construction permanente lui demande d'être toujours alerte, toujours curieuse de l'autre, attentive à ses besoins pour mieux mettre en perspective ce que l'on peut faire ensemble. Cette envergure donnée à l'identité du lycée par ces partenariats a des retombées positives sur la communauté éducative dont l'établissement devient attractif. Cette compétence, Marie a en pris conscience avec le temps. Voici une nouvelle mouture du schéma du chef d'établissement bienveillant intégrant cette dimension communicante avec l'environnement qui permet à l'établissement d'avoir une existence valorisée dans un contexte local et de tisser des liens pour nourrir son projet. Nous ajoutons un retour du réseau ainsi constitué par le biais de la formation qui permet de construire un développement professionnel élargi :



Dans cette configuration complexe, le chef d'établissement bienveillant a besoin de temps : pour construire et pour prendre conscience des éléments nécessaires à l'efficacité de son action.

3.1.8 Maîtriser la temporalité

« Pour moi (nous dit Marie) la compétence d'un chef d'établissement – et ça je ne l'ai pas compris au début –, la compétence c'est de savoir saisir le bon moment – en grec on dirait le *kairos* : occasion, opportunité – et ça, ça suppose un diagnostic rapide de stratégie, une vision d'ensemble avec une vision de toutes les interactions. Parfois il y a des choses qu'on peut faire vite, on doit faire vite, parfois il faut attendre le moment, parfois on sait que c'était une bonne idée et on l'a lancée il y a dix ans mais il y a dix ans c'était pas le moment. Et puis dix ans après on la relance et ça prend tout de suite comment un feu de paille. Ça c'est une compétence, c'est à la fois une expérience et un sens stratégique. On ne l'a que quand on a une vision globale de l'intérêt de tous et pas seulement une vision des intérêts particuliers. »

Ce bon moment transcende l'ensemble des entretiens, qu'il s'agisse de son temps personnel qui n'existe que très peu, qu'on en souffre ou pas, du temps scolaire dont la circularité étouffe et qui s'oppose au temps linéaire du projet ou encore du temps nécessaire à la bienveillance, dans l'attention portée à l'autre.

Bernard accorde chaque année une heure de bilan à chacun des enseignants, Carine se libère de toute tâche pendant la journée pour être intégralement disponible aux personnels : « permettre à l'autre de s'exprimer, venir sur son terrain, aller le chercher », Pierre organise des fêtes de fin de période pour décompresser avec ses équipes. C'est un temps qu'il faut prendre, qu'il ne faut pas précipiter. Caroline et Amélie usent volontiers de l'expression « il est urgent d'attendre », Amélie répond très peu dans l'immédiat : « parfois c'est de la réflexion commune qu'émerge le recul. Il faut avoir du temps, pas seulement pour les instances, créer des groupes de travail et ne pas rester sur le bloquant ».

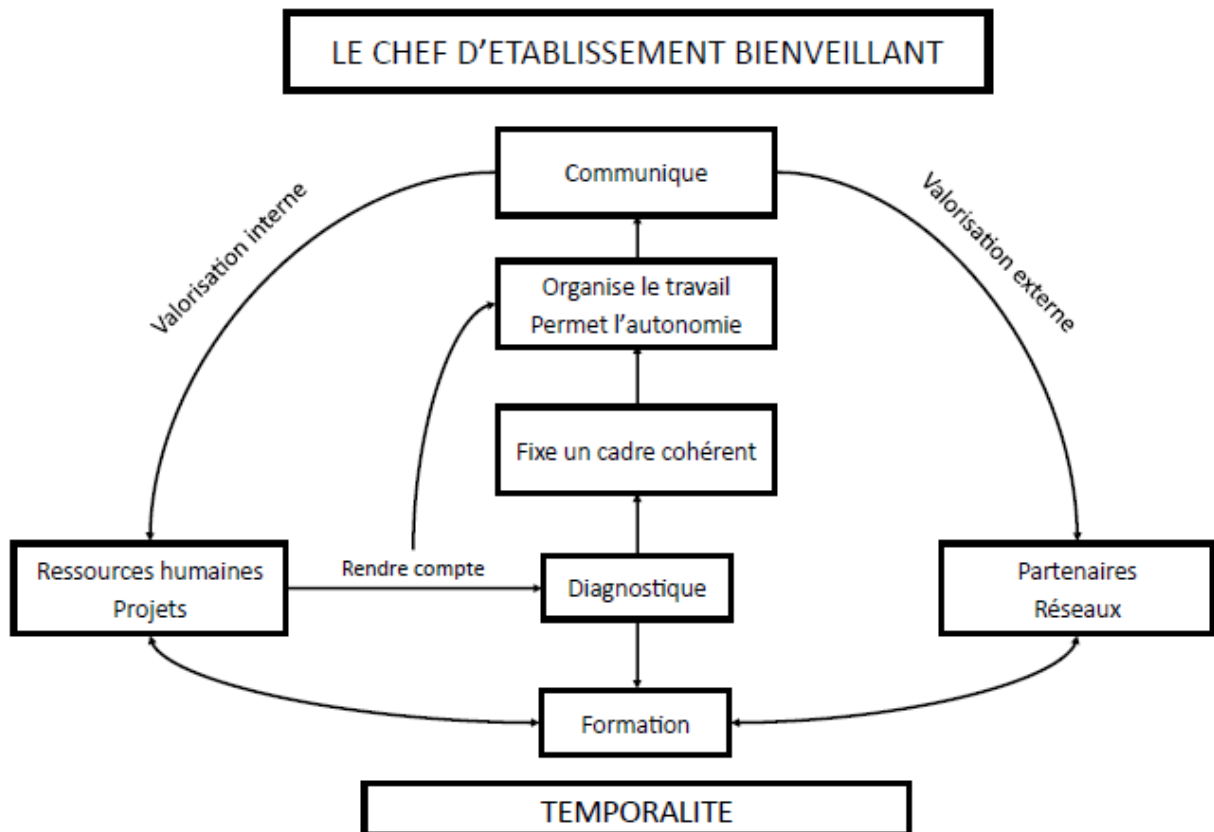
Marie attribue cette pression temporelle à l'invention du travail sans fin : « le projet d'amélioration continue, l'idée de qualité. Il y a trente ans, il n'y avait pas cette idée, du : « on peut toujours faire mieux ». Il y a trente ans il n'y avait pas de pilotage pédagogique. Le 2 septembre quand j'avais rendu mes emplois du temps j'étais au chômage en tant qu'adjoindte ». Ce changement de temporalité la passionne et explique peut-être son attachement à ce métier depuis trente ans. Elle s'émerveille du progrès numérique qui permet de gagner en efficacité dans le travail à distance quand Carine alerte sur l'importance de savoir limiter l'espace de travail et l'espace personnel. Elles savent toutes deux que leur investissement n'a pas de limite « par passion, pas par obligation » mais elles s'inquiètent de l'investissement des enseignants. A être trop passionné, on risque le *burn-out*.

Pour Amélie le lien est une réponse : « Créer du lien, porter attention à l'autre, ne pas rester dans le technique et porter attention à l'autre dans une société qui va de plus en plus vite, pour donner du sens ».

Caroline évoquera les risques de cette pression temporelle pour la souffrance au travail des personnels de direction, la nécessité de se ménager du temps personnel, trouver des interlocuteurs pour en parler, retrouver la reconnaissance.

La temporalité traverse l'ensemble des éléments de la bienveillance des chefs d'établissements, elle est autant dans le temps qu'on accorde à l'autre que dans le temps que l'on s'offre à soi parce que l'exercice de la bienveillance touche aussi celui qui la pratique comme Bernard : « je trouve qu'il est plus facile de travailler quand il y a des sourires autour de toi, quand les gens sont satisfaits, quand il y a une bonne entente, quand tu sais que tu as suffisamment confiance dans les équipes, il faut rester humble et modeste dans nos fonctions ».

Voici à présent le huitième élément ajouté au schéma, nous pouvons à présent conclure l'analyse inductive :



Face au bouleversement des identités professionnelles enseignantes, la bienveillance, c'est un principe d'attention à l'autre, une curiosité du travail de l'autre pour le bien commun et dans l'intérêt collectif ; c'est un outil indispensable pour lutter contre la souffrance au travail de tous les personnels, y compris des chefs d'établissement.

3.2 Les portraits des chefs d'établissement

Dans cette deuxième partie de l'analyse, nous utilisons l'outil *Iramuteq* évoqué en introduction de ce chapitre sur les résultats. Le logiciel *Iramuteq* permet d'analyser statistiquement les mots les plus utilisés par les professionnels interrogés. Ils sont présentés sous la forme de nuages de mots.

Ces résultats sont d'abord le fruit d'un intérêt pour les outils informatiques d'analyse du discours mais répondent également à un questionnement qui a émergé de la discussion avec Emma, qui souligne l'importance de « l'effet chef d'établissement » lorsque je la questionne sur ce qui reste quand on change d'établissement : « ce n'est pas censé s'effondrer quand on a construit avec les équipes mais il y a un effet chef d'établissement, l'humain qu'il y a dans la fonction fait que rien n'est transférable totalement. On met de soi dans la direction ». A la lumière de cette réflexion il me devenait bien difficile d'établir un modèle...

Pourtant, l'analyse inductive présentée ci-dessus permet de dégager ces huit éléments clés de la direction bienveillante d'un établissement : le diagnostic partagé de la complexité, le cadre cohérent qui rassure, l'organisation du travail permettant l'autonomie, la communication interne objectivante, la valorisation du travail des personnels, le développement professionnel, la construction du réseau, une temporalité à échelle humaine. Ressortent-ils à la moulinette du logiciel ?

Le schéma qui suit présente le résultat de l'analyse du texte intégral des entretiens, hors questions posées, le nombre d'occurrences est limité à 200 pour améliorer la lisibilité du nuage et les termes sont « lemmatisés » c'est-à-dire que le logiciel regroupe les formes conjuguées ou accordées autour d'un même mot (ex : professionnel.le.s). Précisons que le logiciel choisit seul la forme du nuage :



Nous plaçons en *italique* les mots relevés dans les nuages que nous souhaitons mettre en avant dans l'analyse. En jaune on retrouve des éléments de l'analyse inductive. Au premier plan, *l'établissement* est la colonne vertébrale du discours. Il est cité en tant que lieu mais aussi dans la fonction « chef d'établissement », le *chef* est également dans le top 10. Le *travail* occupe la seconde place et confirme la posture de Tatiana : le chef d'établissement reste l'organisateur du travail avant tout, *collectif* en particulier. La place du *collectif* est déterminante, il est le second lieu de l'action après *l'établissement* et en découle logiquement. Le *groupe* occupe également une place importante. Ces mots rappellent dans la première analyse l'idée de l'organisation du travail collectif vers l'autonomie des acteurs, l'utilisation

des référents, des tuteurs, des chefs de projet. Le mot *professionnel* rappelle l'importance du développement professionnel de l'analyse inductive, l'utilisation également des mots *formation, former, formateur* replace les acteurs dans cette posture.

Les surlignages roses mettent en avant l'importance des acteurs. Tous apparaissent mais la prégnance des enseignants, qu'on les nomme *personnel, prof* ou *enseignant* est très parlante. Ils sont au cœur du discours des chefs d'établissement alors qu'on les interroge sur leur propre posture. Les verbes utilisés sont également parlants (en lavande), principalement des verbes d'action, à l'image d'une conception proactive du métier de chef d'établissement, ils sont organisateurs, gestionnaires, coordinateurs, animateurs.

La matière des sept entretiens est dense et a dû être limitée à 200 occurrences pour permettre la lisibilité. Elle passe par conséquent à côté de nombreux éléments du discours. Le passage à l'analyse de chaque discours, huit au total, permet une analyse plus fine de ce qu'Emma appelle « l'effet chef d'établissement » et que nous essayons de saisir à la lumière de cette méthode. L'analyse logicielle de chaque profil permet de dégager les dominantes de leur perspective ; bien que partagée par chacun, la hiérarchisation est toute personnelle, ce qui nous permet de supposer qu'il n'y a pas qu'une seule manière d'être un chef d'établissement bienveillant.

3.2.1 Amélie



L'enseignant est au cœur de la vision d'Amélie, renforcée par l'utilisation du mot *prof* également dans le nuage produit par le logiciel. Vient très vite *l'élève* dans sa conception du *chef* d'établissement bienveillant qui opère avant tout pour permettre la *bienvveillance* à son égard. Le chef est tout aussi central mais *l'équipe* renforce les occurrences précédentes (*enseignant* et *prof*). Dans un volume assez proche on retrouve la *concertation*, le *conseil*, le *groupe*, la *classe*. Trois autres mots sont très importants pour Amélie : le *temps*, à l'image de ses collègues, la temporalité pèse sur son action, elle insiste sur la nécessité de prendre le temps. Le verbe *apprendre* se joint à *l'apprentissage* et se met logiquement en lien avec le *travail*, la *règle* et *l'élève*. On retrouve dans un second groupe (en rose) la *cohérence*, le *cadre*, les *instances* qui rappellent l'analyse inductive et qui supportent le discours d'Amélie sur les enseignants et l'apprentissage ; on ajoutera à cette thématique, l'importance de la formation : *conseil*, *formation*, *former*. Pour finir, on peut s'arrêter sur les verbes (en lavande) les plus usités par Amélie : *donner*, *sentir*, *permettre*, *créer*, *parler* puis *interroger*, *construire*, *travailler*, des verbes principalement d'action qui guident son analyse du chef d'établissement bienveillant. Amélie est résolument tournée vers l'humain, sa perception du collectif ne présuppose aucune hiérarchie mais une posture proactive, émulative pour améliorer l'apprentissage des élèves.

3.2.2 Bernard



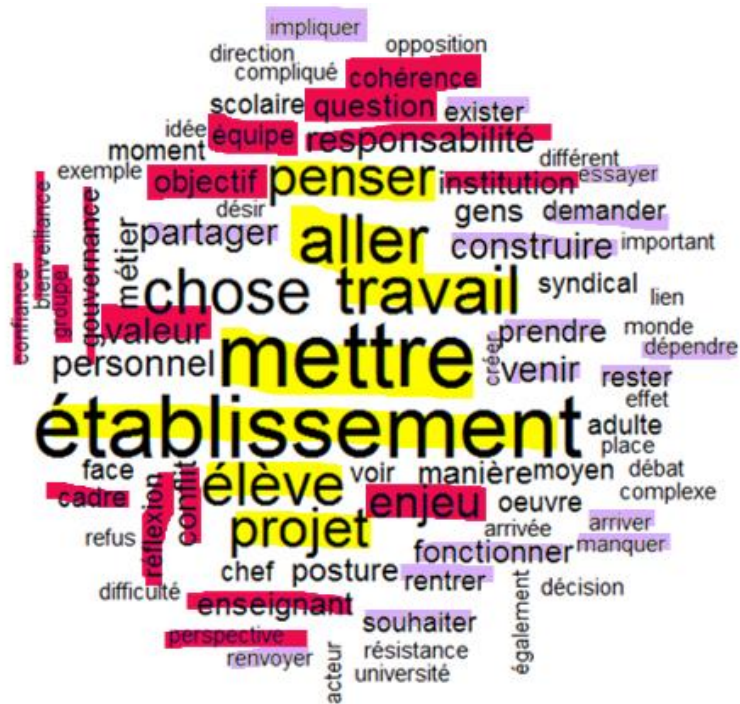
Les dominantes de la vision de Bernard (en jaune) sont très nettes : *projet, travail, enseignant, établissement, reconnaissance* c'est la colonne vertébrale de son discours. Un deuxième groupe reprend ses intentions les plus fortes (en rose) : *satisfaction, cadre, organisation, communication*. Mais ce sont les verbes (en lavande) qui occupent le plus de place dans la description que Bernard fait du chef d'établissement, en mouvement : *valoriser, motiver, accompagner, considérer*, il est un filet de sécurité, un trampoline, une soupape pour ses équipes, un levier pour l'action, l'expression résume bien la posture de ce chef d'établissement bienveillant. Bernard a une considération extraordinaire pour ses équipes, il estime toujours qu'elles donnent plus qu'elles en ont l'air et que tout ce qu'elles donnent n'est en aucun cas un dû. Il ne peut qu'apprécier et encourager toute forme d'initiative de leur part.

3.2.4 Caroline



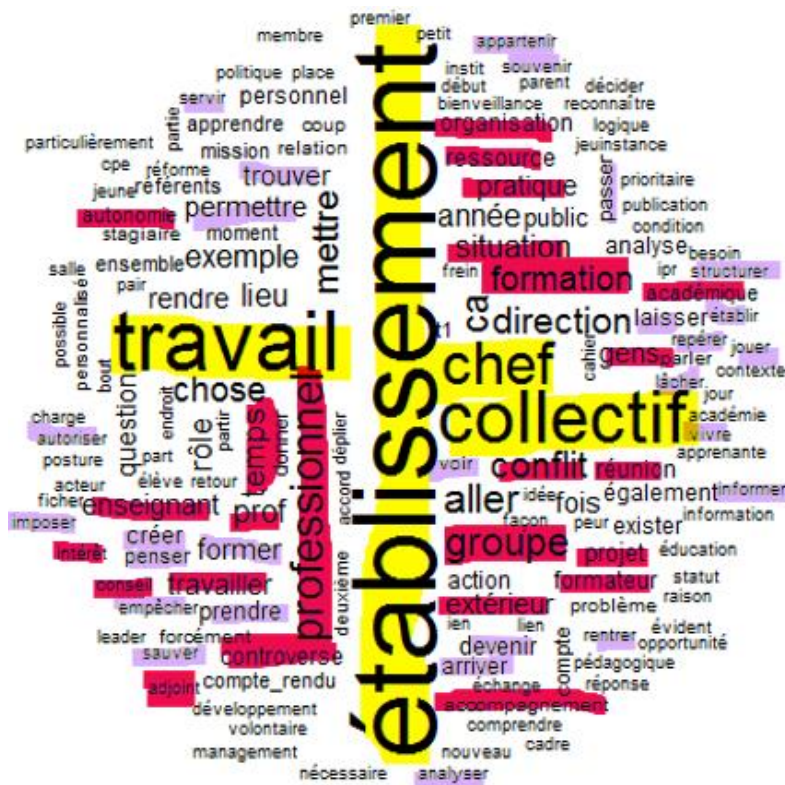
Précisons que l'entretien avec Caroline est le seul à ne pas avoir été enregistré, la retranscription consiste en une prise de note passée au logiciel, c'est la raison de sa maigreur. On retrouve néanmoins l'importance du *travail* comme un *objectif* essentiel de sa perspective. Dans une deuxième mesure il y a les *personnels*, leur *formation*, les *élèves* et la *communication*. Enfin dans la troisième étape on retrouve la *valorisation*, les mots *sentir* et *entendre* nous rappellent la disponibilité et l'intuition qui la caractérisent : la veille permanente qui lui permet de mieux connaître pour mieux agir.

3.2.5 Emma



Dans la première série de mots utilisés (en jaune) Emma est tournée vers l'action : *mettre, aller, travail, projet*. L'élève est au cœur de ce mouvement. Pour y parvenir elle est en réflexion constante : *perspective, question, gouvernance dans une recherche de cohérence des objectifs, des valeurs, des enjeux*. On retrouve dans ce riche vocabulaire (en rose) son retour à l'université pour dépasser les difficultés d'un terrain d'exercice complexe (*conflict, compliqué, refus, difficulté, résistance*). Emma travaille en équipe, en groupe, elle construit, on le voit dans les verbes qu'elle utilise : *demander, construire, dépendre, partager, impliquer*. Emma est un chef d'établissement en recherche-action pour qui la remise en question est constitutive du métier.

3.2.8 Tatiana



Au cœur de la vision du chef d'établissement bienveillant de Tatiana, le chef est organisateur du *travail collectif* dans *l'établissement* : *projet, groupe, conseil, autonomie, structurer, permettre*. A partir de cette armature, elle construit la *formation* à l'intérieur de l'établissement et engage les *enseignants* à se *former* également à l'extérieur : *formateur, accompagnement, formation, former*. Elle attache un intérêt au débat pour produire le travail collectif : *controverse, accord, échange*. Tatiana est un chef d'établissement formateur qui a pu expérimenter plusieurs formes de travail collectif pour faire de l'établissement un lieu d'apprentissage pour tous les membres de la communauté éducative.

Au terme de cette analyse logicielle, nous soulignerons la difficulté d'appréhender les mots indépendamment des liens qui forment la vision très personnelle des chefs d'établissement interrogés. Les portraits ne retranscrivent pas toutes les nuances de leur positionnement ni la passion qui les anime mais ils ont l'avantage de pointer les dominantes de leur vision pour nous offrir la richesse des postures de chefs d'établissement bienveillants. Cette analyse révèle néanmoins de nouveaux éléments : la recherche-action d'Emma par exemple suppose la prise de distance nécessaire à l'action. Le chef est formateur mais il expérimente également comme Emma ou Tatiana. Il fait le lien entre le haut et le bas dans une perspective

hiérarchique descendante mais également circulaire dans une perspective coopérative horizontale (Marie, Bernard). Cette analyse logicielle nous permet de mieux saisir les ressorts de cette posture constituée de liens, de connexions, qui fait du chef d'établissement un pivot de l'action pédagogique et éducative, une clé du développement professionnel des acteurs dans une dimension d'accompagnement des ressources humaines de l'établissement.

3.4 Des hypothèses au réel

Dans cette dernière partie de l'analyse, nous allons mettre en perspective les résultats des deux analyses précédentes à la lumière des hypothèses initiales du travail ainsi édictées plus tôt :

- 1) La posture du chef d'établissement permet l'émergence du travail collectif qui nourrit la perspective d'un établissement apprenant.

La posture du chef d'établissement facilite le travail collectif mais il ne lui est pas indispensable puisqu'une équipe peut avoir un chef de projet distinct du chef d'établissement. Cependant, la construction d'un « établissement apprenant » dépend de la vision commune portée par le chef et de son acceptation par son équipe. C'est de ce point que peut se développer l'établissement apprenant ; mais les conditions sont nettement plus nombreuses que dans notre hypothèse de départ puisque la posture bienveillante permet beaucoup plus que l'émergence de l'établissement apprenant qui n'est pas l'objectif principal mais un outil d'efficacité. Le travail du chef d'établissement bienveillant se concentre sur le travail collectif, c'est un artisan du détail de la relation interpersonnelle dont le travail de fourni peut éventuellement donner lieu à l'émergence de l'établissement apprenant mais il permettra avant cela la naissance de projets importants pour l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves.

- 2) Pour rendre le travail collectif plus efficient, le chef partage le leadership et accorde une plus grande autonomie aux acteurs de l'établissement.

Cette hypothèse se vérifie en partie dans les entretiens, nombre d'entre eux utilisent des gouvernances intermédiaires : ils délèguent énormément et confient des projets à des référents, des tuteurs, des chefs de projet. Efficient certes, le travail collectif est ainsi surtout plus riche puisqu'il permet de développer le potentiel des personnels et l'éclosion de leurs compétences. L'autre aspect de cette hypothèse concernant le partage du leadership que nous ne soupçonnions pas au début de ce travail, c'est l'apport en matière relationnelle pour le chef lui-même dont la perspective est solitaire et dans ce sens, productrice de souffrance professionnelle. Le travail collectif est une solution efficace qui suppose l'autonomie des acteurs, une autonomie cadrée, rassurante pour les personnels qui sont en devoir de rendre compte. Ce retour sur expérience nourrit les ressources de l'établissement et enrichit ainsi la connaissance de l'établissement qui devient alors formateur comme lieu de ressources

humaines et écrites, transmissibles. Nous avons également découvert que cette autonomie des acteurs suppose un lâcher-prise du chef d'établissement, une confiance accordée aux personnels.

- 3) Le chef d'établissement doit agir sur le développement professionnel des personnels en organisant les conditions d'émergence de l'établissement formateur.

Indéniablement, l'action du chef d'établissement peut être déterminante sur la carrière d'un enseignant. Les personnels ont accès à des formations individuelles, en autonomie et font des choix de développement professionnel indépendamment de leur chef d'établissement mais ce dernier peut faire entrer la formation dans l'établissement et ainsi permettre des apprentissages collectifs. Il peut impulser le départ en formation de plusieurs enseignants d'une même matière, faire venir un formateur *in situ*, organiser des conférences, proposer les compétences des enseignants de son établissement à d'autres. Le chef d'établissement bienveillant établit des connections avec l'extérieur et élargit le champ du développement professionnel des enseignants. Effectivement, l'ensemble de ces actions de formation sous toutes leurs formes permettent à l'établissement de devenir un lieu ressource, un lieu de formation.

- 4) Il doit mettre en confiance les personnels pour qu'ils s'autorisent à collaborer.

Cette hypothèse accorde une place trop importante aux chefs dans l'agir des personnels qui n'ont pas besoin de chef pour collaborer mais la confiance est déterminante puisqu'elle permet le développement des relations pour atteindre une cohérence collective. Les personnels peuvent tout à fait collaborer sans la confiance de leur chef d'établissement mais il leur sera difficile de collaborer à l'échelle de tout l'établissement et de se retrouver sur des valeurs collectives qui permettent à l'ensemble d'avancer dans la même direction, condition nécessaire à l'amélioration globale des modalités d'apprentissage dans l'établissement.

- 5) Leadership et bienveillance peuvent se conjuguer pour renforcer leur efficacité, la bienveillance outille le leadership du chef d'établissement.

Effectivement, cette hypothèse est validée à ce détail près qu'il nous est à présent difficile d'envisager le leadership sans bienveillance dans la définition détaillée de notre schéma. Les

huit caractéristiques évoquées composent une forme aboutie du leadership pour développer l'établissement dans toutes ses dimensions pour contribuer à la réussite des élèves.

- 6) Le métier de chef d'établissement nécessite des compétences professionnelles qui se traduisent par l'appropriation de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Reprenons dans cette catégorisation des savoirs, les huit éléments de l'analyse inductive :

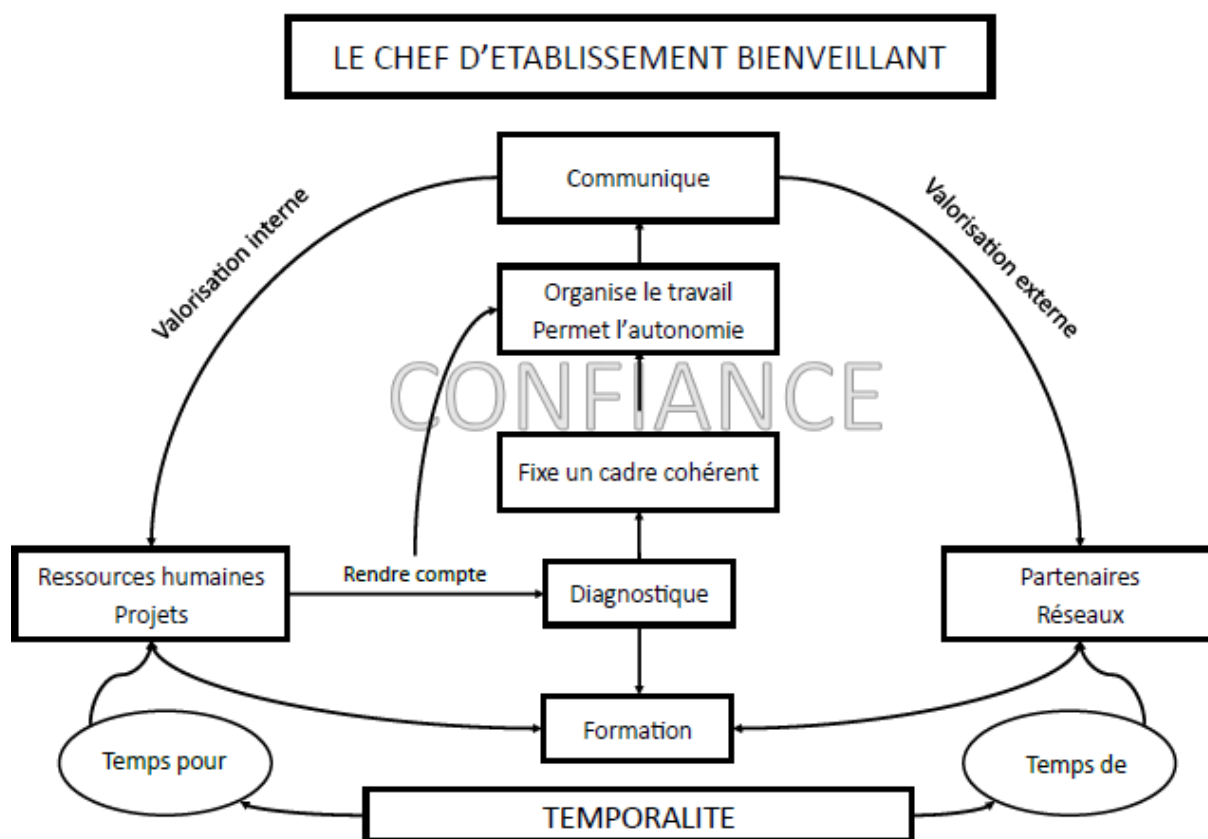
savoirs	savoir-faire	savoir-être
Diagnostic	Diagnostic	Cadre cohérent
Développement professionnel	Cadre cohérent	Valorisation du travail
Construction du réseau	Organisation du travail	Temporalité
	Communication interne	
	Valorisation du travail	
	Développement professionnel	
	Construction du réseau	
	Temporalité	

Construire un diagnostic pertinent (première caractéristique) nécessite en effet de détenir des savoirs mais également du temps et de l'expérience, donc des savoir-faire. La mise en place d'un cadre cohérent qui rassure relève du savoir-faire en termes d'organisation, de mise en place, mais prend également du temps, dépend du contexte, et demande une adaptabilité qui correspond peut-être à un savoir-être. Concernant l'organisation du travail permettant l'autonomie, il s'agit de savoir-faire. La communication interne objectivante relève du savoir-faire également. La valorisation du travail des personnels, du savoir-être et du savoir-faire puisqu'il ne suffit pas de dire merci et d'aller au-devant de leurs actions, il faut également savoir à qui et comment pour que la valorisation soit perçue comme positive et qu'elle salue réellement le travail accompli à sa juste valeur. Le développement professionnel nécessite des savoirs sur les besoins de formation, les offres de formation, les métiers et leurs évolutions et également de savoir-faire pour la mise en place en établissement, dégager des heures pour ce faire, etc. La construction du réseau exige une connaissance du contexte géographique, des partenaires potentiels donc des savoirs mais également de savoir-faire puisqu'il n'est pas acquis de pouvoir construire un partenariat sans convaincre et donc sans valoriser

l'établissement et ses potentiels. Enfin, la temporalité à échelle humaine relève des savoir-être pour le temps que l'on accorde aux personnels mais également des savoir-faire pour le temps que l'on prend à s'organiser, à construire.

Nous remarquons que mise à part l'organisation du travail que nous avons placée dans les savoir-faire, chaque élément trouve sa place dans deux catégories, nous aurions peut-être pu la placer également dans les savoirs, préalable nécessaire à l'organisation du travail. Les types de savoirs se nourrissent et se compensent, ce qui nous rappellent les différents profils potentiels de chef d'établissement bienveillant. La prépondérance des savoir-faire laisse envisager qu'il faut du temps et de l'expérience pour acquérir le recul nécessaire à l'exercice de la bienveillance en éducation. Cela traduit peut-être la nécessité de laisser le temps aux enseignants pour exercer la bienveillance à l'égard des élèves, mais également l'importance de la formation des enseignants à la bienveillance.

Pour conclure cette partie, nous remarquerons que parmi les éléments de l'analyse inductive, la communication était absente de nos hypothèses alors qu'elle tient une place prépondérante dans la perspective de nos chefs d'établissement enquêtés, le diagnostic également alors qu'il est à la source de toute action dans un établissement. Les liens avec l'extérieur, partenaires et réseaux, ont également pris une place déterminante. Nous pouvons ainsi compléter le schéma de l'analyse diagnostique pour conclure cette partie analytique :



Conclusion

Nous avons commencé ce travail dans la perspective de l'établissement apprenant comme un objectif à atteindre par le chef d'établissement pour améliorer sa pratique. Au terme de cette analyse, il nous apparaît que c'est l'humain qui est au centre de leurs préoccupations plus que le développement de la structure. Les chefs d'établissement organisent le travail des enseignants, non seulement parce que c'est leur mission mais parce que leur objectif reste l'élève. On retrouve l'ambition de la loi Jospin en 1989 qui affirme la place de l'élève au centre du système éducatif, objectif dont s'est emparé Bernard : « Je pense que l'enjeu c'est de mettre au centre la relation élève-enseignant, je vois plutôt ça comme un jeu de billard si on veut améliorer la bienveillance vis-à-vis des élèves, il faut mettre les enseignants dans de meilleures conditions. » C'est là l'objectif de l'action du chef d'établissement bienveillant : installer de manière pérenne la bienveillance vis-à-vis des élèves.

Pour répondre à la question initiale nous concluons que la posture de manager bienveillant permet de construire le travail collectif à travers un leadership respectueux des acteurs et, en

ce sens, producteur de bien-être dans l'établissement pour les élèves comme pour les personnels. Elle nourrit ainsi la qualité de vie au travail.

Enfin, si l'on reprend la définition de l'établissement apprenant¹⁷, il nous semble que la posture bienveillante du chef d'établissement est la plus propice à la construction d'un établissement scolaire apprenant puisqu'elle permet une vision stratégique collective, transmissible, dont la mise en question régulière permet l'émergence d'un établissement qui construit des ressources et qui apprend de lui-même.

S'il nous était donné de poursuivre cette exploration, nous étudierions la formation à la bienveillance des chefs d'établissement dans une perspective de gestion des ressources humaines. Une thèse de doctorat pourrait être le cadre d'une recherche sur les évolutions de la formation des personnels de direction en formation initiale. Un premier volet prendrait appui sur l'histoire des structures de formation des cadres de l'Education nationale et les contenus des plans de formation. Une seconde partie constituée d'entretiens semi-directifs avec des acteurs de la formation permettrait de nourrir le propos du sens donné à la formation. Enfin, une enquête quantitative menée auprès de personnels de direction stagiaires lors des deux premières années d'exercice offrirait l'opportunité de questionner la réception de la formation. Ce travail permettrait d'enrichir les travaux en sociologie des chefs d'établissement dans une perspective concrète d'amélioration des conditions d'exercice de la fonction.

¹⁷ « Un établissement apprenant est un système d'actions, de conduite de l'action et d'apprentissage collectif, qui apprend en permanence, régule, tire des leçons de ses expériences, capitalise ses connaissances, ses savoir-faire et ses compétences pour les transmettre et se transformer volontairement pour atteindre les objectifs, en fonction des évolutions de son environnement, de ses ressources, de la culture et des représentations des groupes d'acteurs » (Bouvier 2014).

Annexes

Bibliographie

Argyris, C., & Schön, D. (2001). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Bachelard, O. (dir) (2017). *Le bien-être au travail. Pour un service public performant et bienveillant*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Barrère, A. (2016). L'épanouissement au travail des enseignants. Représentations et marges d'action des chefs d'établissement du second degré. In RIA, L. (dir) (2016). *Former les enseignants au XIXe siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Bélanger, L. (2016). Les compétences émotionnelles : un facteur de vulnérabilité des gestionnaires du réseau collégial québécois. In Raveleau B., & Ben Hassel, F. (dir), *Gérer la vulnérabilité et la résilience en milieu professionnel* (pp. 151-170). Paris : L'Harmattan.

Bélanger, L., & Réto, G. (2018). Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionnelle et la bienveillance. *Questions Vives*, 29. En ligne : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3342> consulté le 22 avril 2019.

Berthier, J-L. (2017). Etablissements scolaires : l'exigence du bien-être in Bachelard, O. (dir). *Le bien-être au travail*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Billaudeau, N., Gilbert, F., Lapie-Legouis, P., Vercambre-Jacquot, M-N. (2014). *Enquête Qualité de vie des enseignants – Principaux résultats descriptifs*. Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Blais, M., Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherches qualitatives*, 26(2), pp. 1-18. [En ligne](#) consulté le 18 août 2019.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*, Paris : Hachette.

Bouvier, A. (2011). *Le management cognitif d'un établissement scolaire – Vers un pilotage intellectuel de l'action*, Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.

Bouvier, A. (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants – Perspectives pour la conduite du changement*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.

Bouvier, A. (2017). *Pour le management pédagogique : un socle indispensable - Connaître, éclairer, évaluer, agir*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault

Bouvier, A., & Guillemette, S. (2018). *Bâtir un établissement scolaire apprenant, expériences tirées d'un séminaire franco-québécois*. Clermont-Ferrand : Canopé.

Brugère, F. (2011). *L'éthique du « care »*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2010). *Le Travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, coll. « Cahiers libres ».

Coste, S. (2016). Trajectoires sociales, sentiment de satisfaction et d'efficacité : l'épanouissement dans le travail enseignant en question. In Ria, L. *Former les enseignants au XXIe siècle. 2. La formation des enseignants et de leurs formateurs*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Debarbieux, E., Moignard, B., Hamchaoui, K. (2013). Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels du second degré, MEN.

Dupriez, V. (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires. In Ria, L. (dir). *Former les enseignants au XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Dutercq, Y., Gather Thurler, M. & Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles : De Boeck.

Dutercq, Y., Gather Thurler, M. & Pelletier, G. (2015). Leadership éducatif ? *Recherche et formation*, 78. En ligne : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2401> , consulté le 01 mai 2019.

Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et formation*, 78. En ligne <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2387>, consulté le 01 mai 2019.

Endrizzi, L., & Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°73. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr> consulté le 01 mai 2019.

Feld-Grooten, N. (2015). Former au sein des établissements scolaires : le regard d'un chef d'établissement. In Ria, L. (dir). *Former les enseignants au XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation*. (pp. 93-100). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? *Revue de littérature*. In Ria, L. (dir). *Former les enseignants au XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation*. (pp. 21-32). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Florin, A., Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris : Cnesco.

Gambert, P., Bonneau, J. (2009). *Enseigner en collège et lycée en 2008*. MEN-DEPP. [En ligne](#)

Gather-Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement. In Pelletier, G. (dir.) (1998). *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles : De Boeck, pp. 101-131.

Gilbert, F., Vercambre-Jacquot, M-N. (2016). Violence à l'école, violence au travail, le cas des enseignants, *Education et formations* 92.

Grellier, Y. (1994). Modernisation ! Professionnalisation ? Identité... *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 04. En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/4207>, consulté le 01 mai 2019.

Jellab, A., Marsollier, C. (dir.) (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école : plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Paris : Berger-Levrault.

Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* Paris: OECD Publishing. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

Langanay, J-Y. (2016). *Le chef d'établissement pédagogue*. Poitiers : Réseau Canopé.

Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In Ria, L. (dir). *Former les enseignants au XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation*. (pp. 73-92). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Lillistone, D. (2010). L'anglicisme "leadership" permet-il d'éclairer le rapport de l'équipe de direction avec les équipes pédagogiques ? *Administration et éducation*, n° 127.

Marzano, R., Waters, T., McNulty, B. (2016). *Leadership scolaire - De la recherche aux résultats*. PU Québec.

Masse, M. (2017). Gouvernance, dialogue social et bien-être au travail in Bachelard, O. (dir). *Le bien-être au travail*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse-DEPP (2019). Bilan social, enseignement scolaire, 2017-2018, [en ligne](#), p138, consulté le 23 août 2019.

MENESR-DGRH. (2016). Bilan social des personnels de direction. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/pid159/les-personnels-de-direction.html> consulté le 12 décembre 2018.

Normand, R. (2010). Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants. *Administration et éducation*, n° 125.

OCDE (2014), *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr> consulté le 4 mai 2019.

Pont, B., Nusche, B., Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, volume 1 : Politiques et pratiques*. Paris : OCDE.

Pont, B., Nusche, B., Hopkins, D. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 . Études de cas sur la direction des systèmes*. Paris : OCDE.

Rivière, A., Commeiras, N., Loubès, A. (2017). Tensions de rôle et stress au travail : quelles stratégies d'ajustement pour développer le bien-être au travail des cadres de santé ? in Bachelard, O. (dir) (2017). *Le bien-être au travail*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Réto, G. (2016). Le caring, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? *Éducation et socialisation*, 40. En ligne : <http://journals.openedition.org/edso/1504>, consulté le 25 Avril 2019.

Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Recherches & éducations*, 18. En ligne : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4389>,

Ria, L. (dir.) (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Ria, L. (dir.) (2016). *Former les enseignants au XXIe siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du *care* dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation*, 42. En ligne : <http://journals.openedition.org.ezproxy.u-pec.fr/edso/1857>, consulté le 27 janvier 2019.

Saillet, E., Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques. *Questions vives*, 29. En ligne : <https://journals.openedition.org/questionsvives/3001>, consulté le 27 janvier 2019.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives*, 29. En ligne : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3601>, consulté le 28 Avril 2019.

Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., & Houzel, G. (2017). Vers une société apprenante rapport ministériel. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-mars/19/0/2017_rapport_taddei_740190.pdf consulté le 8 décembre 2018.

Taddei, F. (2018). *Plan pour coconstruire une société apprenante*. Rapport remis à la ministre du Travail, au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. En ligne <https://cri-paris.org/news/un-plan-pour-co-construire-une-societe-apprenante/>, consulté le 8 décembre 2018.

Usclat, P., Hétier, R., Monjo, R. (2016). Le *care* en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? *Education et socialisation*, 40. En ligne : <https://journals-openedition-org.ezproxy.u-pec.fr/edso/1482>, consulté le 28 mars 2019.

van Zanten, A. (2010). Diriger, animer, réguler : sur quel modèle s'appuyer pour coordonner le travail dans les établissements scolaires ? *Administration et éducation*, n° 127

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation

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

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013

Point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire 2013, [en ligne](#)

Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, Protocole du 16-11-2000, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/texte.htm#page7>, consulté le 2 mai 2019.

Statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'Éducation nationale. Décret n° 2001-1174 du 11-12-2001.

Retranscription des entretiens semi-directifs

Les entretiens sont retranscrits par ordre chronologique d'enregistrement.

Entretien avec Bernard, réalisé le 31 mai 2019, durée : 1h20

J'ai rencontré Bernard dans un cadre associatif il y a deux ans. Nous avons souvent échangé mais jamais sur son métier de chef d'établissement jusqu'à ce jour. Après un temps introductif où nous nous donnons des nouvelles associatives et personnelles, Bernard s'interroge sur mon master. Je lui explique alors le lien entre le besoin de prendre du recul, l'intérêt pour l'accompagnement des enseignants, la posture de chef d'établissement en organisation apprenante comme un moyen d'influer sur le bien-être au travail des enseignants. J'en viens enfin à mes questions, hypothèses qui dessinent la posture de chef d'établissement bienveillant favorisant pour les organisations apprenantes, l'intérêt des entretiens étant de pouvoir affiner ses caractéristiques.

Alors pourquoi toi pour terminer cette introduction : d'abord parce que tu as participé au forum sur les organisations apprenantes, c'est une thématique qui t'intéressait et ensuite parce qu'en parlant avec la présidente et le permanent de l'association, ils m'ont beaucoup parlé de leur façon de vivre vos échanges, ils ont vécu un très beau colloque et l'ont attribué à la façon que tu as eu de gérer cette équipe. Le mot « bienveillant » a été formulé à plusieurs reprises, il était donc important pour moi de t'avoir en entretien.

Ça me fait très plaisir

Nous allons donc passer à la 1ère question

J'ai lu tes questions et à mon avis certains points vont être redondants, n'hésite pas à me demander des précisions

Entendu, est-ce que tu veux bien commencer par me parler de ton parcours de chef d'établissement ?

Je suis chef d'établissement depuis 9 ans, j'ai passé le concours en 2010. J'ai commencé en tant qu'adjoint dans un lycée général et technologique et au bout de 4 ans j'ai fait fonction de principal quelques mois puis de proviseur pendant quelques mois enfin je suis devenu proviseur de lycée professionnel plutôt ciblé travaux publics depuis 4 ans. Je suis ancien conseiller principal d'éducation, je pense que c'est important car c'est un regard différent sur le métier qui est un gros avantage que l'on a par rapport à d'autres, anciens enseignants. Et j'ai suivi un parcours à l'ESEN sur la conduite de changement, un parcours interministériel sur la pédagogie de projet et la communication et je l'ai encadré pendant 3 ans, j'ai donc une connaissance de la méthodologie de projet assez développée.

Tu as pu l'appliquer assez rapidement dans tes fonctions de chef d'établissement ? L'utilises-tu dans le cadre d'un travail collectif ?

Alors je l'utilise moins dans ma fonction c'est la raison pour laquelle j'ai choisi de rejoindre l'association. En tant que chef d'établissement on est plutôt dans la gestion de projets pas dans la méthodologie de projets. Je ne porte quasiment aucun projet à titre personnel. C'est ce que je dis aux enseignants s'il ne se passe rien dans mon établissement je l'assumerai, ça ne veut pas dire que je n'impulse pas mais je ne suis pas là pour porter des projets qui ne vivront que parce que je suis là. Une chose que j'ai vraiment faite si tu es intéressée par le management, de façon plus directive, j'ai essayé d'avoir une configuration de méthodologie de travail, pour faire simple je souhaite qu'on respecte une mise en œuvre des projets qui ait une démarche projet : les enseignants

sont dans une démarche projet c'est ce que j'essaie de faire avec un cadre de travail précis et pour la mise en œuvre ils sont plus libres.

Comment ça se matérialise est-ce qu'en début d'année tu leur exposes ce que tu attends ?

J'ai utilisé le projet d'établissement comme un outil de communication intérieur et extérieur c'est un outil qui définit comment on travaille ensemble dans l'établissement ce qui est attendu, la méthodologie, le vocabulaire, la place de chacun dans l'organisation : le chef de projet et l'équipe qui entoure le projet. Je n'identifie qu'un seul chef de projet et une petite équipe autour. Alors moi je fixe un objectif c'est plus compliqué pour l'enseignant, par exemple baisser le taux d'absentéisme de tant de pourcentage c'est mon rôle pas celui de l'enseignant, lui intervient sur la mise en œuvre de son projet.

Quel est ton rôle ? tu mets en musique ? la logistique ? tu intervies au cœur du projet avec l'équipe parfois ?

Non, j'essaie d'accompagner une multitude de projets, j'ai laissé tomber l'idée d'un diagnostic partagé, je ne suis pas partisan des grandes réunions. Les problèmes du chef ne sont pas forcément les problèmes des enseignants, je me sers des problèmes des enseignants pour régler les miens. J'ai donc défini les trois axes du projet d'établissement en fonction des problématiques de l'établissement Dans une démarche assez directive finalement : selon les besoins de l'établissement des axes simples, mon rôle étant surtout celui de la communication : c'est un établissement où on a de la difficulté scolaire il faut donc accompagner les élèves, l'enjeu est également de former les citoyens de demain il faut donc s'inscrire dans une démarche de développement durable en passant par la labellisation EDD, et nous formons les salariés et ouvriers de demain donc il nous faut être au top sur la santé et la sécurité au travail. Je me suis appuyé sur les points forts de l'établissement pour le définir et l'un de mes gros boulots c'est de rappeler ces trois objectifs : c'est un très gros travail mais pas très fatigant finalement.

Tout dépend la fréquence ! et si les projets s'engagent ! j'ai l'impression que les projets s'engagent dans ce que tu décris

On a toujours tendance à capitaliser sur les points faibles moi j'ai choisi de capitaliser sur les points forts : ces trois axes ils sont présents dans l'établissement je me suis basé sur ce qui existait.

Ont-ils énormément d'autonomie ? comment les enseignants s'organisent-ils ? de quels moyens disposent-ils dans l'espace et dans le temps ?

On a à travers les enseignants une main d'œuvre bien formée et lorsqu'un projet leur tient à cœur ils n'ont besoin ni de temps ni de moyens. Le problème c'est d'imposer à des enseignants des projets dans lesquels ils se sentent moyennement engagés. Je valorise énormément le chef de projet. Il me soumet le projet et si nécessaire je dégage du temps mais je banalise peu parce que les enseignants se réunissent souvent.

J'ai l'impression qu'il s'agit de projets en petits groupes, existe-t-il des projets à plus large spectre qui impliqueraient par exemple tout un niveau de classe ? est-ce que ces modalités fonctionnent en grand groupe ?

C'est Aziz Jellab qui disait « le lycée professionnel est pluriel » c'est-à-dire qu'il y a plusieurs petits groupes et je ne cherche jamais à généraliser sur un trop grand groupe ça fait partie des conditions de travail, certains projets concernent 20-25 personnes d'autres cinq ou six ce n'est pas un souci pour moi chacun fait ce qu'il a envie, mon

travail est de définir qui est en jeu et qui est hors-jeu mais je ne cherche pas un projet qui transcende tout l'établissement.

C'est peut-être ce qui en fait le foisonnement ? Le fait d'avoir toujours l'opportunité de lancer son projet ? comment ces projets sont-ils diffusés dans l'établissement ?

C'est un des problèmes, la communication des différents projets est un point sensible. Le projet d'établissement et un outil de communication sous la forme d'une carte mentale cependant tout le monde ne va pas le consulter tu le sais bien. La reconnaissance est extrêmement importante, tu parles de bienveillance, il faut toujours penser à valoriser et reconnaître le travail fait, c'est essentiel. Nous avons également un compte Twitter qui est à usage principalement interne. Je fais également de grandes plénières qui rappellent ce qui a été fait. Je formalise par écrit ce qu'on veut faire et quand on veut le faire au moment des plénières je rappelle le calendrier et son état. Le premier point essentiel est que les projets appartiennent aux enseignants. Par exemple je n'ai pas d'ouverture à l'international parce que je n'ai pas les ressources humaines pour le mettre en œuvre actuellement. Le 2nd point essentiel c'est la reconnaissance . C'est Marcel Mauss qui dit ça : quand tu viens travailler tu organises ta vie autour de ton travail c'est toi qui commences à donner donc il n'y a rien de normal, je fais donc très attention à toutes les formes de reconnaissance, la valorisation, la reconnaissance financière quand je peux le faire. L'autonomie et la reconnaissance sont indispensables .

C'est une démarche qui a toujours existé dans ton travail ? est-ce un établissement en particulier ? comment as-tu construit cette importance de la reconnaissance de ton travail ?

Je me mets simplement à la place des personnels que j'encadre. Et dans mon master sur la conduite du changement il est aussi question de l'importance de la reconnaissance.

Tu as évoqué à plusieurs reprises l'autonomie que tu accordes au projet et en même temps tu utilises beaucoup le mot directif , tu conserves pleinement le leadership ? où est-ce que tu partages ce leadership avec certains acteurs de l'établissement et si oui lesquels ?

En lisant tes questions j'avais du mal à comprendre le leadership maintenant c'est plus clair tel que tu le formules. Je considère que mon travail c'est d'organiser le travail des gens, sur ce sujet je ne laisse pas la main je suis directif. J'essaye de mettre en place un cadre assez rigoureux sur l'organisation collective du travail. Pour les chefs de projet le terme de leadership partagé et plus adapté, mon intérêt est que le chef de projet soit le plus influent possible pour mettre en place son projet. Le cœur de mon métier c'est d'organiser le travail collectif et communiquer sur la façon dont je le conçois mais au quotidien je considère que les enseignants sont suffisamment formés pour mettre en œuvre ce qui va le mettre en œuvre, ce leadership peut tout à fait être partagé dans ce type de configuration et j'ai des chefs de projet qui sont excellentissimes et font le travail mieux que je le ferais à leur place !

Ce cadre rigoureux qu'est-ce qu'il te permet ?

Il me permet de tenir le cadre et d'avoir l'impression de servir à quelque chose (rires). ça me donne aussi l'impression de maîtriser on n'est pas toujours en train de réguler le travail, on peut ainsi garder la main, c'est sécurisant pour les uns et les autres, chacun sait dans quoi il s'engage et comment ça se passe, ta question était que m'apporte ce cadre ?

Oui et je trouve ta réponse très intéressante puisqu'elle interroge la posture d'autorité, il y a une part de maîtrise dans la posture d'autorité vis-à-vis d'autres personnels elle est étroitement liée au cadre. Au départ ce cadre sert à la fois à te rassurer et à rassurer ton équipe sur le fait que tout peut fonctionner dans les meilleures conditions possibles.

Dans la présentation du projet d'établissement je disais clairement aux enseignants dans une diapositive que ce cadre me permettait à moi aussi d'être rassuré sur ce qu'il faisait.

Est-ce qu'on peut parler de transparence sur le travail des uns et des autres dans ton établissement ?

Alors il ne faut pas en faire un mot de langue de bois tout n'est pas toujours transparent il y a toujours des zones d'ombre. Des projets ont l'air de bien fonctionner mais lorsqu'on regarde dans le détail c'est moins clair mais tout ce qui est fait est dit et valorisé

Tu as dit plus tôt que tu te servais des problèmes des enseignants pour régler tes propres problèmes.

On est dans une tradition très centralisatrice et très hiérarchique dans l'Education nationale je trouve ça assez surprenant que j'ai les mêmes indicateurs que le recteur, et les enseignants regardent les mêmes indicateurs, je ne sais pas ce que regarde le ministre mais je ne comprends pas cette idée de faire descendre les mêmes indicateurs il y a quelque chose qui me choque. Est-ce que les problèmes des enseignants sont les mêmes que ceux du ministre du recteur je ne pense pas. Nous sommes liés par la proximité avec les enseignants, sans avoir le même niveau de responsabilité, je ne sais pas si je suis clair, je regarde le taux d'accès au bac alors je ne suis pas convaincu que ça intéresse les enseignants mais un enseignant peut avoir en élève compliqué et les solutions qu'il apportera pour ce cas précis peuvent me servir à améliorer l'accès au bac.

Ça me rappelle une discussion avec une collègue qui anime une classe coopérative et qui essaie de mettre en place avec l'équipe de direction un niveau entier de classe coopérative et c'est très compliqué pour l'équipe, on peut être d'accord sur l'objectif à atteindre sans être tous d'accord sur les moyens de l'atteindre.

C'est un petit peu différent puisque je n'ai pas été longtemps principal mais il ne me viendrait pas à l'esprit de mettre en place un projet de cette envergure. Je mets en place un cercle restreint super motivé par le projet et de manière concentrique certains vont s'agglomérer au projet. Si certains n'ont pas envie, on peut faire ce qu'on veut, ça ne se passera pas mais en multipliant les cercles concentriques avec un maximum qui se croisent on infuse le changement .

Finalement ça te positionne en chef d'orchestre de ces cercles concentriques qui se croisent mais que se passe-t-il lorsque tu es amené à être remplacé par un autre chef d'établissement comment ces projets s'articulent-ils ?

La transition des chefs d'établissement c'est un autre sujet, mais un chef d'établissement qui aura un besoin d'ordre ne va pas s'y retrouver, alors il y a des projets dont l'objectif me convient mais sur la mise en place je ne suis pas toujours d'accord pourtant je leur laisse la main, nous avons par exemple un projet sur la santé et la sécurité au travail point extrêmement important du projet d'établissement il me semblerait plus intéressant d'appliquer ce projet sur les secondes pourtant l'équipe a choisi le niveau terminale j'ai laissé la main.

Est-ce que les projets que tu portes actuellement dans ton établissement pourraient t'être utiles plus tard est-ce que les choses sont transposables ?

Non en tout cas je n'essaierai pas de le faire. C'est très particulier, le contexte actuel de cet établissement s'y prête, c'est très éclaté, une culture syndicale forte, beaucoup d'engagements, beaucoup de différence entre les filières, les équipes, mettre en cohérence était trop risqué, j'ai choisi de structurer le travail en respectant cette diversité mais dans un autre endroit je ferais peut-être différemment.

Est-ce que tu avais déjà travaillé dans ce sens dans un précédent établissement ?

Non précédemment dans un gros lycée mon travail était plutôt administratif ce n'était pas le même métier. Quand je suis arrivé au collège il existait un projet sur le tutorat j'ai développé ce projet dans le travail en profondeur tout dépend du contexte, je m'adapte. Je ne veux pas faire toute ma vie le même métier l'adaptabilité est extrêmement importante.

Quel établissement tu souhaiterais pour la suite ?

Il y a plusieurs enjeux : la situation familiale, ce que tu cherches, là j'aimerais une structure plutôt complexe qui va avec ce que j'ai développé actuellement

C'est donc une structure qui te satisfait professionnellement

Oui et en même temps il faut expérimenter plusieurs types de leadership c'est important je crois de sortir de sa zone de confort je crois que ça serait très formateur pour moi.

Tu parlais tout à l'heure de tes missions de proviseur adjoint est-ce que à ce poste on ne fait pas aussi de la gestion des ressources humaines ? par rapport aux emplois du temps, à des groupes classes.

Oui tu as raison et mon travail c'est de les mettre dans les meilleures conditions possibles, c'est mon souci premier : reconnaissance, valorisation mais aussi les mettre dans les meilleures conditions de travail possibles : pour les emplois du temps je me suis toujours obligé à les envoyer à la fin du mois de juillet on a toujours des choses à retoucher mais je trouve surprenant de donner les emplois du temps à la rentrée sachant que toute ton organisation familiale repose là-dessus avec les problématiques de nourrice... c'est hyper anxiogène et ce n'est pas normal de laisser les gens avec deux jours pour s'organiser. Leur envoyer en juillet c'est aussi avoir des personnels plus disponibles le jour de la pré-rentrée ! Le deuxième effet c'est que lorsque l'emploi du temps est moins bon, l'avoir au mois de juillet facilite l'acceptation, on est plus enclin à accepter quelque chose d'un peu moins bien en juillet sur la plage, on n'a pas la notion du stress de dernier moment par exemple quelqu'un qui a demandé son mardi après-midi, toute sa vie va être organisée parce qu'il pensait l'avoir et bien le savoir au mois de juillet lui permet de s'organiser différemment, ça fait partie de mes devoirs.

Tu gères également la temporalité dans laquelle tu annonces les choses et tu les prévois ça compte énormément ?

J'ai toujours réussi à le faire même si ce n'est pas simple, sur les établissements où je suis passé rien ne nous empêche réellement de le faire

Quelque chose m'a interpellé quand tu as dit mettre les personnels dans les meilleures conditions de travail possibles, ça me rappelle la circulaire de missions des CPE où notre travail en partie est de mettre les élèves dans les meilleures conditions de travail scolaire possible est-ce que c'est quelque chose que tu mettrais en parallèle ?

Alors je suis d'accord avec toi, dans les années 90 on disait que l'élève était au centre mais je ne l'ai pas entendu réaffirmé récemment. Je pense que l'enjeu c'est de mettre au centre la relation élève-enseignant, je vois plutôt

ça comme un jeu de billard si on veut améliorer la bienveillance vis-à-vis des élèves, il faut mettre les enseignants dans de meilleures conditions. Par exemple tu connais les taux d'absentéisme en LP, on a beaucoup d'élèves qui sont incapables de respecter les horaires : quand je suis arrivé j'ai eu le même problème avec certains enseignants qui étaient constamment 2 ou 3 minutes en retard, la 1ère position c'est de dire que ce n'est pas normal et que c'est inacceptable, je prendrais d'ailleurs cette position peut être dans un autre établissement mais je me suis demandé quel était l'impact de 2-3 minutes de retard sur un an de cours si il y a un enjeu, on est dans le symbole avec le devoir d'exemplarité mais si j'impose aux enseignants de le faire que va-t-il m'arriver avec les 2-3 minutes de retard de tous les élèves ? j'ai donc été assez souple là-dessus. Si c'est tout le temps, s'il y a un abus, bien sûr que je vais intervenir mais je crois que la souplesse est importante dans ce genre de situation on est plutôt sur un jeu de billard.

Très bien je voudrais revenir sur la gestion des ressources humaines, à travers l'emploi du temps on intervient sur le bien-être au travail, sur quel autre niveau influe le chef pour le bien-être de ses équipes ?

D'abord rien n'est normal, j'insiste sur le fait que la reconnaissance c'est même la base : considérer que rien n'est dû, il y a 18h à faire, le fait de les faire c'est déjà bien. Je considère toujours qu'il fait plus que ce que je pense parce que je ne suis pas dans la capacité de voir l'étendue du travail accompli. C'est un enjeu essentiel, se focaliser sur ce qui ne va pas nous fait oublier ce qui va bien ! Faire l'inverse encourage ceux qui sont engagés. Il faut être omniprésent dans le soutien aux enseignants, j'ai été assez choqué par exemple par le #pasdevague j'ai trouvé ça très injuste, j'ai un établissement qui est difficile et quand on gère 15 élèves en CAP c'est pas simple et le soutien va toujours aux enseignants. J'anime d'ailleurs un groupe de travail sur les risques psycho-sociaux et on met en place des procédures pour la gestion de classe où on explique que la direction ne peut pas toujours intervenir, n'est pas toujours disponible mais ces procédures garantissent ce soutien la façon dont on le met en place et comment le construit.

Bien sûr j'imagine que ça libère la parole aussi sur certaines situations on peut construire d'autres réponses

Tu te sens moins stressé quand tu vas en cours, tu es moins arc-bouté quand il y a une difficulté ça facilite les choses. J'essaie de rencontrer mes chefs de projet chaque fin d'année de leur accorder une heure de mon temps pour élargir en termes de perspectives de carrière la progression sur le projet et sur d'autres

C'est extrêmement intéressant puisque ça leur donne l'opportunité d'un rendez-vous de carrière sans enjeu de notation où d'avancement

C'est extrêmement chronophage j'ai 65 profs mais je me force à le faire l'autre point important c'est de toujours solliciter ceux qui semblent en retrait et de leur trouver une place. J'accorde une place importante à la satisfaction. Je choisis par exemple de ne pas multiplier les réunions parce que ceux qui sont très engagés dans des projets ont déjà beaucoup de temps de réunion et ils ne sont pas nécessairement ceux qui vont intervenir en plénière alors que les moins engagés sont parfois plus à l'aise dans le débat collectif. Mon travail c'est d'augmenter la satisfaction de ceux qui font beaucoup.

Finalement ça tire les autres dans la même direction ?

Quand tu as une assemblée il y a toujours une partie des gens qui sont favorables à ce que tu vas dire, une partie plutôt favorable et une partie défavorable à ce que tu vas dire la partie tout à fait défavorable je ne m'en occupe pas. Je leur donne la parole, je leur dis merci, s'ils ont une intervention je les remercie de nous donner leur point

de vue mais je ne leur donne pas plus d'importance que ça, j'essaye de dépenser un minimum d'énergie pour les gens qui s'opposent pour ne pas en perdre pour les gens qui s'engagent.

C'est un très beau conseil ! ça me rappelle encore l'exemple que je te citais tout à l'heure de ma collègue et de ces classes coopératives et effectivement lorsqu'on est trop, on augmente également le potentiel de neutralisation. Peut-être qu'on approche de la conclusion selon toi qu'est-ce que c'est un chef d'établissement bienveillant ?

Comme je te le disais tout à l'heure je fais aussi un master ; j'ai eu un devoir sur la motivation, j'ai envoyé un message aux enseignants qui savaient que je faisais un master et j'ai posé 3 questions aux enseignants sur le projet d'établissement : j'ai envoyé 67 questionnaires avant les vacances de décembre le mercredi avec un retour pour le vendredi j'explique donc mon master 2 ce travail sur la motivation et donc je souhaitais mesurer la motivation des personnels du lycée sur le projet d'établissement : j'ai eu 52 retours en deux jours ! le biais c'est effectivement est-ce qu'on répond à son chef d'établissement pour lui faire plaisir ou parce qu'on est motivé ? la 1ère question c'était « Vous sentez vous engagés par une ou des actions du projet d'établissement ? » je rappelle que nous avons une multitude d'actions plus qu'un cadre global et j'ai eu 92 pour 100 de oui et 8 pour 100 de non. C'est presque stalinien ! La deuxième question était en parlant du lycée vous diriez que vous êtes très motivé : 10 réponses, motivé : 37 réponses et peu motivé : 5 réponses. Seulement en parlant de votre métier vous diriez que vous êtes très motivé : 26, motivé : 24. Je sentais bien que j'avais un engagement autour de moi qui était très dynamique vu les objectifs qu'on se fixe chaque année et qui sont atteints mais là j'ai été très agréablement surpris par les retours des questionnaires. Ta dernière question était donc qu'est-ce qu'un chef d'établissement bienveillant c'est ça ? le fait d'avoir un cadre rigide sur l'organisation du travail a quelque chose d'essentiel, je pense qu'on est légitime pour organiser le travail, les enseignants nous donnent cette légitimité, on peut aller assez loin sur ce sujet-là, par contre on est toujours plus suspect quand on s'occupe des questions qui concernent les enseignants, ils sont assez compétents et leurs sujets de compétence ils les maîtrisent, et il faut leur laisser la main sur leur zone de compétence en étant rigide sur le cadre mais souple sur leur domaine de compétence et l'autonomie dans le travail est essentielle avec évidemment le droit à l'erreur. L'autre point c'est interroger l'histoire de la hiérarchie de notre fonctionnement, les problèmes des uns ne sont pas toujours ceux des autres, on doit répondre en articulant nos problèmes à ceux des enseignants. Le pas de côté est essentiel, les exigences ne sont pas dans l'objectif attendu, ce qui est important c'est la mise en œuvre moi je m'occupe de la réussite. Chacun à un rôle d'établissement dans l'établissement. Il faut toujours avoir à l'esprit que les gens pensent donner plus que ce que parfois celui qui reçoit pense, donc il faut toujours penser que les gens donnent plus que ce qu'ils donnent à voir et il faut qu'ils se sentent réellement engagés dans une organisation du travail qui respecte les compétences des uns et des autres et une reconnaissance permanente du travail. Le travail enseignant est un métier excessivement compliqué et de moins en moins valorisé dans la société, en termes de rémunération il y a mieux ailleurs. Qu'est-ce qui fait donc qu'on est d'accord pour faire cours dans des conditions parfois très compliquées très difficiles, je pense qu'il faut être présent en termes de soutien des difficultés des enseignants.

Super c'est une très belle conclusion, en t'écoutant je pense à un autre sujet qui me questionne alors je te rassures tu ne m'inspires pas du tout la souffrance au travail bien au contraire mais ça m'interpelle du coup,

qu'est-ce qui toi te permet de prendre autant de plaisir dans ton métier ? est-ce que c'est le retour que t'apporte les enseignants ? est-ce que c'est plus une question de contexte ? est-ce que c'est plus personnel ? plus académique ? comment tu perçois les choses ?

Je suis comme les autres : quantité de travail donné est égale à satisfaction retirée. Je ne fais pas partie des chefs d'établissement qui alignent les heures, je fais très attention à mon taux horaire parce que je ne veux pas m'épuiser au travail et que je veux faire autre chose à côté ; si une année j'arrive à diriger mon établissement en 15 ou 20h de moins ça me convient je n'ai jamais l'impression de donner un temps trop considérable dans mon travail et ça c'est essentiel je reconnais également que le master a une place importante dans mon travail et j'ai l'impression d'avoir une certaine maîtrise de ce que je fais et j'ai un certain plaisir à savoir ce que je fais pourquoi je le fais, il y a toujours de l'imprévu bien sûr, j'aime bien ça aussi mais le sentiment de bien maîtriser est une chance de satisfaction et m'a bien accompagné, j'ai eu de belles mutations, des beaux postes, j'ai une reconnaissance de l'institution également je fais partie de pas mal de choses à l'interne... j'ai un équilibre vie personnelle/vie professionnelle qui me convient bien et je reconnais que l'association m'a fait énormément de bien, je trouve qu'il est plus facile de travailler quand il y a des sourires autour de toi, quand les gens sont satisfaits, quand il y a une bonne entente, quand tu sais que tu as suffisamment confiance dans les équipes, il faut rester humble et modeste dans nos fonctions. C'est un établissement qui a 30 ans il y a eu de la vie avant moi il y en aura après, il fonctionnait et quand je partirai il fonctionnera encore, c'est pareil dans énormément d'établissements, à partir de là il faut faire le job, bien le faire et améliorer ce qu'on peut améliorer mais toujours rester modeste.

C'est un mot important en tout cas dans la posture bienveillante du chef d'établissement cette humilité guide beaucoup de principes d'actions

Merci à toi Sarra c'est toujours très agréable de parler de son travail

Entretien avec Tatiana, réalisé le 5 juin 2019, durée : 1h45

J'ai rencontré Tatiana dans le cadre d'une association professionnelle où a lieu l'entretien. Elle a animé dans ce cadre un espace d'échanges autour des organisations apprenantes, raison pour laquelle je lui demande cet entretien.

Est-ce que tu veux bien que j'enregistre ?

Oui mais alors la dernière question je n'y répondrais pas ça me gonfle, les quatre premières oui ça va se recouper je pense

Entendu, je voudrais bien commencer par ton parcours

J'ai été prof d'histoire géo pendant plusieurs années en collège et en lycée et même CPGE dans le privé, puis j'ai été personnel de direction, peu de temps adjointe puis chef tout le temps en éducation prioritaire pendant la majorité du temps à l'exception des quelques dernières années le tout sur plusieurs académies.

Très bien si je t'ai demandé cet entretien c'est parce que tu as participé activement au forum de l'association sur les organisations apprenantes. L'as-tu déjà expérimenté en établissement ?

Non jamais en tant que chef d'établissement. Il y a des choses que j'ai pu faire qui relèvent de cela mais je suis rentré là-dedans pas du tout par la gestion et le management mais par le biais de l'établissement formateur :

c'est-à-dire le développement professionnel des acteurs là en tant que chef d'établissement et particulièrement par l'établissement comme lieu de formation des jeunes enseignants parce que je me suis trouvé confrontée plusieurs fois à l'arrivée massive de jeunes stagiaires ou de jeunes titulaires T1 sans parler des contractuels. C'est par ce biais que je suis entrée dans la logique des organisations apprenantes, dans le management des choses sortaient également mais je ne savais pas à l'époque que c'était en lien.

Cet établissement formateur comment l'as-tu construit ? Qu'as-tu mis en place ?

Chaque fois, tu ne crées pas quelque chose de nouveau mais il y a toujours de nouvelles questions qui se posent. A la création des établissements PEP 4, les enseignants avaient une décharge horaire de 2h et pour l'établissement une obligation de trouver un référent. Il y avait également quelques après-midis en IUFM. Huit T1 arrivent de toute la France dans mon établissement PEP 4, j'ai eu l'idée de ne pas nommer 8 référents mais de créer un collectif pour construire le rôle des référents. Pour les 2 CPE j'ai nommé comme référent un professeur d'EPS. Nous avons ainsi créé un collectif formateur pour accompagner les T1, nous avons mis au point un collectif d'analyse de situations professionnelles avec les référents et les T1. Puis j'ai formé une enseignante extérieure au groupe, volontaire, à l'analyse de situation professionnelle puisque j'en faisais avec les stagiaires personnels de direction depuis plusieurs années et j'ai participé au groupe en tant que superviseur. On a fait ça toute l'année et ça a servi à la fois en termes de formation pour T1 mais ça a surtout formé les référents ça leur a permis de prendre de la distance, d'analyser, de déplier ce que les T1 disaient de leur pratique, ça les a formés à l'entraide c'est notre point de départ : l'établissement n'est pas seulement un lieu de formation, il est formateur mais cette formation doit être collective on doit créer un collectif formé-formateur, il y avait un collectif formateur, un collectif de formés mais aussi un collectif des deux et là on est plus proche de l'établissement formateur. Le deuxième exemple ça a été l'année des deux générations de stagiaires lors de la création des ESPE, sachant que le rectorat avait une difficulté légitime : que les stagiaires soient installés à côté de l'université puisqu'ils étaient en master 2. Moi j'étais volontaire, ça me permettait de transformer des HSA en heures poste. J'avais donc des enseignants à 15h et à 18h d'autres à mi-temps et des référents également avec des statuts différents ils n'étaient pas rémunérés sur la même base c'était compliqué j'ai donc créé, utilisé ce que j'avais fait plusieurs années auparavant : les tuteurs avaient été choisis par les IPR, certains ne l'avaient jamais été. L'idée c'était de les faire travailler ensemble qu'ils trouvent des appuis auprès de leur collègue tuteur pour qu'ils soient en capacité d'analyser ça à plusieurs. J'ai reproduit l'analyse de situation professionnelle avec des profs expérimentés d'autre part et du coup c'était intéressant.

Comment avais-tu été formée à l'analyse de situation professionnelle ?

J'ai été membre de l'équipe de formation des personnels de direction de l'académie, on avait envie d'essayer l'analyse de pratique professionnelle mais comme les personnels de direction n'avaient pas encore de pratique, les mettre directement face à la pratique c'était les mettre en échec donc c'est impossible on a donc éliminé cette approche pour les stagiaires et on est allé se former à l'ESEN sur une autre technique : l'analyse de situation professionnelle. Dans une situation professionnelle on apprend à déplier : qu'est-ce qui est en jeu dans l'établissement ? Il ne s'agit pas directement de ta pratique mais de quelque chose qui vient en résonance de ta pratique exemple : un CPE qui n'intervient pas, une situation sociale problématique, il faut d'abord déplier la situation pour savoir comment on aurait pu faire autrement. Il faut donc analyser les situations : il y a un

narrateur qui parle de sa pratique, il nous la raconte, il nous raconte comment il l'a vécu dans un premier temps. Il y a un jeu de questions qui le fait rentrer dans la complexité de la situation, c'est un exercice de confrontation à la complexité. Ce qui se joue dans une situation se joue sur plusieurs plans, ce n'est jamais univoque et il faut décortiquer les éléments pour s'en sortir, les réponses vont également jouer sur ces plans différents. Il n'y a pas une bonne solution mais plusieurs interventions qui vont mettre en œuvre les rustines de plusieurs sortes pour un même problème. Les situations sont forcément très différentes que tu sois personnel de direction où enseignant mais l'exercice de dépliement et le même.

Est-ce qu'il y avait des productions dans ce groupe les choses que vous laissez où est-ce que tout était dans l'échange ?

Il y avait une production qui reste la propriété de chaque participant , pendant 5 à 10 minutes à la fin toujours il y avait un temps de prise de notes individuelles, chacun était maître de la trace qu'il voulait garder, c'est une règle formelle de l'analyse de situations professionnelles. Une fois que tu as la méthode tu peux l'appliquer à des cadres tout à fait différents.

Tu étais un membre comme les autres dans le groupe ?

Non je n'étais pas un membre comme les autres, j'étais souvent en position d'expert et je n'intervenais qu'à la fin.

Pour toi ce n'était pas possible de l'envisager à une autre position ?

Si, j'aurais pu mais je trouvais plus intéressant de former un prof à le faire et je débriefais après avec l'animateur pour que ça lui serve de formation mais j'ai toujours été présente. Ce qui m'intéressait c'était la formation des référents puisque-là je crée une ressource pour l'établissement.

Est-ce qu'on peut déjà parler de travail collaboratif ?

Non pour moi c'était deux choses différentes même s'il y avait tu as raison, du travail collaboratif, je séparais clairement les deux, les deux réflexions ne se sont pas croisées tout de suite mais plus tard à partir du moment où j'ai commencé à travailler sur l'établissement formateur avec une chercheuse et une chef d'établissement, là j'ai pu parler d'organisation apprenante. J'aurais pu en arriver là par ce que je faisais en formation de personnels de direction sur le management mais ça n'est pas comme ça que ça s'est fait pourtant c'est bien ce que je faisais en formation.

(Nous sommes coupés une quinzaine de minutes par une discussion extérieure, Tatiana reprend le fil que j'avais pourtant perdu)

Sur le travail collectif... dans tous les établissements, il existe des lieux de travail collectif, ce qui ne veut pas dire que le travail collectif existe, pour moi c'est une hypothèse lorsqu'il y a du travail collectif dans un établissement il faut deux éléments : d'abord il faut des lieux de décision : le CA par exemple ce n'est pas un endroit où on discute, on échange, on élabore mais un endroit où on décide, ce n'est pas un lieu d'instruction de tâtonnement ça doit se faire auparavant, par contre il y a d'autres instances qui peuvent être des lieux de travail : je pense notamment à la commission permanente sur des problématiques qui concernent tous les établissements, on peut travailler cette commission permanente en lieu de travail collectif. J'étais à l'époque dans un établissement où devait être renouvelé le projet d'établissement. Sur les conseils de mon chef de travaux j'ai décidé de m'inspirer de ce qui se fait dans l'entreprise. Nous avons commencé à travailler sur nos représentations de

l'établissement : plurielles elles l'étaient aussi par la composition du CA : des profs, des élèves, des parents, des représentants des collectivités locales. Il en est de même avec le conseil pédagogique en collège REP+, je me souviens d'un chef d'établissement qui avait transmis au préalable à tous les membres du conseil pédagogique la totalité des informations qu'il avait reçues sur la DGH, le rapport sur le fonctionnement il avait refait un dossier qui donne toutes les clés et qui permettait une remise à plat de ce qui avait été fait et de ce qu'on allait pouvoir faire à l'avenir. Ce sont des instances qui le permettent : il faut prendre le temps d'un travail collectif pour permettre ensuite la mise en action de la décision. Autre exemple la réunion de direction : le rôle du chef d'établissement, c'est d'abord de ritualiser cette réunion direction, si l'on veut que ce soit un lieu de travail collectif. D'abord il y a les participants : l'équipe de direction, le chef de travaux, un représentant des CPE si ce n'est tous, toujours la secrétaire de direction et l'intendant bien entendu, c'est le minimum. Ensuite selon la taille de l'établissement, il peut y avoir plusieurs configurations : on ritualise avec un ordre du jour communiqué avant et un compte-rendu communiqué à tous y compris à l'extérieur, sinon ça n'est pas un espace de travail. Si cette formalisation n'existe pas, le travail collectif n'existe pas, cela donne un statut à la parole. Il est souvent un moment d'échange d'informations mais pas de travail collectif, c'est difficile à mettre en place : le rôle du chef d'établissement dans le travail collectif, c'est de saisir toutes les opportunités où il n'y a pas de réponse à priori. Pour ça les réformes c'est génial ! Le plus bel exemple pour moi ça a été la réforme du lycée de 2010, l'accompagnement personnalisé personne ne savait ce que c'était, ça c'est un lieu de travail collectif. On a une coquille, on ne sait pas quoi y mettre, la solution c'est de mettre sur pied des réunions régulières à l'avance, connues de tous et avec eux se donner un objet de travail pour l'année. Au départ on a essentiellement des échanges sur ce que l'on fait en accompagnement personnalisé et dans la deuxième partie de l'année ça a été, à partir de ces récits collectifs déplier, établir un cahier des charges de l'accompagnement personnalisé en 2nde pour l'année suivante et on a transféré ça puis au bout de 2 ans avant même la montée en terminale on avait un cahier des charges publiable sur le site de l'établissement pour les 3 ans. Il s'imposait donc au prof qui arrivait. Le rôle du chef c'est de s'emparer d'une question qui n'a pas de réponse, de structurer le travail collectif, éventuellement d'animer. C'est moi qui ai animé, c'est symbolique, ça devient important, il faut aussi donner un objectif au travail même si on ne sait pas ce qu'il y aura dedans on ne part pas avec une idée préconçue parce que si les gens le sentent il n'y aura pas de travail d'élaboration. L'objectif c'était bien de construire un cahier des charges propre et sur l'accompagnement personnalisé on doit donc repérer les profs qui sont plus intéressés que les autres par la question et trouver pour eux des formations académiques de façon à ce qu'ils deviennent des ressources, ça on le voit vite. J'arrivais dans l'établissement en deux réunions j'avais repéré quatre ou cinq profs, je m'étais renseigné pour savoir ce que les IPR mettaient en place et je les ai fait mettre dans les groupes de travail académique sur l'accompagnement personnalisé de façon à ce qu'ils ramènent aussi des choses dans l'établissement. C'est eux qui ont permis cette arrivée de ressources puisqu'il n'y a pas de ressources extérieures sinon, le rôle du chef c'est d'arriver à chopper toutes les opportunités possibles dans un établissement, il y en a plein, de mise en place de groupes déjà, pour qu'on ne puisse pas reproduire ce qui existe où on est obligé d'inventer mais en structurant le tout et repérant des leaders pour trouver une formation et une résonance extérieur, oui la réforme c'est génial pour ça. C'est la même chose pour le tutorat : on a travaillé avec un groupe volontaire, il travaillait en autonomie mais il me faisait les comptes-rendus. Ils sont partis en formation, même

chose pour apporter des ressources de l'extérieur et au bout d'un an ils étaient en mesure de fournir une production, un cahier des charges et c'est devenu un groupe d'échange. Chaque fois on part d'une situation problème soit sur des choses qui collectivement ne nous satisfont pas et on remet tout à plat, on est tous à égalité, on ne sait pas faire, il va bien falloir qu'on trouve ensemble. Le chef doit laisser faire mais ne rien laisser faire.

C'est une forme de leadership distribué où il y a toujours un contrôle de la part du chef d'établissement ?

Il n'y a pas forcément de contrôle mais une information du chef d'établissement, pour moi il y avait une raison, ça rejoint la question de l'organisation de l'autonomie des acteurs à la fois les acteurs doivent être autonomes, la personne par exemple qui va coordonner le groupe tutorial est autonome, elle organise l'emploi du temps du groupe, fixe l'ordre du jour des réunions, établit les comptes-rendus mais y a un moment où elle rencontre le chef d'établissement parce que ce groupe ne peut pas travailler dans sa bulle hors de l'établissement. Il y a un moment, tout ce qui est fait dans ce groupe doit être public et ça c'est le rôle du chef d'établissement de rendre public, c'est pour ça qu'il doit être informé. Ça ne veut pas dire qu'il est d'accord avec le cheminement du groupe, ça c'est autre chose mais il doit être informé parce que si tu ne veux pas que ça devienne une secte il faut que ce soit public

Qu'est-ce que ça apporte le fait de rendre public ?

Ça appartient à l'établissement et non plus à des personnes. Si ce n'est pas public ça devient leur truc, fermé. En rendant public tu crées de la controverse, il y a des gens qui ne sont pas d'accord c'est évident mais en même temps ça n'appartient plus au groupe, ça appartient à l'établissement. Le rôle de chef c'est de rendre public mais également de réguler : est-ce qu'il va y avoir du conflit ? L'endroit qu'il faut utiliser pour moi pour cette publication c'est le CA, parce qu'il y a tout le monde et parce que les moyens ont été décidé par le CA et on ne peut pas y régler ses comptes, pas devant les élèves. Quand ils ne sont pas d'accord ils le disent et il y a un vote.

Est-ce que ça peut bloquer certains projets ?

Bloquer certains projets ? Aussi ah oui ça peut arriver c'est le jeu

Oui après tout le projet appartient à l'établissement si l'établissement n'en veut pas ça objective ?

Oui et du coup ça évite de penser que c'est la secte du chef d'établissement qui a le pouvoir, ça restitue un rôle à chacun. Tu ne peux pas rentrer dans une logique d'organisation apprenante contre les gens et tu ne veux pas développer cette logique-là indépendamment du statut de l'EPL et du respect du rôle de chacun y compris quand ils ne sont pas d'accord

Ces occasions de travail collectif elles apportent d'autres rôles, comment ces rôles se définissent ?

Je rendais compte au CA de l'utilisation des HSA, il n'y avait pas des personnes mais des missions. Pour chaque mission les choses sont bien indiquées. Les IMP également passent au CA. Peu à peu j'ai structuré en faisant des fiches de mission pas au début mais ça s'est imposé. La fiche de poste ou de mission est publique, elle est transmise au CA.

Ça permet aussi de créer ce rôle qui pourrait être repris par d'autres personnes ?

Tout à fait puisque tu gardes la mission après. Dans ces fiches de mission il y a aussi la nécessité d'un compte-rendu à présenter au CA donc tout le monde sait que ça ne se fait pas en douce, c'est une condition qui protège les leaders qui fait qu'ils peuvent être reconnus ils ont un rôle établi publiquement, transparent, ça les protège.

Je comprends mieux du coup les comptes-rendus publics de réunion de direction dont tu parlais tout à l'heure dans ce que tu dis maintenant tu vas même bien au-delà, il y a une règle de base dans le travail collectif c'est cette transparence

C'est ce qui fait que le collectif de travail ce n'est pas un ensemble de relations, c'est un ensemble qui travaille, les controverses d'ailleurs sont normales puisqu'on travaille.

Il y a toujours un moment où le groupe de travail, travaille en entre-soi mais il y a un moment où il va rendre compte

Oui il n'est pas obligé de tout mettre dans ses comptes-rendus c'est évident mais il rend compte du travail qu'il a effectué, il tente d'évaluer, ça permet alors de documenter. C'est ce que tu disais tout à l'heure si on change le coordinateur

C'est ainsi qu'on crée de la connaissance concrète de l'établissement

Alors il y a plusieurs intérêts du leadership partagé. D'abord le chef d'établissement et son adjoint ne peuvent pas être partout parce que sinon rien ne se fait donc c'est une garantie de mise en action de pouvoir avoir des relais de ces actions, c'est une garantie de mobilisation. Je n'ai pas trouvé mieux pour mobiliser les gens. Je trouve aussi que c'est une amélioration d'une façon générale des relations dans l'établissement, ça y contribue nettement entre les gens, entre les profs et la direction, entre les profs et l'intendance, entre les différents services parce que ce sont des lieux où on dit les choses, où les gens peuvent dire sans que ce soit un drame. Je ne sais pas comment dire mais ça devient une habitude, mais ce n'est pas forcément dramatique, ça n'empêche pas qu'il y a des conflits et parfois des conflits durs mais le conflit n'est pas une catastrophe, y compris le conflit avec la direction, ça permet également d'ailleurs à la direction non pas de déporter les conflits, en partie oui mais seulement si ce sont des petits conflits, mais ça permet à la direction de relativiser parce que c'est collectif. C'est une manière de professionnaliser les relations. Et puis l'autre intérêt c'est le développement professionnel qui était apparu tout de suite mais qui se confirme. J'ai vu par exemple dans un établissement des enseignants devenir de véritables références académiques. Chaque fois qu'ils sont repérés comme ressource académique ils se forment, il y a un retour dans l'établissement obligatoirement.

Est-ce que le travail collectif est une réponse à une certaine forme de souffrance au travail ?

Alors je n'ai pas abordé cette question, qu'est-ce que je peux en dire, c'est l'effet du travail collectif sur les enseignants, particulièrement les nouveaux, je me souviens d'une d'elles qui me disait « ça m'a sauvé ». Ce qui les sauve ce n'est pas la bonne ambiance en salle des profs, faire des gâteaux n'est pas le problème, le problème c'est le travail. Parfois il ne faut pas grand-chose, parfois simplement une aide matérielle mais il s'agit de travail. Si on peut aller jusqu'à l'élaboration conjointe, ils peuvent te dire que ça les a sauvés voir que ça leur a appris leur métier.

Est-ce pour cette raison que la posture bienveillante c'est quelque chose qui te parle moins ? Parce que pour toi c'est le travail collectif qui est en jeu ?

Oui à mon avis c'est vraiment un travail collectif qui est important plus que la bienveillance en soi, je ne dis pas qu'il faut être malveillant, d'ailleurs ça m'étonnerait qu'il y ait beaucoup de travail collectif sans bienveillance. Et puis il faut laisser faire, il faut apprendre à laisser faire et apprendre que le temps va aussi amener les modifications, ce n'est pas apprendre à déléguer, on n'est pas dans un cadre de délégations d'adjoint par

exemple, mais sur un domaine particulier, souvent très professionnel, tu ne peux pas avoir des compétences partout donc tu laisses faire, tu es là pour informer, publier, conforter quand c'est nécessaire mais tu laisses faire. Par contre jusqu'où ? La question du lâcher-prise a souvent été soulevée par les IEN et les personnels de direction qui s'étaient confrontés à la question : jusqu'où je peux lâcher prise ? Chaque fois il la définissait comme un problème pour eux, pas pour les autres, mais pour eux parce que ça génère de l'angoisse surtout au début donc en fait tu t'aperçois quand même que la plupart du temps ils essayaient de mettre des garde-fous par exemple sur une expérience de travail avec des instits, une expérience un petit peu risqué l'IEN s'était arrangé pour avoir dans son groupe de travail sa CPC¹⁸ qui avait une très bonne relation avec ses enseignants. Ce n'était pas l'œil de Moscou, elle ne lui a pas fait de compte-rendu mais son rôle c'était de veiller au grain, laisser faire bien sûr mais si elle avait une interrogation sur le fait de quitter le cadre des programmes par exemple, elle était autorisée à en référer à l'IEN. Elle aurait peut-être d'abord fait autrement en disant d'abord aux instits « attention ». Pour le chef d'établissement ce qui lui servait de garde-fou c'était le CA, tout devait passer devant le CA. Si ça passe devant le CA en tant que président du CA ça passe par elle, on voit bien que ce lâcher prise, il n'est pas simple, surtout au début il est extrêmement angoissant, au bout de quelques années beaucoup moins, parce qu'ils se rendent compte que les professionnels sont des professionnels et qu'ils ne font pas n'importe quoi, il n'y a aucune raison qu'ils fassent n'importe quoi

Finalement le travail collectif n'est pas tant une réponse à la souffrance au travail des enseignants

Du tout, en tout cas moi ça ne l'a pas été mais il peut aussi y contribuer

Il peut contribuer à améliorer

à empêcher la souffrance au travail

mais même des chefs d'établissement du coup

Incontestablement des chefs d'établissement !

Finalement on déplace le questionnement sur la souffrance au travail. Je suis quand même très étonnée que les organisations apprenantes, le travail collectif, la coopération qui sont des thématiques qui existent depuis plusieurs dizaines d'années, pourquoi aujourd'hui c'est encore si peu connu ? Pourquoi est-ce que ça arrive à peine dans les projets académiques ?

Je pense qu'il y a deux réseaux d'explication, historiquement nous sommes constitués en institution, extrêmement verticalisée, même quand il y a décentralisation où déconcentration. Or un système d'organisation apprenante, c'est un tissu de relations horizontales. Comment arriver à concilier ce tissu d'organisation horizontal et une relative mais nécessaire verticalité ? Ça n'a pas été résolu, ça reste un frein selon le contexte politique. Ce frein peut être plus ou moins grand, je pense qu'en ce moment il est très fort. Si tu veux créer un groupe de travail d'instits de CP aujourd'hui sur la pratique de la lecture, c'est mort. Quand tu as un guide qui te dit pas à pas ce que tu dois faire, qu'est-ce que tu veux créer ? Ça n'est pas possible ! Il faut autoriser la liberté, si tu ne l'autorises pas, il ne peut pas y avoir de travail collectif. Ça dépend des contextes politiques, c'est plus ou moins facile. Moi mon idée c'est que c'est possible quel que soit le contexte politique mais plus ou moins facile. Le premier frein et là ce n'est pas si simple à résoudre dans les établissements parce qu'on a une marge

¹⁸ Conseiller pédagogique de circonscription

d'autonomie ce qui n'est pas le cas à l'école par exemple, je pense même que les EPLE sont des lieux favorables à condition que le chef d'établissement soit persuadé. S'il se vit lui-même sans autonomie, il ne pourra pas non plus autoriser aux autres. Le deuxième frein, il est dans la peur des conflits, il faut que le conflit porte contre une tutelle distante : entre le chef et les profs par exemple si on est dans une configuration de controverse professionnelle, le conflit professionnel entre pairs ça, c'est toujours vécu comme négatif parce qu'on ne sait pas le faire, on ne sait pas les mener on ne se rend pas compte que c'est le conflit au contraire c'est de la controverse que va naître l'intelligence et non pas dans le consensus mou. Mais on est dans cette illusion particulièrement les enseignants parce qu'on a toujours peur du jugement de ses pairs alors que ça n'en est pas un, on ne sait pas ce que c'est la controverse intellectuelle, on va privilégier les conflits lointains qui renvoient la responsabilité à d'autres : le chef, le recteur, le ministre, du coup ça déresponsabilise mais si tu déresponsabilises tu ne peux pas responsabiliser le travail collectif. On a à la fois une sorte de culture professionnelle qui fait qu'on a peur de la controverse, des conflits entre pairs, on ne se rend pas compte qu'une controverse professionnelle n'est pas forcément un conflit et on a d'autant plus peur qu'on est très isolé. Tu es tout seul dans ta classe donc tu as besoin de l'appui des pairs. S'il doit y avoir conflit c'est mieux que ce soit avec des gens extérieurs.

Qu'est-ce qui explique qu'aujourd'hui certaines académies utilisent le concept des organisations apprenantes dans les programmes académiques ?

C'est un effet de marque, ce n'est pas forcément quand il y a le nom qu'il y a la chose et inversement, je pense par exemple à ce qui est fait dans l'académie de Reims autour des pilotes en éducation prioritaire. C'est un véritable travail collectif, ils se sont constitués en organisation. Ils mènent une recherche action avec une chercheuse sur ce que veut dire piloter en REP+ pour les IPR, les IEN et pour les chefs d'établissement. Une dizaine de triplettes a vu le jour depuis 2 ans et à force d'échanger sur ces pratiques, de s'accorder sur les mots, ils sont parvenus à créer un groupe de travail qui a modifié le pilotage de l'éducation prioritaire. Ce n'est pourtant pas affiché comme projet académique.

Comment ça fonctionne sans pilotage ?

Je me souviens d'un établissement où les enseignants avait un collectif très mobilisé grâce auquel l'établissement ne partait pas à vau-l'eau. C'est aussi une force que ce collectif de lutte

Parfois l'équipe n'a pas conscience que l'établissement fonctionne, ils se replient sur eux-mêmes pour pouvoir mener leur propre projet, sans pilotage il me semble que c'est l'écueil le repli sur soi

Le lâcher-prise ça veut dire qu'à un moment donné, tu as une prise. Ne pas piloter c'est de l'abandon, une protection, on se débarrasse. Il y a plusieurs façons de demander de rendre public, il y a la communication et puis l'évaluation. Ta commande d'évaluation, c'est une commande d'analyse donc de retour sur ce qu'ils ont fait donc du coup d'existence. Il y a le fait qu'en général la thématique de travail est déclinée dans le projet d'établissement et faire chaque année un petit bilan de l'avancée du projet d'établissement c'est les faire apparaître dans un collectif plus grand donc exister. Leur action est intégrée à un axe stratégique au-delà de leur action aux côtés d'autres acteurs et d'autres actions, ça n'est pas ton rôle de hiérarchiser. De temps en temps j'assiste à une réunion d'un groupe de travail comme spectatrice juste pour montrer de l'intérêt ou poser des questions aux gens. Quand tu les croises en salle des profs dans le couloir « au fait vous en êtes où ? » il faut aussi donner les conditions matérielles de fonctionnement : une salle en fonction de ce qu'ils veulent, de leurs

besoins, un ordinateur, mettre le secrétariat au service aussi pour une publication, préciser à l'intendante qu'il peut y avoir des besoins pour ses groupes de travail.

Effectivement je m'attendais à ce que notre entretien aujourd'hui soit beaucoup plus axé sur le travail collectif que sur la posture bienveillante

Qu'il y ait de la bienveillance c'est évident mais pour moi la posture ça n'est pas ça, la posture du chef d'établissement c'est de faire le lien entre ces collectifs de travail et l'ensemble de l'établissement donc à la fois ses instances décisionnaires, l'ensemble des habitants de l'établissement y compris parents, élèves... la publication de ce qui se fait dans l'établissement sur le site c'est la même chose, sa posture c'est ce qui va permettre à ces collectifs de travail de se sentir partie prenante d'un tout et inversement que le tout reconnaisse l'existence de ce collectif de travail, ça c'est le premier point et puis le deuxième, la deuxième posture et rôle du chef d'établissement c'est le lien entre ces collectifs de travail de l'établissement et l'extérieur, être capable d'aller chercher les ressources à l'extérieur quand c'est nécessaire et quand c'est à l'extérieur, dire qu'il y a des ressources dans l'établissement, pas pour que l'extérieur en profite même si tant mieux s'ils le font mais pour que l'établissement ait un retour sur investissement, et puis les personnes, beaucoup sont devenus formateurs académiques. La vraie reconnaissance c'est celle-là, ce n'est pas le rapport que le chef d'établissement va faire pour la classe exceptionnelle, tu les as poussés à aller vers un truc et puis tout d'un coup d'autres que toi les reconnaissent et vont leur proposer une opportunité professionnelle nouvelle qui va les relancer et c'est là qu'on est pleinement dans le développement professionnel et dans la carrière

Et c'est là qu'il faut accepter de n'être qu'une étape, elle nourrit le système, ils nourrissent l'établissement.

Est-ce que tu penses qu'on a fait le tour de la question ?

Oui alors sur le développement professionnel il y a un point dont j'ai oublié de te parler à propos des leaders sur leur formation. Ils ne savent pas animer un collectif de formation, il ne me semble pas que ça existait dans le référentiel. Ça l'est maintenant mais ça ne l'était pas. Ils ne savent pas non plus faire un relevé de conclusions, où savoir s'imposer dans une réunion sans empêcher les gens de parler, il faut leur apprendre. Les chefs d'établissement sont formés à ça, rien ne les empêche de former à leur tour. Et on ne peut avoir d'incidence sans passer par le projet d'établissement et le projet d'établissement c'est le CA, c'est indispensable. Le CA, c'est l'autonomie de l'établissement, le projet c'est l'autonomie de l'établissement, or le CA c'est l'établissement, ce n'est pas le chef, ça ne passe pas que par le conseil pédagogique, ça concerne les élèves et leurs parents donc c'est le CA

Merci beaucoup Tatiana pour ce riche entretien !

Merci à toi !

Entretien avec Carine et Marie, réalisé le 26 juin 2019, durée : 1h40

Carine et Marie sont des membres actives d'une association professionnelle. Elles ont écrit à plusieurs reprises, de concert, sur les missions de chef d'établissement et incarnent par bien des aspects le chef d'établissement bienveillant. Une petite introduction me permet de situer mon travail et de poser les premiers éléments sur la posture bienveillante du chef d'établissement. Je propose ensuite d'entrer dans le questionnaire par le début.

Est-ce qu'on peut commencer par le rôle du chef d'établissement ? Quel est-il ?

Carine : Ce serait une erreur de dire c'est comme ça puisqu'il y a tellement de situations d'établissement différentes, il y a d'abord une intelligence des situations. On peut arriver dans un établissement où il y a déjà des pratiques collectives, d'emblée la posture du chef ça va être un petit peu d'être en retrait pour laisser les choses se faire mais quelquefois non il faut tout initier, il y a une forte impulsion à donner.

Marie : je suis tout à fait d'accord pour moi la compétence d'un chef d'établissement et ça je ne l'ai pas compris au début, la compétence en grec on dirait de « kaïros » c'est de savoir saisir le bon moment et ça, ça suppose un diagnostic rapide de stratégie, une vision d'ensemble avec une vision de toutes les interactions. Parfois il y a des choses qu'on peut faire vite, on doit faire vite, parfois il faut attendre le moment, parfois on sait que c'était une bonne idée et on l'a lancé il y a 10 ans mais il y a 10 ans c'était pas le moment. Et puis dix ans après on le relance et ça prend tout de suite comment un feu de paille. Ça c'est une compétence, c'est à la fois une expérience et un sens stratégique. On ne l'a que quand on a une vision globale de l'intérêt de tous et pas seulement une vision des intérêts particuliers. En ce moment on a une opposition ici entre les prépas et le secondaire. Les prépas ne comprennent pas qu'il y a une DGH, pour la réforme c'est extrêmement complexe, ils me disent que s'ils passent de 24 à 25 élèves ils vont demander 10h de plus, je leur explique qu'ils vont devoir me le dire avant de prendre le 25^e élève. Tout d'un coup il y a un problème qui se pose, des profs veulent conserver des postes, des heures, de l'argent. La bienveillance c'est le bien commun, ce n'est pas être gna gna gna quand quelqu'un pleurniche. Il faut que je fasse comprendre et valoir tout le temps l'intérêt collectif.

Carine : On pourrait penser qu'il y a des questions morales, or, ces postures sont le fait d'une histoire, celle d'une identité professionnelle très catégorielle, très personnalisée et la notion de vision commune même dans les disciplines et les réformes actuelles vont dans ce sens-là. Ce sont des bouleversements pour les identités professionnelles enseignantes. Dans l'histoire de faire travailler les gens ensemble, on doit avoir ce regard. On ne pourra pas décréter les choses mais il faut repérer dans les équipes ceux qui vont être vecteur de travail avec l'autre, ceux qu'il va falloir mettre en relation, ceux qu'il va falloir convaincre. La bienveillance c'est justement de comprendre ça et de ne pas être dans le jugement. Les enseignants sont héritiers d'une culture de plusieurs décennies, parfois par le formatage de la salle des profs qui reste prégnant dans la culture enseignante. Certains seront d'emblée dans l'attrait du travail collectif, pour d'autres il faudra être plus stratège pour les y amener.

Marie : ne pas être dans le jugement ne pas craindre d'affirmer les raisons de ses décisions si on fait ce choix là c'est pour un compromis collectif. A un moment donné je ne peux pas vous donner ça à tous mais le meilleur des compromis possible c'est celui-ci et il faut vraiment dire pourquoi on fait les choses.

Carine : il faut dire que parfois aussi on est dans l'urgence, on a pas forcément le temps de ces explications, il faut décider ça amène forcément des crispations.

Des levées de boucliers ? alors d'un côté on a ces intérêts particuliers, de l'autre cette vision commune, comment met-on en lien ? Tu parlais tout à l'heure de certains collègues vecteurs de projet ? Comment faire en sorte que certains collègues qui ne se reconnaissent dans aucun projet ne se sentent pas laissés sur le carreau même si leurs perspectives vont dans un autre sens ?

Carine : Beaucoup de choses se jouent par la communication interne qu'on a dans l'établissement. Certains vont se faire de fausses représentations d'un projet, ils vont s'imaginer qu'ils sont privilégiés, qu'ils sont chouchoutés par le chef d'établissement. Il faut veiller à la communication interne régulière, sans interprétation, qui donne la

réalité de ce qui se vit. (Marie apporte sa lettre d'info hebdomadaire dans un gros classeur) Avoir ce journal régulier permet non pas d'être dans la valorisation mais de mettre au courant tout le monde et petit à petit, les gens ont conscience de faire partie d'un collectif. C'est un élément qui fédère, on sait ce qui se fait dans l'établissement. C'est une communication formelle factuelle qui rompt les rumeurs. Cette lettre d'information c'est un gros boulot, par contre on ne transmet pas de mails pendant la semaine. Il y a beaucoup de pièces jointes, la lettre du 1er juin par exemple, elle indique comment nous allons préparer la rentrée et traiter les vœux, les demandes de liberté des enseignants. On leur dit à tous qu'ils vont être tous reçus en entretien pour écouter leurs demandes. En cas d'arbitrage, nous les ferons en connaissance de cause, pas par hasard et on dit que la priorité sera donnée aux élèves et aux projets pédagogiques. On dit l'ordre des priorités et on l'explique, tout le monde reçoit la même info. Les 250 adultes reçoivent tous la même info chaque semaine, il y en a qui ne lisent pas, il y en a à qui il faut rappeler 4 fois « c'est dans la lettre, c'est dans la lettre » mais ça devient la référence. Un grand lycée c'est très morcelé entre les départements, les séries, les filières, ils ne se rencontrent pas. Les équipes se forment en se formant, c'est-à-dire que les équipes se constituent quand elles se forment ensemble et ainsi elles se constituent comme équipe, il faut donc encourager le développement professionnel et prendre du temps. Ça peut avoir lieu juste avant les conseils d'enseignement. On a pu mettre en place des stages d'établissement il y a 2 ans et il n'en avait pas eu depuis 10 ans, ça, ça peut apporter du mieux-être. Mais il faut persévérer, un chef d'établissement c'est endurant. Quoi qu'il arrive, la lettre sort le vendredi et tout le monde contribue, la lettre est ouverte, les enseignants peuvent aussi participer

Cette communication formelle est valorisante pour les équipes, pour les formés ?

Marie : même le secrétaire le dit « je l'ai lu dans la lettre ! »

Carine : Il faut dire que c'est aussi un acquis de la révolution technologique, le gain sur le papier

Marie : et la collaboration, le gain de travailler à distance ensemble

C'est chronophage mais ça répond à de nouvelles formes de communication ?

Marie : pas chronophage, la lettre est ouverte et on met des bouts tout le temps, on n'attend pas le vendredi, dès qu'on envoie on commence l'autre, on fait des ajouts en réunion de direction, tenir informé tout le temps de ce qui est fait

Carine : parce que tu disais comment ne pas laisser des gens laissés pour compte, ici on informe tout le monde au même niveau et j'ai toujours constaté quand on arrive dans un établissement avec cette pratique pour les équipes que c'est un vecteur de confiance et de fédération, ça installe un terrain sur lequel on peut aussi construire notre propre légitimité. On veut impulser et on n'est pas dans d'emblée dans la défiance

Marie : Mais ça prépare aussi les comptes-rendus plus formels lorsque je leur demande un rapport pour le fonctionnement pédagogique je leur dis simplement « vous reprenez ce que vous avez mis dans la lettre. Et on pourra aussi le mettre sur le site ». Rendre compte aux autres, valoriser son travail ce n'est pas naturel, il faut un peu se forcer, ça prend du temps mais c'est plus encourageant que de rendre des comptes à sa hiérarchie sans que ça ne soit jamais lu par personne. Ça permet de donner du sens de rendre compte, c'est mémoriser, c'est donner à voir, donner de la visibilité et valoriser, ce n'est plus je rends compte parce que je suis fonctionnaire.

Carine : c'est vraiment de l'horizontal, ça pour moi c'est le premier aspect de la communication interne mais il y a aussi des instances qui ont énormément évolué et permettent d'installer de nouvelles collaborations. Il y a

évidemment le conseil pédagogique, je le faisais avant que ce soit institué mais c'est un progrès énorme. Les conseils d'enseignement aussi il faut s'en emparer, il y a encore des établissements où le conseil d'enseignement est celui où on décide des manuels scolaires.

Marie : c'est une question que j'ai posé au concours de personnel de direction : quelle est votre vision du conseil d'enseignement ? Quelle est votre vision du conseil de classe ? C'était pour moi une manière d'évaluer leur vision de la mise au travail d'équipe. Pour le conseil pédagogique les gens savent dire des choses, pour les conseils d'enseignements il y a moins de littérature. Et le conseil de classe est tellement ritualisé qu'il n'en ressort pas grand-chose. Pour les conseils d'enseignement on me répond « alors c'est en septembre et en juin » donc on fait démarrer l'avion et on le fait atterrir mais où va-t-il ? Il décolle, il atterrit et entre temps ? Et donc pas de pilotage ? Pour moi le conseil d'enseignement c'est un moment, tu peux faire des conseils interlangues avec des objectifs communs d'ouverture internationale, des projets européens, une ouverture de section, c'est vraiment vital. Et puis pour les conseils de classe, comment on évalue ? Qu'est-ce qu'on marque sur les bulletins ? Les élèves ne sont pas là ? Ce sont des questionnements forts et des leviers fantastiques.

Carine : quand on anime ces instances différemment on a des surprises, si on s'arrête aux besoins matériels et à la répartition des services c'est restrictif, mais quand on interroge sur le pédagogique il y a à la fois cette surprise mais finalement le plaisir de partager sur le cœur du métier et ce regard là les gens sont contents, c'est une profession où l'habitude à trop fait qu'on est isolé dans sa classe qu'on est dans sa barque et qu'on partageait peu.

Marie : et pour animer il faut aimer ça ! Je ne vais jamais en conseil d'enseignement sans avoir regardé les programmes même si c'est difficile en maths et en physique j'appelle mes copains inspecteur pour comprendre ce qui change fondamentalement, quel est l'enjeu ? Je lis beaucoup les manuels scolaires, c'est là que je comprends qu'elle est le cœur de l'enseignement et les profs sont contents, qu'on s'intéresse non pas seulement à eux pour les faire travailler de manière managériale mais quand on s'adresse à eux en tant que pédagogue, de pédagogue à pédagogue sur le contenu de leur enseignement et les difficultés que ça peut occasionner dans leur professionnalité.

Carine : pour moi la bienveillance est là, s'intéresser à une personne, à son travail et montrer qu'on a la curiosité du travail de l'autre avec une entière humilité. On a été enseignant mais cet intérêt au travail de l'autre est la 1ère bienveillance.

Marie : ça c'est essentiel Ah on est vraiment d'accord, il n'y a pas de papier à cigarette entre nous tu en a deux pour le prix d'une. Ne cherche pas d'opposition entre nous, tu n'auras pas deux points de vue. Et cet intérêt pour le travail collectif c'est aussi dire dans votre travail, il est normal de rencontrer des difficultés et ces difficultés je suis là pour les comprendre et vous dire comment je peux aider à les résoudre : par de la formation ? Super je peux me renseigner pour vous, trouver le bon formateur, du temps ? Je peux peut-être vous débloquer de la concertation, des outils ? Je peux vous installer des VPI et développer des plateformes numériques.... C'est ça la bienveillance, vraiment écouter les demandes et comprendre que ces difficultés sont collectives. A chaque fois que je mets un objectif à quelqu'un je dis « ce n'est pas votre objectif, c'est notre objectif, et si je ne vous donne pas les moyens de remplir votre tâche ça ne va pas ». Par exemple en spé maths cette année, ça va être très compliqué. On a des élèves brillants et des élèves qui ont 4 qui souhaitent cette spécialité. On peut les laisser se

débrouiller avec l'hétérogénéité ou alors leur demander « qu'est-ce que je peux faire ? Est-ce qu'on peut mettre en place des barrettes ? Construire des groupes parallèles ? Pourriez-vous accepter de les composer vous-même ? » on redonne la main aux profs mais derrière la main stratégiquement. Quand on a de l'autonomie il faut aussi que ça marche, il faut leur donner des opportunités de s'emparer de leurs difficultés.

On voit bien là posture du chef qui va non pas faire descendre les informations et imposer les directives mais on va aussi de l'autre côté, de quoi ont besoin les enseignants, comment on les outille, comment on lie entre eux. Mais quelle est la place des adjoints dans ce schéma-là ?

Carine : on ne fait pas ça tout seul

Marie : ce n'est pas que la place des adjoints, tu as vu en arrivant, mon adjoint ce matin c'était une CPE parce que notre conception de l'équipe de direction élargie, c'est un collectif de travail qui peut se décrire. C'est dans la construction de ce collectif que chacun doit trouver sa place normalement. Je devais la voir ce matin pour préparer ce que je vais lui demander de faire la semaine prochaine, il fallait qu'elle comprenne le logiciel qu'elle comprend mieux que moi d'ailleurs mais qu'elle comprenne les alignements, qu'elle comprenne mes objectifs et ait bien conscience des échéances. Si on ne peut pas caser les élèves il faut leur dire. Ensuite c'est à vous de jouer mais ça aurait pu être un adjoint. Le chef doit veiller à la répartition du travail dans l'équipe, il y a des chefs de travaux, des CPE, veiller à la répartition, que tout se fasse

Carine : oui et les autres collaborateurs proches, les secrétaires par exemple, il faut une complicité d'objectifs, il faut parler de notre visée

Marie : en plus les gens ont de sacrées bonnes idées ! Le travail du chef c'est la parole c'est aussi dire ce qui va bien. « pour l'organisation du bac on n'a pas eu de bug c'est fantastique » même si ce n'est pas tout à fait vrai, si tu le dis, tout le monde dira que le bac s'est bien passé cette année. Le grand débat pour la parole du chef c'est : est-ce que le chef c'est celui qui dit oui ou celui qui dit non ? On l'a posée à beaucoup de personnes lors d'un colloque : et bien pour dire oui il faut savoir dire non aussi, nous on pense néanmoins que c'est celui qui dit oui, celui qui ouvre des portes, celui qui autorise : oui vous avez le droit de demander ce stage de formation, oui vous pouvez aller à un colloque, c'est essentiel pour votre développement professionnel. L'innovation commence parfois en haut aussi

Mais pour avoir ces idées il faut aussi se nourrir d'échanges avec tous les collaborateurs

Carine : parfaitement on n'arrête pas, les collaborateurs et l'extérieur

Marie : par la formation, dans le cadre associatif, en lisant, en écrivant, en rencontrant des chercheurs

Carine : ça fait partie aussi du projet, il m'était important que les enseignants se rendent compte que j'étais moi-même en formation, que j'accueillais des collègues, que je prenais du temps, du dialogue avec les corps d'inspection. On ne peut pas être chef tout seul, on a besoin en permanence de se renouveler de se nourrir. C'est bien que les personnels nous voient aussi dans cette dynamique là

Marie : et il nous voit aussi en situation d'être aussi apprenant, car c'est ce qui autorise à être apprenant, être toujours à même de se renouveler pour les élèves, c'est de nous voir nous aussi galérer. Faire les classes de 1ère avec mes 500 gamins j'allais mettre un mois à le faire. Il fallait que je prépare et j'étais incapable d'écrire un programme sous Excel ou de faire un tableau croisé dynamique et j'ai un prof super doué pour ça. Je lui ai demandé s'il pouvait m'apprendre. Il y a un prof qui m'a appris, du coup je lui ai demandé s'il ne pouvait pas faire

un stage pour les autres chefs d'établissement. Ce prof qui est un geek très enfermé dans sa pratique s'est rendu compte qu'il pouvait être formateur de chef d'établissement ! Tout d'un coup sa posture change, ils développent ça on s'assoit à la même table et c'est lui qui m'apprend, ça change complètement le regard des profs, on a besoin de leur expertise. Je change les postures de travail et je récupère un prof enfermé dans sa bulle numérique

Le développement professionnel ce n'est pas seulement vers l'extérieur c'est aussi former dans son propre cadre

Marie : bien sûr, j'ai besoin aussi de la rentrée, ce n'est pas juste l'emploi du temps, ce n'est pas juste le truc de l'adjoint, ce n'est pas qu'une structure, le truc du chef. Nous on a des formes d'expertise liées à l'expérience, il y a des choses que je sais mieux faire parce que j'ai un œil

Tous ces outils amènent de plus en plus à l'horizontalité et c'est passionnant, qu'est-ce qui reste vertical et ne peut pas ne pas l'être ?

Carine : on est quand même garants de certaines choses, des normes de sécurité, de climat scolaire, de fonctionnement. Il y a des choses sur lesquelles il n'y a pas de compromis possible et ça contribue à rassurer les élèves, les parents, les professeurs

Marie : Le respect des règles, des lois, de la sécurité, ce sont des impératifs catégoriques kantien

Carine : et le calendrier ! Il faut avoir rempli dans les temps parcourup ou le livret

Marie : on transfère les contraintes collectives, cette verticalité elle est transcendante, et nous on est là pour la faire respecter

Cette verticalité un certain moment elle permet au chef des marges d'autonomie. Ça fait tout de suite penser à la DHG mais c'est plus large que ça en réalité ? Est-ce que ce n'est pas compliqué pour de jeunes chefs d'établissement de comprendre cette part d'autonomie, est-ce que ce n'est pas dans ses premières années qu'on gagne en souplesse ou en rigidité ?

Carine : contrairement à ce qu'on dit, l'autonomie est dans les moyens, pas dans les moyens financiers mais dans la façon d'arriver à un objectif, la façon de répondre à une injonction, le moyen d'obtenir des résultats. On a une autonomie de management, de pilotage. Je comprends que quand on arrive dans le métier, le poids des responsabilités soit tel qu'il y a une inquiétude : je vais rester dans des chemins très balisés et ne pas essayer d'innover dans des procédures, c'est à la fois l'expérience mais aussi une pratique qui n'est pas une pratique d'isolement qu'on va gagner en sérénité et c'est cette sérénité qui nous permet d'avoir une posture plus souple pour obtenir telle chose. C'est vraiment la façon d'obtenir les résultats qui compte

C'est prendre le temps de construire les relations entre les acteurs pour être plus serein ?

Carine : oui on s'aperçoit qu'on n'est pas le même chef d'établissement à un endroit où à un autre, c'est prendre en compte les personnes qui sont là, les cultures d'établissement, les identités, l'autonomie c'est aussi savoir s'adapter, traduire les objectifs avec la réalité du terrain, les partenariats qu'on a ici et pas là, les personnes sur qui on va s'appuyer qui ne sont pas les mêmes

Marie : pour pouvoir saisir les opportunités stratégiques il faut bien connaître les gens, et c'est un repérage par exemple la CPE qui était avec moi je ne savais pas du tout qu'elle avait un deug MIASS, et à force de m'aider je lui ai demandé mais vous êtes trop forte expliquez-moi pourquoi ! Et cette richesse là je ne l'avais pas vu. Pourtant elle nous aide maintenant beaucoup, j'ai trouvé quelqu'un qui est meilleur que moi pour faire certaines choses.

Le PPCR¹⁹ est une vraie opportunité : connaître les gens et découvrir les richesses, les ressources humaines au sens où tu peux si tu es d'accord, beaucoup apporter au collectif. Il est rare que les gens ne soient pas intéressés à valoriser ce qu'ils savent faire mais souvent ils cachent bah simplement parce qu'ils sont discrets et on trouve des perles. Il faut trouver du temps pour discuter avec les gens. Tu engranges toute cette connaissance tu es imbibé et ça t'ouvre des opportunités. Ce travail il faut le faire à l'intérieur de l'établissement et à l'extérieur, tout le temps, dans le bassin, les associations, il y a un travail du chef en réseau mais il n'y a qu'au bout de 30 ans que je me rends compte ou alors le boulot a évolué. Ou alors j'ai vraiment progressé parce que j'ai l'impression d'être devenu super bonne pour le réseau. On ne sait pas réseauter pour soi mais pour son établissement. Il faut perdre du temps à parler !

Qu'est-ce qui était important il y a 30 ans ?

Marie : c'était plus important de faire tourner que de faire avancer des exigences administratives. On nous demandait pas d'être dans le changement, la mutation, le progrès. On était dans des routines bureaucratiques. On n'avait pas de fax, pas de base élève, pas d'ordi, tout était à la main. Il n'y avait pas de temps de stratégie, dans la formation, pour les élèves. Le projet d'établissement c'est 89 donc pile 30 ans, c'était une grosse pression
Carine : il y a quelque chose de paradoxal. On parle de bien-être des équipes et les enseignants je ne suis pas sûr que les enseignants disent aujourd'hui c'est mieux pour notre bien-être au travail

Marie : c'est même le contraire, même nous, le poids de plus en plus de stress

Carine : non mais comment susciter l'intérêt. On a l'impression de dire : on donne plus de vie là où les choses étaient figées mais ça ne veut pas dire d'emblée que c'était un bien-être au travail qui est en progrès, c'est pas propre à l'éducation. C'est un tout, il y a un contexte aussi d'inquiétude, de manque de confiance, on est tous dans ces choses-là, mais il faut en être conscient, il y a une sorte de fragilité des personnes

Marie : oui on a inventé l'idée du travail sans fin, le projet d'amélioration continue, l'idée de qualité. Il y a 30 ans, il n'y avait pas cette idée du : on peut toujours faire mieux. Il y a 30 ans il n'y avait pas de pilotage pédagogique. Le 2 septembre quand j'avais rendu mes emplois du temps j'étais au chômage en tant qu'adjointe. La 1ère fois que j'ai eu un truc à piloter c'est quand il y a eu la 1ère réforme sur les modules en 2nde. J'ai eu à réfléchir plus de 5 minutes. Je me souviens en janvier avec ma secrétaire on savait que c'était un moment il y avait rien à faire et on savait qu'on pouvait ranger les dossiers des élèves. Il y avait des mois où il n'y avait quasiment pas de travail, ça n'existe plus. Il y a à la fois un alourdissement des tâches, de leur complexification, et que ces tâches sont sans fin parce qu'on peut toujours faire mieux. On n'en finit pas de faire mieux. Il y a une emprise du travail pour les profs aussi, il y a 30 ans tu faisais ton cours tu corrigeais tes copies tu rentrais chez toi tu faisais ton cours et aujourd'hui on te demande d'être PP, de voir les parents, de les aider à faire les choix de spécialité, attention parcours sup, le travail prend une emprise sur la vie personnelle

¹⁹ PPCR : Sigle qui dans la fonction publique permet de désigner le « Parcours professionnel, carrières et rémunérations », appelé aussi « rendez-vous de carrière dans l'Éducation nationale ». Il s'agit d'une évaluation composée d'une inspection au sens traditionnel (observation et entretien), menée par un inspecteur pédagogique régional et d'un entretien avec le chef d'établissement. Il a lieu environ tous les 7 ans, l'année du 6^{ème} échelon, du 8^{ème} et du 9^{ème} échelon

Carine : et ça on doit en être conscient, on a aussi cette responsabilité. On a envie de donner du mouvement, que les choses évoluent, quelquefois il faut savoir aussi donner du temps pour que les gens puissent se poser, ça sera plutôt le chantier de l'un prochain, il y a une insécurité là-dessus

Marie : on ne peut jamais se dire « j'ai fini ça » c'est typique du travail enseignant et je peux m'occuper d'autre chose. Cette emprise du travail des cadres, ce travail infini c'est quelque chose qu'il faut avoir dans un coin de la tête moi j'ai du mal

C'est là que le travail collectif devient indispensable au final ?

Marie : oui mais il faut faire attention, moi par exemple je travaille beaucoup sur une plateforme pédagogique, ces parcours là les profs les construisent à plusieurs, ils trouvent ça super ils travaillent les uns après les autres pendant les vacances. Est-ce que je les félicite où est-ce que je dis attention ? On sait bien que leurs vacances ce n'est pas les vacances des élèves mais je ne suis pas très bonne pour dire stop, pour moi déjà et pour les autres je sais que c'est mon défaut

Carine : on a à avoir cette attention-là, on parle de plus en plus de situations de surcharge c'est à la fois une évolution des métiers c'est aussi une évolution de la société de façon plus globale. La notion de risque par exemple elle n'est pas perçue comme quelque chose de positif. Il faut que tout soit balisé, sécurisé, se lancer dans une évolution sans savoir si on va aboutir à quelque chose, c'est perçu de plus en plus comme quelque chose d'anxiogène. Pour nous quand nous étions jeunes, c'était le goût de l'aventure, il faut qu'on fasse attention à ça, l'importance d'être à l'écoute et de savoir doser. J'ai toujours eu l'impression de marcher sur une crête, un pas trop à gauche ou trop à droite je mettais les personnes en difficulté

Marie : mais là encore moi ce qui fait que ça marche, j'essaie de décider de manière collective. Mon équipe de direction ou les profs. La rentrée j'aime bien que ce soit un temps assez long de formation, je leur propose trois journées pour travailler sur l'emc²⁰ par exemple , on va lancer un Learning Lab sur les sciences cognitives et puis là les profs nous disent ça, on va le faire mais plus tard, mais peut-être pendant l'année. Non seulement ils ont raison, mais ils développent ainsi l'idée qu'ils ont besoin de temps pour travailler ensemble et là c'est gagné. J'ai cette fâcheuse tendance à trop prévoir, c'était la même chose en tant que prof, ça je sais l'entendre, c'est bien mais trop. Il faut accepter très justement ces ajustements, ne pas être susceptible quand on est chef pas cette forme en tout cas, accepter d'être critiqué sur cette chose qui est critiquable et améliorable. Par exemple l'ordre du jour du conseil pédagogique au départ il ne me serait pas venu à l'idée que ce ne soit pas moi qui en fasse l'ordre du jour

Carine : quand on construit l'ordre du jour avec eux ça change tout ils sont partie prenante, ça nous évite d'avoir une ambition trop forte qui n'entraînerait pas les équipes

Marie : Ils nous permettent de nous recentrer, on a besoin de ces aller-retours pour ne pas aller trop loin trop vite. Les adjoints ça sert à ça. C'est vraiment une question de temporalité. Si on est d'accord sur les valeurs et les objectifs, parfois ce n'est pas le cas mais quand on a la chance de bien fonctionner en binôme où trinôme on a beaucoup de discussions pour savoir quand est-ce que c'est le bon moment, quand est-ce que je diffuse le

²⁰ Education morale et civique

planning, quand est-ce que c'est trop tôt ? Dans quelle lettre d'info on va le mettre ? Le moment où les gens auront le temps de lire pour ne pas qu'ils râlent

L'absence de planification est parfois très anxiogène pour les enseignants, comment je m'organise ? J'avais plein d'idées mais là franchement je n'ai pas le temps, on limite fortement, on restreint certaines impulsions d'enseignants très motivés pour agir

Marie : la temporalité c'est un gros enjeu, on a une temporalité circulaire, ça tourne en rond, on recommence indéfiniment, alors qu'un temps de projet c'est linéaire, sur plusieurs années. Notre circularité ne permet pas cette projection, tout est fait pour rompre l'idée d'un projet sur 2 à 3 ans et puis la routine de la semaine et de l'année qui fait qu'on a l'impression d'être dans une lessiveuse et les profs tournent encore plus en rond que nous. Pour les projets d'établissement c'est ce qui les empêche principalement. La communication donne cette visibilité, le calendrier, les échéances pour qu'il puisse se projeter, anticiper

Et alors justement comment on fait en tant que chef d'établissement pour se libérer du temps, pour anticiper et planifier, est-ce que c'est travailler plus en collaboration qui permet de prendre de la hauteur ?

Marie : moi la hauteur c'est plus toute seule que j'y arrive

Carine : l'une et l'autre on n'est pas de bons exemples dans la gestion de notre temps moi par exemple j'avais tendance à me faire assez disponible aux autres dans la journée. Quand tout le monde était parti c'était des tâches purement administratives. Et puis dans la deuxième partie de soirée tard, c'est le temps où je prenais du recul, cette hauteur nécessaire par la lecture. Si on regarde la journée très honnêtement il n'est pas raisonnable.

Marie : je ne suis pas dans des semaines raisonnables non plus, c'est aussi parce que c'est du plaisir, ce n'est pas pénible mais souvent je me dis qu'il faut que mon travail de la journée soit fait avant pour que je puisse faire face à l'imprévu, la gestion d'imprévisibles c'est un grand truc dans un établissement. J'ai à peu près une inondation tous les jours, des geysers, une erreur sur le sujet de bac, parfois chaque seconde, il y a quelque chose. Il faut que j'arrive le lundi en ayant rien à faire.

Carine : pour être disponible à la fois aux gens et à l'imprévu mais ça n'est pas raisonnable. On le vit comme ça parce que ce sont des métiers de passion sinon on le fait mal, je n'ai pas fait cela sous la contrainte, je ne me suis pas sentie obligée d'agir comme ça. Le fait de se rendre disponible aux gens, indépendamment de visées professionnelles, on a cet intérêt intrinsèque pour les personnes

Marie : avec du recul, tu te rends compte que tu gagné beaucoup de temps en le perdant. Anne Barrère appelle ça le travail d'être là. Le matin j'aime bien être à 6h et demie dans mon centre de Bac, j'ai l'œil je rattrape des coups, je ne vois pas le bac se passer sans que je sois là. Et deuxièmement quand les profs viennent chercher leur pochette pour le bac, ils me parlent de la répartition de SVT. Tous les matins je règle 50 trucs parce que tous les matins je vois 50 personnes, on parle de compte-rendu, de voyage, on parle du discours pour la retraite, c'est une mise en dynamique permanente des gens. J'aurais pu dormir mais ce que j'ai gagné tous les matins là-bas c'est énorme. Et ils me voient, ils ne pensent pas que je suis au bout, bah ouais mon bureau et au bout, si je n'y vais pas je ne vois rien

Carine : et ça ce n'est pas simple, on doit être en éveil pour que tout se passe bien mais c'est très facile de virer dans une posture où les gens nous sentent en contrôle c'est autre chose. Eveil certes mais disponibilité aussi pour des choses différentes que l'organisation du bac.

Ce n'est pas venir pour demander, c'est venir pour savoir comment ça va

Carine : ce n'est pas venir contrôler même s'il y a une part de ça forcément mais la question c'est quelle posture on a pour que les gens s'autorisent à un moment de fonctionnement pour un examen pour le bac ? Qu'est-ce qui fait que les gens s'autorisent à venir parler aussi d'une répartition ? Ça ça interroge notre posture. On pourrait avoir une posture de contrôle qui interdit qu'on soit dans autre chose , les gens nous perçoivent avec de la hauteur.

Marie : tu peux casser la distance, ici certains ne m'appellent pas Mme, ni Marie mais m'appelle Madame le proviseur, tu es tout le temps le chef quand même, mais là convivialité ça casse beaucoup. Dans la salle de réunion j'ai fait tout de suite mettre un frigo, cafetière, bouilloire, tout ce qu'il faut pour travailler de manière conviviale. Je leur fais le café, ils savent que c'est mes capsules. Avant ils patientaient debout au secrétariat. Là je les fais patienter dans la salle, je leur fais un café pour les faire patienter. Ça a traumatisé mon secrétariat l'an dernier parce qu'ici on demandait audience au proviseur. Je découvrais mon agenda au moment du rdv, pour moi c'est impossible, personne ne peut gérer mon temps, j'aurais fait un très mauvais ministre ou président de la République. J'ai donné mon portable, tout le monde à mon numéro, je reçois des messages sur WhatsApp ça a traumatisé mes secrétaires qui ne savaient pas que j'avais rdv avec monsieur untel. On a plusieurs WhatsApp qui tournent. Si on a une inondation, même les profs ils peuvent y aller, ils ont les clés. J'ai amené d'autres manières de travailler, on est tous sur le WhatsApp permanent, c'est une nouvelle forme de gouvernance elle a ses limites puisqu'elle arrive même le dimanche. Ça a rompu les choses qui étaient très réglementées. Ça c'est révolutionnaire mais c'est compliqué aussi et ça rapproche aussi les gens, ça modifie beaucoup la posture. Quand j'ai commencé j'avais une secrétaire à qui je dictais une lettre à l'inspecteur d'académie et tu passais la journée à vérifier des formules. Et maintenant je communique avec les inspecteurs par SMS ça modifie les distances et les relations dans l'administration

Carine : il faut faire attention ça crée aussi de fausses connivences, je ne l'ai pas utilisé autant que toi parce que surtout avec des jeunes collègues on est parfois étonné de leur difficulté à rentrer dans un respect de l'autorité qui quelquefois pose problème, il faut être vigilant, à la fois la communication brise des distances, tout est dans cette notion, il y a une distance qui est de l'ordre du respect, qui doit quand même se faire, liée à notre positionnement hiérarchique.

Marie : maintenant il y a l'âge, ça facilite aussi le respect et la distance. J'ai une adjointe dont je vois l'efficacité grâce à sa rapidité, un prof est en retard, en 2 minutes elle le met sur Pronote, les élèves le voient et tout est réglé. Sur WhatsApp on sélectionne les gens donc on le rend efficace. J'ai eu un problème par contre cette année sur une liste de diffusion ou un prof s'en est servi d'auditoire. Ça m'est arrivé deux fois cette année dont un a mis les élèves en copie. Là ce sont des gens qui ne vont pas bien et qui prennent à partie, c'est un mauvais usage. Ça je vais en reparler à la pré-rentree pour limiter ce genre d'usage

Il y a un point qu'on a un peu moins évoqué même si grâce au jeu des échanges on a balayé les cinq questions dans des directions auxquelles je ne m'attendais pas nécessairement, on a moins parlé de l'autonomie des acteurs. Est-ce que dans chacun des moments qu'on a évoqué le chef ou une partie de l'équipe de direction élargie est vraiment présent ? Qu'en est-il de l'autonomie enseignante ? Où est-ce qu'elle commence ? Est-ce qu'elle s'arrête quelque part ?

Carine : elle ne s'arrête pas

Marie : c'est quelque chose qu'il faut construire, cadrer, dans l'autonomie il y a des lois, il y a la loi et la règle. Et puis il faut l'encourager, c'est un combat, une construction permanente. Ce n'est pas un truc auquel les gens aspirent, ils le craignent parce que si ça marche pas c'est de leur faute. Et ils préfèrent que ce soit la faute du chef. Il faut donner aux gens confiance pour qu'ils exercent l'autonomie, leur donner les moyens de l'exercer, leur donner suffisamment confiance pour qu'ils ne se plantent pas aussi et veiller à ce qu'ils rendent compte. Il n'y a pas d'aspiration naturelle à l'autonomie, ce n'est pas la norme

Carine : on a trop l'idée d'une autonomie qui serait une forme de liberté responsable, c'est une association de liberté et de responsabilité. Seulement notre rôle c'est de suivre. Les gens s'engagent volontiers dans des actions parce qu'on fait preuve de suivi, que cette responsabilité, on leur donne, elle n'est pas sans filet, on les encourage. L'aspiration naturelle, c'est la liberté individuelle. Ils ont le sentiment de grandir professionnellement en ayant la confiance et que finalement on sera là, y compris pour accompagner les échecs, là encore notre présence est importante pour qu'ils voient de la valorisation, une sérénité dans cette autonomie qui est au bout du compte valorisante et une responsabilité

Marie : prendre des responsabilités nous, on y a intérêt, on a été formé pour ça et on est payé pour ça et on sait que c'est notre job, pas l'enseignant. Cette forme de responsabilité collective qui dit que je vais devenir le référent pour l'établissement, il faut créer l'intéressement, sur le plan du confort professionnel, le bon matériel, la rémunération. Et les enseignants sont même étonnés : « Ah bon je vais être payé ? Pour le plaisir que j'ai pris ? J'ai ainsi gagné un prof pour la nouvelle spécialité dont personne ne voulait. Est-ce que c'est un hasard où est-ce que c'est mon métier ? Quand j'ai ouvert le labo de math, le fait de faire entrer un chercheur, je ne savais pas que ce gars travaillait sur la SNT. Grâce à cette intervention mon équipe de math me prends 9 groupes ! Être chef d'établissement c'est aussi avoir de la chance

Carine : tu es en veille tout le temps, la curiosité, une interrogation permanente. Je pense qu'on devrait dans les formations enseignants être plus dans cet éveil là, mettre de plus en plus les étudiants dans une posture de chercheur

Marie : il faudrait aussi apprendre aux personnels de direction à tisser. Toi tu fais ça tout le temps mais ce n'est pas dans un référentiel apprendre à tisser. Apprendre à saisir l'opportunité, à mettre en réseau et à profiter, où est-ce que tu l'apprends ?

Carine : je crois qu'on est encore dans nos métiers dans une vision de compétences techniques, les référentiels... petit à petit, on s'ouvre à la prise en compte de compétences relationnelles, psychosociales, émotionnelles, mais ça n'est pas dans le référentiel or c'est important. On parle de réseaux depuis longtemps, ça fait plusieurs dizaines d'années mais c'est encore très timide

Entretien avec Pierre, réalisé le 3 juillet 2019, durée : 1h35

J'ai rencontré Pierre dans un cadre associatif où il est très engagé. Il m'a été présenté comme un chef d'établissement apprenant qui avait pu mettre en application le concept dans un établissement et avait pu intervenir sur le sujet dans un colloque. Pierre s'interroge sur les entretiens que j'ai déjà menés et si les réponses

ne sont pas trop similaires. Je lui explique que si certains champs se recoupent, une chose est déterminante dans chacun d'entre eux c'est le parcours, je lui propose donc de commencer par là.

Pierre : je suis devenu chef d'établissement un peu par hasard, j'étais prof dans un collège ZEP et mon chef s'est blessé gravement. L'adjoint a pris le poste de chef et j'ai pris le poste d'adjoint. On était plusieurs à pouvoir assumer cette fonction. Moi j'avais pas mal de responsabilités dans mon collège, j'étais jeune, 33 ans, beaucoup de fonctions dans l'établissement, d'élections diverses et variées. J'ai fait 3 mois, ça m'a plu, beaucoup. L'année suivante on m'a proposé un autre poste, j'ai refusé. Je m'étais engagé pour des élèves mais j'ai passé le concours et j'ai réussi. C'est de l'avoir testé plusieurs mois qui m'a permis de prendre une décision, je n'aurais jamais laissé le métier d'enseignant sinon, j'ai toujours voulu être prof. Je suis prof dans ma nature professionnelle. Ça s'est fait par hasard et pendant plusieurs années j'ai regretté, j'ai douté, pendant 4-5 ans je voulais revenir en arrière. Le métier lui-même me plaisait mais les conditions d'exercice me paraissaient extrêmement difficiles, je souffrais parce que je suis tombé dans un établissement compliqué avec un chef d'établissement incompetent qui me mettait toutes ses erreurs sur le dos, il y avait des conflits de loyauté permanents avec les profs, les parents, les élèves... c'était pourtant un collège qui avait tout pour réussir en centre-ville quartier bobo j'étais à l'époque dans une autre académie.

Ah oui tu étais dans cette académie à l'époque ?

Oui j'ai passé le concours ailleurs mais j'ai demandé tout de suite ma mutation dans cette académie pour des raisons personnelles

Tu incarnes la mobilité professionnelle !

Oui ça fait partie de mon projet professionnel je ne tiens pas à rester plus de 4-5 ans dans le même métier, la même fonction, le même établissement, je trouvais ça très enrichissant de bouger. Donc ça s'est fait par hasard et j'ai douté, j'ai failli arrêter à plusieurs reprises, c'était des crises passagères. Adjoint donc sur ce premier poste pendant 3 ans et on m'a demandé de prendre un poste de proviseur en lycée professionnel, une situation de crise, en cours d'année, le DASEN m'appelle et me dit « voilà, lundi matin, je vous demande de prendre la direction d'un lycée professionnel », je n'y connaissais rien, même pas en tant qu'enseignant, c'était au moment de la remontée des services en octobre : « je vous laisse le week-end pour ranger votre bureau, lundi matin vous êtes dans ce lycée ». C'était dans un quartier assez facile et bien situé mais c'était le lycée où tous les élèves qui n'avaient pas leur affectation se retrouvaient. Ils traversaient la ville pour venir et venaient par défaut. Un contexte très complexe avec 25% d'absentéisme et puis ça a marché. On a pas mal bossé avec les profs qui en avaient marre, qui en avaient ras-le-bol et puis au moment où j'obtiens le poste définitivement du lycée où j'étais, ma femme est mutée à l'autre bout de la France, un endroit que je ne connaissais pas. Je me suis retrouvé adjoint dans un très gros lycée parce que c'était après le premier mouvement, un lycée très complexe avec du pro, du techno, du général. C'était après le mouvement donc en dehors du calendrier et j'étais assez content d'avoir mon poste de proviseur au lycée professionnel et j'ai dû y renoncer. Mais j'ai adoré, j'ai fait 4 ans et puis j'ai eu mon poste de principal en REP+ pendant 5 ans et là je suis dans un lycée général et technologique très classique avec des prépas, l'établissement de centre-ville. J'ai fait des postes vraiment très variés, très divers, des fonctions et des métiers très différents. C'est un résumé un peu rapide voilà.

Alors j'ai deux questions je vais les prendre dans l'ordre chronologique même si ce n'est pas dans cet ordre que c'est le plus logique : est-ce que pour toi avoir été professeur est un atout réel dans ton métier de chef d'établissement ?

Moi je pense que ça fait partie des points forts dans mon parcours de connaître très bien les enjeux dans la classe, les tensions avec les élèves, je n'ai pas besoin de longues explications quand on me dit : « j'en ai ras-le-bol de cet élève » je comprends très vite. Ça permet d'aller vite dans certaines lectures de situations d'ambiguïté, d'ambivalence, dans les questions qu'on peut avoir à traiter même dans le relationnel avec les parents. Le fait d'avoir été enseignant, je sais de quoi ils me parlent. La gestion de groupe c'est très particulier, ça n'a rien à voir avec la gestion des individus. Ça, ça me permet de ne pas faire d'erreur dans l'analyse des situations complexes qu'on a à résoudre – après je peux faire des erreurs dans les choix à faire et dans les solutions à prendre mais – il est rare qu'on fasse des erreurs sur le contexte de la classe, les problèmes qu'ils rencontrent, ça permet d'être précis sur ce qu'il se passe dans le contexte de la classe et les réponses qu'on apporte sont adaptées aux situations. C'est une meilleure analyse des situations complexes et puis pour le pilotage pédagogique ça ne me donne pas de légitimité par contre il y a toujours quelqu'un qui a une meilleure expertise pédagogique que la tienne, les profs ne me reconnaissent pas une compétence pédagogique. En général les enseignants considèrent que le chef d'établissement a une compétence administrative et pas du tout pédagogue, je pense que ce n'est pas un atout pour ça mais pour aider les enseignants à trouver des réponses dans la classe. Ça me permet également d'avoir une analyse sur les besoins de formation. Assez vite je perçois quels sont les besoins des enseignants : développement personnel où collectif de l'établissement. Là-dessus je fais des choix à long terme qui vont dans l'intérêt collectif et dans l'intérêt des profs.

Est-ce que tu parles d'un conseil à un collègue ou au collectif ? Dans quel cadre ?

Oui les deux, alors il y a le PPCR²¹, c'est un temps fait pour ça et de manière plus informelle : un conflit, une situation de tension, on peut proposer des formations à l'enseignant, du tutorat, de l'accompagnement par des pairs, quand on a un collègue en difficulté sans être dans un temps d'évaluation, trouver la bonne personne qu'on peut aider, en particulier pour les contractuels qui rencontrent des difficultés qui ne savent pas comment faire, avec quelle classe, les ressources à l'interne ou à l'externe, on peut les mobiliser et lorsqu'on fait un plan de formation pour son établissement on le construit sur plusieurs années.

Ce plan de formation dont tu parles je l'ai assez peu connu en établissement et c'est assez rassurant. Est-ce que parmi tes collègues c'est quelque chose qui est très présent ?

C'est stratégique. Tu parles de la dimension collective ? Alors ça je l'ai développé quand j'étais en REP+, c'est typiquement une stratégie de chef d'établissement en éducation prioritaire puisqu'on a les moyens. Si tu ne construis pas ces moyens dans le temps ils sont perdus ou pas efficaces et les profs te disent très vite, ça ne nous intéresse pas votre truc. Il ne faut pas se tromper non plus là avec des moyens très réduits. Actuellement je propose deux journées de formation à mes profs. C'est peu mais si je me trompe c'est catastrophique donc le faire en cohérence avec leurs demandes, je gagne du crédit, de l'expertise. En plus si je travaille sur trois ans c'est plus efficace que sur une année et ça donne de la cohérence au projet et ça va bien évidemment dans le sens de

²¹ Voir note de bas de page PPCR dans l'entretien Carine et Marie.

ce que je recherche. Ma problématique dans mon lycée c'est de faire du collectif et des projets communs. C'est un très gros problème dans un gros lycée où on peut travailler indépendamment des uns des autres et il est très difficile de faire du collectif j'ai 60 profs c'est un petit lycée. Il y a des résistances, par exemple dans le lycée où j'exerce il y avait un projet sur les compétences. Ce projet je l'ai abandonné quand je suis arrivé, il avait généré des tensions extrêmes dans l'équipe, il y avait ceux qui travaillaient par compétences et les autres. Le projet pédagogique était mal construit et mal conçu : des incompréhensions de la part des familles, des élèves, ça ne marchait pas, ça ne faisait pas consensus dans l'établissement donc ça n'avait pas de sens, ça générait des conflits interpersonnels. Alors je ne l'ai pas abandonné parce que ça générait des tensions mais parce que le projet manquait de base scientifique, de travail de réflexion professionnelle, pédagogique, ça c'est le premier point. J'avais connu un travail de ce genre par compétences quand j'étais au collège. Je vois donc bien comment ça fonctionne quand c'est fait et l'importance de le faire mais en lycée ça avait donné comme résultat encore plus de notes qu'avant avec une incapacité à comprendre ce qu'elles voulaient dire. Au lieu de mettre une note il y en avait trois sur des items pas très nets : apprendre OK, comprendre OK, mais intégrer, je ne comprenais pas le sens, c'était illisible . Pourtant le dispositif produit des résultats remarquables sur les collégiens, améliore les résultats. Ça demande un énorme travail d'explicitation, c'est un énorme travail sur les compétences pour les enseignants, une mise à plat de ce qu'on a à faire dans la classe, c'est énorme et le boulot est collectif. Si ça n'est pas collectif, ça ne fonctionne pas, ça oblige à réfléchir sur sa pratique professionnelle, même l'élève ça l'oblige à réfléchir à ce qu'il fait, comment il le fait pour passer au niveau supérieur, ça demande un effort intellectuel fort donc si la moitié ne le fait pas, par facilité, on va vers le système qui est simple de mesure photographique d'un résultat à un instant donné. C'est plus simple. C'est un projet extrêmement ambitieux qui demande un gros travail d'équipe.

Comment ce travail collectif se met en place ? Quels en sont les ressorts principaux selon toi ? Qu'est-ce qui fait que ça fonctionne ? Est-ce qu'il faut des choses à priori où est-ce que tout peut se tisser ?

Un établissement scolaire c'est un système complexe. Il y a des interactions assez faibles entre les acteurs et du collectif quand il y a nécessité. En REP+ par exemple on est obligé de travailler ensemble sinon on déperit. Forcément moi je suis passé d'une équipe où le travail en équipe était permanent, en déléguant au maximum tout ce que je pouvais en termes de responsabilité, en donnant délégation à des instances, à des collègues, je suis passé de ce système extrêmement collaboratif et partagé dans le management, à l'inverse, dans une culture d'établissement extrêmement segmentée. La 1ère chose que j'ai fait au CA c'est de déléguer signature aux adjoints au premier CA ils étaient scotchés : « Ah bon on peut déléguer ? » le gestionnaire peut signer à condition qu'on lui délègue, mon adjoint peut signer des décisions à condition qu'on lui délègue et j'ai affiché ça, c'était une révolution, ils n'avaient jamais vu ça. « Ah bon ça veut dire que vous avez confiance dans vos collaborateurs ? » il faut dire que le lycée était en crise quand je suis arrivé. L'ancien chef avait explosé tous les services en 3 ans. Un lycée très traditionnel qui fonctionnait de manière très hiérarchique avec des gens qui sont partis en arrêt maladie longue durée et qui ne se faisaient plus du tout confiance. Depuis j'essaie de créer des groupes de travail : par exemple les profs principaux de 2nde avec pour objectif de faire réussir tous les élèves malgré l'hétérogénéité croissante. J'ai des élèves extrêmement brillants et des élèves allophones qui n'ont jamais été scolarisés, on a tout le panel possible d'hétérogénéité et au milieu des gamins moyens qui veulent juste passer

leur bac, devenir banquiers ou infirmières. C'est un lycée très riche pour ça. Dans ces conditions-là, c'est complexe, ça demande un travail collectif donc avec le groupe de travail des PP, s on travaille sur l'accueil, on fait des entretiens individuels, on a différents types d'actions, ça c'est un exemple pour créer du collectif. Je peux avoir des groupes de travail, je délègue à un adjoint ou même un prof : tu pilotes et tu rends des comptes. Je suis donc parti de rien, un contexte même où il y a de la défiance, des tensions. Et ils sont partants ! Pourtant certains sont en conflit, j'en ai deux dans le groupe de travail des PP de 2nde qui ne peuvent pas se parler, ça n'aide pas mais ils acceptent de se réunir autour d'une table et de se demander comment on fait, quel diagnostic, quelles analyses, quel retour. Ils se mettent autour de la table et sur des sujets communs ils sont professionnels. S'ils refusent de travailler ensemble, ils ne sont pas PP de seconde mais quand ils rentrent dans le groupe de travail, ils participent. Il faut être intransigeant sur les objectifs mais souple sur la façon d'y arriver que tu travailles à deux, à trois ou comment, ça c'est ton problème. Tu es souple sur la négociation des moyens enfin les moyens on ne choisit pas mais sur la façon d'y arriver. Exigeant sur le résultat, on ne lâche rien sur l'objectif fixé, mais par contre comment on n'y arrive ? La table est ouverte et on discute. Pareil avec les structures, il y a des échéances, des comptes à rendre : dur avec les structures, souple avec les individus. Et puis donner les missions, ça ça marche, développer le sens des responsabilités et de l'engagement ça a un effet immédiat. La responsabilisation des personnels ça les engage aussi dans l'innovation. Par exemple j'ai confié à un enseignant la coordination de la liaison collège-lycée on lui a donné 1h de décharge. En 2 ans il a construit un projet de formation exceptionnel ! Il n'était pas tout seul avec le coordo de réseau, avec moi, on a fait un plan de formation sur 4 ans collège-lycée qui rassemblait 150 profs du bassin on arrivait à faire des échanges de profs collège-lycée, les IPR pilotaient les groupes dans chaque matière, on a fait un truc énorme. Il avait une responsabilité et une confiance. Est-ce que les élèves perdent des points à l'entrée en lycée ? Et est-ce que nos élèves en particulier perdent des points entrés au lycée ? Est-ce qu'il y a un effet collège et est-ce qu'il y a un effet lycée ? On a fait une analyse des résultats, les notes des élèves en troisième et en 2nde et au fur et à mesure de cette analyse on s'est doté d'outils grâce à des spécialistes (la Depp académique) qui nous ont aidé à construire des mesures plus sérieuses on a été comparer ça dans les collèges, ils ont apporté un retour c'était énorme ! Les élèves prennent une douche froide ! On arrive au lycée ils perdent bien plus de 2 points en entrant au lycée et en rep+ c'est encore plus fort. On les bichonne au collège parce qu'on a les moyens, notre travail fait ça. Ils partaient d'un bain chaud et arrivaient dans un bain glacé. Tous les élèves perdent entre 3 et 4 points voire plus en SVT 6 ou 7 points. Que se passe-t-il globalement ? Les lycées sont assez sélectifs et exigeants, c'est plutôt 4 points. En pro par contre les résultats restent les mêmes voire même augmentent, l'enjeu professionnel change complètement la donne.

(Nous sommes coupés par l'arrivée de quelqu'un qui va occuper le bureau pour le reste de l'entretien.)

Pour en revenir aux délégations qu'est-ce qui n'est pas déléguable ?

Tu sais bien, alors déjà ordonnateur, tu ne peux pas déléguer et dans chaque compétence il y a des choses que tu ne peux pas déléguer. Dans l'animation pédagogique par exemple tu peux déléguer en grande partie par exemple mon adjoint qui a toutes les terminales est chargé de l'orientation par contre pour tout ce qui est situation de conflit, problème d'affectation, c'est moi qui traite. Quel que soit le niveau de délégation que tu as, il y a forcément des points que les gens ne peuvent ni ne doivent traiter. Pour le domaine éducatif c'est la même chose. Tu vas poser les sanctions, l'orientation idem, la GRH. Tu as beau avoir des collaborateurs très compétents

qui mettent en forme, qui t'informent, à un moment donné le coup de fil, l'intervention, la décision d'une répartition, c'est le chef d'établissement qui la prend. Je délègue énormément mais ils attendent que tu fixes une limite, le chef est indispensable pour trancher où agir quel que soit le niveau de délégation et de confiance que tu as dans ton établissement. Il faut toujours être vigilant et toujours pouvoir intervenir rapidement sur les situations de tension. Un EPLE vit de crises et de tensions. C'est là qu'il faut réagir vite. Sur les grosses crises que j'ai eu à gérer, j'étais absent. On gère à distance. Attention de toutes les crises, il ressort des choses positives !

Oui il y a aussi des acteurs qui se positionnent en situation de crise qui peuvent être des ressources

Oui absolument c'est difficile à vivre mais au long cours, on analyse le fonctionnement, les ressources locales, qui est une ressource ou pas ? Qui est constructif ou pas ?

Ces compétences tu les repères en arrivant ? Est-ce qu'il y a des compétences qu'on découvre plus tard ?

Dans le diagnostic que tu fais au départ, tu regardes les points forts que tu vois assez vite en général et les points de fragilité, c'est plus difficile à définir, décrypter quand tu fais ton diagnostic d'établissement. Tu regardes le fonctionnement, tu regardes les différentes instances, comment ils fonctionnent, qui fait quoi, ce qui est visible et ce qui est formel. Ce qui est plus compliqué c'est de détecter le système d'action concret. Comment en réalité les décisions se prennent dans toute l'organisation. Il est déterminant de savoir dans les moments d'incertitude qui prend réellement la décision, ça ça ne se voit pas au début. Mon adjointe par exemple a du mal à dire non, elle cède sous la pression et plus facilement en fonction de qui c'est. Ça a des effets surtout là en période de réforme. Il va y avoir une tension forte entre mon adjointe et moi parce qu'elle va céder à la pression des enseignants alors que moi je vais rappeler l'intérêt du service au service de l'Etat et pas l'inverse. L'établissement n'est pas au service des enseignants, le problème de nounou c'est le vôtre. Ça c'est un discours que je tiens depuis un an à mes profs et je sais que fin août ça va générer une tension entre elle et moi parce qu'elle va lâcher plein de trucs. Je suis en train de réfléchir à quelle organisation mettre en place pour la protéger, protéger l'intérêt du lycée, des élèves parce que sinon ça va être la foire d'empoigne je ne peux pas là désavouer. Le chef d'établissement précédent m'avait dit « si tu ne fais pas les emplois du temps toi-même ça va être le bordel, donc la 1ère année j'ai fait les emplois du temps. C'était pas un calcul de ma part, elle était en arrêt maladie. Je connaissais toutes les contraintes, tous les partages donc j'ai fait les emplois du temps. C'est très rare quand tu arrives dans un établissement, ça m'a donné légitimité dans le lycée. La deuxième année j'ai laissé faire alors elle a lâché plein de trucs et pour cette troisième année je l'ai prévenue. J'ai par exemple un enseignant qui veut pas travailler le mardi parce qu'il va à la chasse. J'en ai un autre, deux personnels enseignants qui ont un enfant handicapé et qui prennent en charge la gestion de ce jeune adulte alors bien entendu c'est pas le même contexte mais dans l'absolu ce n'est pas à moi de m'interroger sur les enjeux personnels. Alors il y a donc différents types d'enjeux. Ce qui est sous la table, les systèmes de décisions qui sont difficiles à détecter, le diagnostic doit aller jusque-là. Si tu veux bien gérer et bien connaître les marges. J'ai une secrétaire par exemple qui a beaucoup de compétences, beaucoup d'autonomie mais qui oublie de rendre compte. Ça me pose des problèmes récurrents. Dans mon établissement ça manque la communication. Elle peut être formelle, informelle, elle peut avoir plein de formes mais quand elle n'est pas suffisante c'est très compliqué à gérer.

Du coup pour connaître ce qu'il y a sous l'informel, sous l'institutionnel, comment tu procèdes ? Est-ce que c'est le temps qui fait le travail ou est-ce que tu mets en place des entretiens à ton arrivée ?

Oui le temps déjà et puis c'est très difficile de faire des entretiens individuels à l'arrivée, ça marche pas bien, c'est pas très facile. Par contre une action qui marche très bien qui permet d'être dans le collectif c'est les conseils d'enseignement, matière par matière quand tu arrives avant la rentrée c'est encore mieux, ou alors dans le premier mois. Puis c'est hyper efficace, tu vois assez vite ce qui marche, ce qui ne marche pas, tu entends des choses récurrentes. Il faut laisser parler et là tu arrives à avoir des informations off et vite. Et quand tu poses les bonnes questions, comme tu le fais, tu as bien l'information. Ça vient dans la conversation alors que dans un entretien formel les gens disent ce qu'ils veulent alors que les entretiens collectifs sont utiles et efficaces. Peu d'énergie et rentabilité, c'est une recette de chefs qui marche bien dans une salle de réunion. Tu vois tout le monde, tu peux faire pareil avec les services administratifs, intendance, quels sont les enjeux pour vous 4 ? Qu'est-ce que vous voyez ? Quels sont vos difficultés ? Et là ton diagnostic tu l'affines très vite. Il y a le formel et l'informel. Le formel tu le connais à l'avance, tu sais quand ça a fonctionné, une communication, une commission permanente, un budget, le calendrier de travail est hyper important. Ton calendrier annuel positionne toutes les réunions. C'est un outil de pilotage, ça peut bouger légèrement c'est pas très grave mais la fréquence, le calendrier et les enjeux de chacune des instances est connu. En REP+ il y a tellement d'instances il faut hiérarchiser, et moi j'avais un copil, c'était le patron. L'instance qui décide hiérarchise et les autres se mettaient au carré. En prenant la décision stratégique les autres se mettent « au service de », ça crée un lien entre les différents groupes, le boulot du chef c'est s'assurer qu'il y a des liens, que les valeurs que tu défends que tu veux avoir sont affirmées, que les intentions que tu as sont bien protégées dans ces moments-là et dans toutes les instances, sinon tu perds du crédit tu perds le contrôle.

Tu me parlais tout à l'heure de lycée traditionnel, il y en a beaucoup, comment on fait travailler différemment ? Comment on impose une forme de modernité ?

Tu commences par le traditionnel, il faut commencer par-là, il faut connaître les codes sinon tu fais fausse route, tu te plantes. Touche par touche, ensuite en déléguant des compétences à certaines personnes où certains groupes de travail, là tu commences à donner des marges, il faut leur donner des marges de manœuvre : l'organisation des examens par exemple, certains profs sont parfaitement compétents pour les réaliser. Je vous donne le budget, vous avez besoin de combien de personnes ? Vous faites le secrétariat des examens, comment vous faites ? Tu t'enlèves une charge de travail importante. Tu vérifies que les moyens sont là, si l'organisation fonctionne, si le photocopieur est au bon endroit... c'est une stratégie de management efficace. C'est valable aussi pour un projet, une réunion mais c'est un prof qui pilote, carte blanche, il rend des comptes, c'est une façon de faire bouger.

Dans cette façon de rendre compte, qu'est-ce que tu attends ?

Du formel et de l'informel. Le formel parce qu'on rend compte de manière formelle sur le budget par exemple, et puis il y a tous les niveaux et ça fonctionne grâce à la souplesse. Il faut être souple sur la forme du compte-rendu. Le rapport du chef d'établissement, de fonctionnement de fin d'année, c'est formalisé. Le rapport fait 4 pages, les indicateurs chiffrés, il faut savoir différencier le compte-rendu formel du ca, du compte-rendu de la réunion de travail je suis très souple là-dessus, par moment je vais demander une trace écrite.

Est-ce que certaines délégations ne fonctionnent pas ? Tu changes de personne ?

Oui et c'est là que ça peut ne pas fonctionner

(Plusieurs personnels entrent dans le bureau)

Ça va se finir en réunion cet entretien !

Oui on va avoir du monde qui circule mais on va rester concentré en reprenant les questions

Oui on a balayé pas mal de choses, le préalable c'est où on va, ça c'est le boulot du chef, en déléguant le calendrier de travail et en les mobilisant de façon régulière c'est comme ça que je le conçois. On a répondu aux trois premières questions. Il faut aussi permettre l'innovation, c'est un des enjeux forts, il faut créer des fonctions nouvelles il ne faut pas hésiter. Est-ce qu'on a choisi la bonne personne ça c'est une question qui se pose. C'est une des modalités, partager. Les gouvernances intermédiaires sont extrêmement nombreuses en éducation prioritaire, on a les moyens pour le rémunérer, le valoriser le prendre en compte dans les services. On peut jouer sur la pondération des profs. Pour ça on peut facilement enlever une classe à un prof avec la pondération. Mon lycée j'ai les IMP, c'est pas simple mais ça marche. Tu peux garder dans ton budget des heures que tu transformes en délégation de compétences pour créer une fonction. Moi j'en ai 7 c'est pas mal. Par exemple j'ai demandé à un prof du lycée de suivre les élèves qui viennent d'éducation prioritaire, de regarder leur parcours. Travailler avec les professeurs principaux pour vérifier que le tuilage se fait correctement, qu'ils ne sont pas isolés, qu'ils ont compris les attendus du lycée. On les suit dans leur parcours. Un autre point important c'est comment se positionnent tes référents par rapport aux autres ? Quels enjeux y a-t-il entre lui et les autres ? Un rapport d'autorité ? Un rapport de force ? Ça peut arriver, ça peut être source de conflits entre profs. Par exemple, sur mon précédent établissement, l'idée de faire intervenir les référents dans les classes a provoqué un tollé. On a mis 6 mois à désamorcer la crise, il a fallu que la coordinatrice du réseau référente du premier degré intervienne dans une classe pour poser un diagnostic, elle était suffisamment extérieure pour qu'on l'accepte et elle a montré que le dispositif pouvait apporter quelque chose.

Pourquoi est-il si difficile de mettre en place du collaboratif ? Est-ce que c'est un problème de formation des enseignants ?

L'identité professionnelle du prof y est pour beaucoup. Lorsque je leur ai annoncé cette année qu'ils ne choisiraient plus leur demi-journée de libre, j'ai eu des courriers nous disant que certains avaient choisi ce métier pour son autonomie, c'était une perte d'autonomie pour eux. Je leur ai dit « attention on se calme, on ne va pas dramatiser, vous êtes toujours autonome dans votre pilotage pédagogique, dans votre évaluation mais vous ne choisissez pas votre demi-journée de disponibilité ». Il faut relativiser. Ils se sentent complètement libres peut-être qu'il y a ça dans l'idée du métier, qu'on est libre et indépendant les uns des autres, que le chef d'établissement n'a rien à nous dire. La coanimation se développe avec la formation, les enseignants ont compris l'intérêt en rep+ par exemple mais moi dans mon établissement je peux courir ! En arrivant dans l'établissement, le chef me demande d'assister à une réunion de crise, la crise portait sûr qui allait animer l'option théâtre. Il y avait deux profs qui souhaitaient l'option théâtre. 1ère question : qu'est-ce que le travail en équipe ? L'IPR leur dit « si vous êtes d'accord moi je partage les services. Ça ne veut pas dire vous répartir les niveaux de classe, ça veut dire travailler ensemble sur un programme commun et vous allez faire par exemple des co-interventions, des séances à deux, ça veut dire qu'on est pas un niveau chacun mais l'ensemble du parcours des élèves est à construire en commun et que vous avez une programmation commune ». Autre exemple dans un lycée complexe où j'étais auparavant on a réussi à faire du travail d'équipe en parlant filière, en identifiant les filières et où

l'enseignement général et l'enseignement professionnel acceptaient de travailler ensemble puisqu'on parlait de filière chaudronnerie ou mode et ça ça a marché, on a pu travailler sur l'accompagnement personnalisé des élèves.

(Nous sommes de nouveau coupés)

Je relis la question 3, comment organiser le temps de travail des profs : ils n'osent pas ils ont peur ils ont pas envie, il faut leur dire qu'on a confiance, qu'on leur donne une autonomie. Il faut être disponible dans l'échange et puis parfois, l'autonomie forte c'est quand l'enseignant est déchargé, et là où il faut une autonomie forte, il faut des objectifs précis. Quand il n'y a pas beaucoup de marge, ce n'est pas la peine de tout écrire mais s'il y a décharge, il faut une lettre de mission et ils la demandent. Ils veulent un cadre et après on peut y aller. Il ne faut pas oublier la légitimité par rapport à leurs pairs, comment les autres vont le prendre, il faut expliciter au collectif, j'ai donné telle mission à tel prof il faut le dire. Au CA il faut passer ces délégations, c'est l'objectif, c'est plus simple, ça passe tout seul mais tu le dis. Il y a une deuxième dimension c'est la temporalité, c'est que ce n'est pas à vie cette délégation, il faut pas hésiter à dire ce n'est pas dans le marbre. En l'éducation prioritaire j'avais quatre profs qui étaient référents et qui avaient un statut particulier. 2 ou 3 souhaitaient rentrer dans le dispositif mais ils avaient le sentiment de ne pas pouvoir rentrer ! Ils pensaient que c'était un privilège d'être référent. Et non ! Je leur ai expliqué qu'ils pouvaient ! Il suffisait de se former. C'est le copil qui décide, ça permet aussi de dire non à certaines personnes, ça permet d'arbitrer. Et il faut se projeter, ça donne de la force au réseau. Moi j'ai préféré former tous les référents, démultiplier, permettre plus de nœud entre les acteurs, donner plus de stabilité. On avait six ou sept personnes pour un poste, j'ai pu démultiplier grâce à la pondération. Ça permettait vraiment des missions particulières, c'est une notion de stratégie de développement durable que j'ai toujours en tête.

(Pierre relit sa préparation) Alors pour le projet de formation il y a dans le PAF des stages, prévus pour et tu peux avoir affaire à un conseiller qui te permet de construire ton plan de formation dans l'établissement. Il suffit que le chef appelle ce conseiller formation et dise « voilà j'ai envie de monter telle formation avec tel objectif » donc on construit avec le formateur, on fait venir un conférencier, dans toutes les académies, c'est possible, dans le bassin où je suis tous les établissements le fond.

(Pierre relit sa préparation) Alors et enfin la question d'assurer le bien-être. Assurer non mais contribuer oui. La souffrance enseignante est là mais elle est inhérente à leur identité professionnelle et aux changements sociétaux qui sont en train de se faire. Il y a plusieurs sources de malaise en plus qui ne sont pas liés au pilotage, qui ne sont pas liés au management, qui ne sont pas liés à l'établissement mais à leur propre identité professionnelle. Après il y a un deuxième niveau, les accords fondamentaux sur la mission des enseignants a tendance à disparaître. Ils peinent parfois à trouver des actions communes, ça génère du malaise. Il y a une démotivation qui vient du fait qu'ils ont l'impression de ne pas avoir la main, une absence de maîtrise des conditions de travail générale ou particulière à leur enseignement, ils ont le sentiment de perdre la maîtrise de leur rôle, de l'environnement, il y a une dichotomie sur le pédagogique et l'éducatif alors on négocie, on prend en compte leur disponibilité, il y a une partie qui a négocié mais ils ont pourtant le sentiment que ce n'est pas eux qui gèrent et ça fait partie du malaise. Leur donner des missions, ça contribue à apaiser, ça les responsabilise à nouveau, ils ont le sentiment de ne pas avoir de prise sur leurs conditions de travail et leur donner des

délégations ou des responsabilités, faire jouer les instances, les réunir régulièrement, ça contribue à leur donner de la cohérence du sens et du pouvoir sur ce qu'ils font.

Si je reprends mon questionnement de départ qui peut se résumer à définir la posture bienveillante du chef d'établissement, j'avais identifié des caractéristiques comme le travail collectif, l'autonomie dans le travail, le développement professionnel avec à l'esprit justement cette volonté, non pas que l'objectif du chef d'établissement était de guérir le malaise enseignant, mais que ces façons d'agir pouvaient y contribuer. Selon toi qu'est-ce que cette posture peut contribuer à faire de plus ?

Je crois que c'est avant tout une écoute et une disponibilité. Si tu ne l'as pas, ça va commencer assez vite, c'est une des conditions nécessaires même si ce n'est pas suffisant, une transparence dans tes décisions, ce qui ne veut pas dire justifier tout ce que tu fais mais être transparent dans tes décisions, être cohérent. Et puis il faut bien identifier la direction que tu veux prendre. Ça c'est aussi une clé importante, c'est à toi de garder le cap.

Je voudrais revenir sur la deuxième question que je voulais te poser il y a un peu plus d'une heure, dans un entretien précédent on a terminé par la souffrance au travail et cette fois on a commencé par-là (Pierre ne semble pas voir à quoi je fais référence), parce que dans ton parcours tu m'as parlé des difficultés sur ton premier poste. J'ai attendu la fin de cet entretien pour revenir sur ce point mais ça m'a beaucoup questionné sur ce qui en avait été à la source et qu'est-ce qui dans ta pratique t'a permis d'évoluer par rapport à cette expérience ?

Qu'est-ce qui a évolué ? Je réfléchis c'est pas hyper facile de se concentrer tout de suite (nous ne sommes pas seuls dans la pièce bien que toujours deux dans l'entretien), ce qui a évolué dans ma pratique, ce qui est clair c'est le niveau de confiance que j'ai, on va dire en moi et en mes collaborateurs. Ça m'arrive toujours d'avoir des rapports d'autorité mais j'ai appris à faire confiance, ça s'apprend, je crois pas que ce soit inné. Quand tu deviens chef tu as tendance à tout contrôler, à vouloir que ton établissement réussisse tout mais devenir chef c'est arriver à faire le deuil de certaines choses, accepter qu'il y a certaines choses qui ne marchent pas, rattraper les éléments, corriger et ça ça prend du temps. Je ne suis pas du tout le même chef qu'il y a 15 ans. L'évolution elle porte là-dessus. Je pense que j'ai gagné en confiance et en maîtrise et que mes enseignants ont beaucoup plus confiance en moi aujourd'hui parce que je sais où je vais, je leur dis où on va et j'ai clarifié mon discours et mes objectifs. Ça prend du temps pour avoir les idées claires, poursuivre un objectif à atteindre, ça demande une expertise d'analyse et de diagnostic. Je vois beaucoup de chefs qui arrivent, qui sont tout nouveaux et ils ont besoin des clés, c'est tout ça qu'il faut expliciter, c'est du conseil qu'on peut apporter que je ne maîtrise pas complètement mais j'ai progressé là-dessus. Je suis maintenant assez précis mais dans mon management j'ai évolué énormément aussi si tu n'as pas confiance en toi, tu ne fais confiance à personne et tu diriges seul.

Est-ce que les moments de crise ne sont pas des freins ? Tout à l'heure tu les as présentés comme des opportunités, des éléments qui n'étaient pas négatifs

Ça n'a d'effet positif que si c'est analysé à posteriori, si le chef revient dessus, propose d'autres organisations, d'autres fonctionnements. Après les parents qui te rentrent dedans il n'y a pas grand-chose à analyser. Là je parle des conflits collectifs. En individuel y a pas grand-chose à faire à part les écouter, sortir les mouchoirs et éventuellement alerter l'IPR mais je parle des conflits collectifs, les échanges forts entre deux courants profonds, entre deux solutions, des décisions à prendre, des tensions, ça c'est toujours constructif. C'est des moments forts

à vivre. Une fermeture de classe ça fait un sacré décalage. Il faut que le chef analyse, il faut que le chef argumente, un dasen²² qui dit « vous ne travaillez pas du tout de la bonne manière il faut changer le projet » c'est des moments forts à vivre, ça chauffe, mais il peut en ressortir des choses positives, si le chef pose les choses, travaille sur la communication face au collectif pour donner confiance aux familles, ça peut être une source de bénéfice. Le plus grand moment de crise que j'ai eu c'est les profs qui me disent « on arrête tout on fait grève, on veut voir le recteur, on veut voir le dasen, on veut voir le président du département et c'est tout de suite et on est en grève et votre CA vous vous le mettez où je pense » ça c'est une crise. Comment on va faire ? Donc tu prends ton téléphone tu appelles tout le monde pour dire que c'est la merde, c'est le feu et après par contre, il en est ressorti quelque chose de très positif. On a posé les choses, on a posé les problèmes mais on a obtenu des moyens. Il en est sorti quelque chose de super mais ça a été chaud. C'est le moment de crise collective, ce n'est pas négatif au long terme mais sur le court terme tu pleures et tu te dis au secours, tu te rends compte que c'est fragile un établissement scolaire, c'est extrêmement sensible. Il suffit qu'il y ait des mutations et ça peut tomber, c'est ce qui se passe un peu en ce moment, il y a eu des changements : trois des pilotes ont été mutés, nouvelle équipe, ça flotte ça tangué donc c'est compliqué de maîtriser ce passage-là. J'ai appris à relativiser les urgences, et même si c'est chaud, ça peut me servir plus tard. Si j'analyse bien un truc si je ne suis pas trop maladroit sur la gestion du truc ça peut me servir. Parfois ça se joue sur des détails, du off, des temps de convivialité.

Ça permet de cicatrifier des conflits, est-ce que tu penses qu'on a fait le tour de la question ?

Je pense que si on veut définir en deux mots ce qui fonctionne bien pour faire bouger les lignes tout en ayant la confiance des personnels c'est un peu ce qu'on a dit au début : dur avec les structures mais souple sur les façons d'y arriver, exigeant sur les résultats, souple avec les personnels. C'est une double tension et des marges de manœuvre. Si tu es transparent sur les budgets, expliciter les décisions c'est un levier fort et déléguer beaucoup. Est-ce que les autres ne peuvent pas le faire ? Moi c'est comme ça que je me positionne. Allez-y sur les projets et moi je termine là où vous ne pouvez pas jouer, aller chercher des budgets négociés, ça ce n'est pas leur compétence c'est celle du chef, celui de l'ordonnateur, rechercher des moyens supplémentaires, la formation par exemple, elle tombe pas toute seule, soit tu vas la chercher, tu peux aller trouver un conférencier qui va apporter quelque chose, c'est un élément qui peut faire bouger les lignes, tu fais ou pas, j'ai des collègues qui font rien, ils vont bien. Et puis certains ont organisé des formations sur plusieurs années, trouvé des conférences qui vont bien, projeté les films, des reportages sur la mémoire, le fonctionnement du cerveau. Tu gardes la confiance et même si tu la gagnes elle n'est jamais gagnée définitivement. Leur rappeler régulièrement que c'est la compétence du CA et qu'on leur fait confiance. Ils ont toujours l'impression qu'on leur cache des choses qu'on ne leur dit pas tout

Est-ce que ce n'est pas l'imaginaire autour des figures d'autorité qui imposent, qu'il faut sans arrêt déconstruire ?

²² Directeur académique des services de l'Éducation nationale

Sans doute, l'image du chef d'établissement qui garde les informations pour lui, qui ne transmet pas parce que ça a été vrai, avant les années 80 l'éple²³ était une structure administrative qui faisait le lien entre la centrale, les lois et puis la classe l'éple n'existait pas donc le collège le lycée était une structure administrative pure et dure qui transmet les informations au compte-goutte. L'éple est arrivé dans les années 80 et toutes les questions d'autonomie apparaissent en même temps. La posture du chef d'établissement devient une vraie question, le style de management devient une vraie question, quand il n'a pas d'autonomie y'a pas de sujet, et ça l'autonomie des profs quand tu leur dis « nous allons choisir ensemble ce qu'on en fait » c'est une source de tension, c'est angoissant pour les profs, ils ont peur d'avoir à se taper dessus les uns les autres, peur d'être en conflit, en tension oui, en conflit j'espère pas. Ça génère beaucoup d'angoisse si on n'est pas d'accord, comment on fait et on s'explique, on explique ses motivations et puis quelqu'un tranchera au final, au moins vous aurez l'occasion de dire votre vision sur la question, les profs n'ont pas cette habitude d'autonomie

C'est peut-être difficile pour ceux dont il est le métier de « dire comment », de ne pas savoir comment faire ?

C'est ça il détient la connaissance il a l'habitude de dire comment faire comment on fait et là il n'y a pas de réponse toute faite, il n'y en a pas, et il faut négocier en plus ! Voilà Sarra !

Et bien merci !

Merci à toi !

Entretien avec Amélie, réalisé le 8 juillet 2019, durée : 1h40

J'explique d'abord à Amélie le choix des personnes à qui j'ai demandé un entretien, notre rencontre lors du colloque de l'afae et le fait qu'elle m'ait été comme une chef d'établissement bienveillante. Je décris ensuite ma « quête bienveillante » et la difficulté à décrire cette bienveillance bien que le terme apparaisse de plus en plus dans la littérature Education nationale.

Amélie : oui, c'est un mot que j'ai beaucoup utilisé dans mon précédent poste, il y avait beaucoup de conseils de discipline, beaucoup d'exclusions. Effectivement, on se rend compte que le professeur qui fait progresser ses élèves, c'est celui qui est animé par de la générosité, de la bienveillance. On se rend compte que c'est ce qui fait bouger, quel est le pas en avant que le professeur peut faire ou quel est le pas de côté et on se rend compte que c'est ceux qui acceptent de se mettre en mouvement qui finalement vont être ceux qui sont porteurs de cette bienveillance pour leurs élèves. Et c'est vrai de tout le monde, quel que soit le poste qu'on occupe. C'est ne pas être figé dans des postures, on disait beaucoup dans cet établissement « avant », comme si le temps s'était arrêté. Je pense que le plus important pour mettre en place cette bienveillance c'est peut-être d'amener les équipes à faire ce pas de côté, les accompagner et comme il y avait alors beaucoup de choses à refonder je m'étais très peu interrogée sur ce terme-là. Je le mettais en pratique un peu comme le bourgeois gentilhomme (sourire). Je me rends alors que la bienveillance est vécue comme une injonction et qu'elle est rejetée parce que c'est sous-entendre que les enseignants ne le sont pas. Ce qui a fait écho récemment c'est qu'à un moment donné une CPE est venue me voir en me disant « vous savez, c'était très difficile (il y avait eu un incident dans

²³ Etablissement public local d'enseignement, forme juridique de l'établissement scolaire du second degré, collège, lycée, area.

une classe) d'apaiser les choses », "la professeure a quitté mon bureau en criant : la bienveillance ça commence à bien faire ! ». Là j'ai éclaté de rire parce que ça couronnait le tout et ça avait choqué cette jeune CPE. Je l'ai rassurée en lui disant que cela nous poussait à nous interroger sur pourquoi cette réaction ? il faut décoder, on voit bien que c'est vécu comme une injonction, ce n'est pas vécu de l'intérieur. Et ça ne veut pas dire que les enseignants ne sont pas bienveillants, ces réactions de colère sont liées soit à l'incident soit à l'instant T et puis indépendamment du jugement, aller au-delà du jugement et ça veut dire la difficulté en fait face aux élèves, tout simplement. Ça veut dire que plus que de discours, les enseignants ont besoin de comment on met en œuvre cette bienveillance. Je me suis dit c'est là-dessus que nous devons travailler avec la vie scolaire et les enseignants : sur comment on peut mettre en œuvre parce qu'il ne faut pas jouer vie scolaire versus salle des profs et comment on fait pour aller au-delà de cette réaction qui heurte le CPE qui a en charge le bien-être des élèves et se dire du coup qu'est-ce qui se passe. C'est ce clivage, au-delà des jugements et se dire comment on fait. C'est ça qui manque je crois. C'est opérationnaliser la bienveillance, dépasser le discours, d'ailleurs peut-être faut-il ne pas l'utiliser dans son vocabulaire, être soi-même modélisant. C'est compliqué dans notre métier, on est chef de service d'adultes et on est aussi l'autorité aux yeux des élèves et il y a parfois, une similitude qui n'en est pas une, on est bienveillant avec les élèves, pas avec les enseignants parce qu'il y a deux niveaux qui s'expriment on doit protéger, accompagner des enseignants dans leurs difficultés mais qui en même temps doivent des comptes, c'est une notion compliquée, le rendre compte n'est pas dans les habitudes des enseignants.

Est-ce qu'on leur enseigne ?

Et non, ce référentiel est beau mais comment on leur enseigne ? ça démarre dès l'ESPE, le master, qu'y-a-t-il derrière ces termes, est-ce qu'on s'appesantit dessus et est-ce qu'on les explique, je ne crois pas. Et justement dans ce contexte où il me fallait remettre la vie scolaire au carré où beaucoup d'élèves étaient exclus. Quand je suis entrée dans la carrière, j'ai découvert la voie professionnelle (cité scolaire avec un LP et plus tard dans un LPO avec une SEP tertiaire) il y avait quelque chose de plus vertébré en voie industrielle, une différence nette entre les profs de tertiaire et d'indus dans leur identité professionnelle. L'idée du "compagnonnage" y était importante, il y avait cette idée d'apprendre aux élèves comme on m'avait appris en tant qu'apprenti. En conseil de discipline, certains enseignants acceptaient de prendre un élève comme tuteur, les choses s'apaisaient. Il y a ces mœurs un peu rudes du monde industriel et quelque chose de l'ordre de la mémoire de l'apprentissage, former un jeune à un métier. Je ne l'ai pas retrouvé dans le tertiaire. La réforme du bac pro a été vécue comme un drame, la fin de leur métier.

C'est peut-être dans ces moments de crise que les enseignants recherchent encore plus de bienveillance ? un besoin d'être entendu ?

Il faut avoir du temps, pas seulement pour les instances, créer des groupes de travail et ne pas rester sur le bloquant. On apprend pas toujours aux enseignants cette réflexivité sur leur travail. Ce qu'il est en train de nous arriver, comment pourrait-on le concevoir ?

On construit nous-mêmes la réponse ?

Voilà c'est ça, on construit dans l'autonomie. Que fait la direction ? que fait la police ? on attend que les réponses viennent d'ailleurs. Vous êtes représentante de l'Etat, que comptez-vous faire ? Alors nous le sommes tous ! et moi ça me rendait malheureuse de les voir comme ça, on est parfois à la limite de la rationalité. Il faut les ramener

sur des brisées professionnelles dans le cadre de la loi, ce rapport à la loi des enseignants est complexe ! Lors d'une intervention sur les risques psychosociaux, l'intervenant extérieur disait qu'il était difficile d'intervenir dans l'Education nationale parce que c'est là que le mode règlementaire est le plus dégradé. La règle existe mais tout le monde s'accommode qu'elle soit plus ou moins appliquée. Ça rend compliqué le fonctionnement alors que dans un cadre où la règle est appliquée et la même pour tous finalement c'est complexe mais plus simple. Nous, on a l'impression que tout est négociable.

Est-ce le moyen pour les acteurs d'avoir un sentiment de maîtrise sur les choses ?

Oui une marge de liberté, on est seul dans sa classe

Cette marge, vous l'avez connue enfant qu'enseignante ? dans quelle matière ?

En histoire géographique.

C'est étonnant, j'ai eu un autre entretien avec un ancien enseignant de la même matière !

Statistiquement oui nous sommes nombreux mais dans mon établissement, je me suis toujours investie. Engagée, c'est une discipline qui m'a vertébré. C'est grâce à ma matière que j'ai compris la responsabilité, la co-responsabilité. Par ailleurs, le fait que ce soit un concours national, qu'on quitte sa région, ça a aussi quelque chose de déséquilibrant, c'est aussi une façon de rentrer de plein pied dans son métier. Je ne dis pas que ça a été plaisant mais avec le recul je vois cette ouverture d'esprit créée par ce déplacement géographique. Alors pourquoi l'histoire géographique ? je ne sais pas je crois que c'est une matière très académique, en français par exemple je pense qu'on peut avoir des échanges beaucoup plus personnels avec les élèves. On est parfois surpris, certains enseignants s'expriment avec parfois beaucoup de forfanterie en salle des profs mais on peut les surprendre dans des postures extrêmement bienveillantes dans la réalité de leurs rapports quotidiens avec les élèves, et c'est très bien ! On peut se demander pourquoi ? c'est le grand mystère. La vérité sur un professeur est difficile à appréhender, elle n'est pas d'un seul bloc. Ce qui se dit en salle des profs n'est pas la vérité sur leur posture. De la même manière on peut avoir des gens qui ont de nobles discours sans que le public dont ils parlent ne leur convienne. C'est peut-être un défaut de posture professionnelle, il faut peut-être les armer plus qu'on ne le fait dans la formation, dans tous les sens du terme, un regard sociologique qui leur permettrait de ne pas renvoyer les élèves à leur catégorie sociale et à se cacher derrière. Les dégager du court terme. Certains sont happés par ce récit misérabiliste. Or on a besoin d'être exigeant et les élèves l'apprécient. Arrêter l'autocensure des enseignants sur le potentiel de progrès des élèves, c'est désolant. Être formé également sur la gestion de groupe. J'ai été tutrice de stagiaires entrants dans le métier et ce qui me frappait c'est l'impression qu'ont les entrants d'être dans une relation interindividuelle avec des élèves alors qu'il faut appréhender le groupe dans son ensemble. Pour qu'une classe fasse classe il faut déjà que le prof la fasse vivre comme classe. C'est un défaut de débutant qui peut s'ancrer dans la pratique. Si le groupe est livré à lui-même il ne peut y avoir aucun apprentissage. Il y a des priorités dans la formation où on pourrait donner quelques clés. Ce sentiment d'être le nez dans le guidon, comment offrir ce recul ? on peut organiser un temps de concertation qui serait un temps d'apprentissage ou de co-apprentissage, un conseil d'enseignement, une réunion de rentrée, tout est occasion d'apprendre.

Sous quelle forme elle existe dans votre établissement ?

Tous les vendredis de 15h15 à 16h45, on l'a souhaité, construit, c'est un lycée neuf organisé à partir de l'expérience pratique du Microlycée. J'ai rencontré l'équipe pour faciliter l'intégration du microlycée dans le lycée. Ils ont réfléchi à un projet qui favorise le raccrochage et partant de là ils ont proposé d'utiliser les enseignements de leur pratique pour lutter contre le décrochage dans un lycée lambda. La concertation existe tous les mardis au microlycée de 15h à 18h. Au lycée tous les vendredis 1,5h payée 0,75h. On y parle harcèlement, EMC, le bac, travailler sur la réforme...

Le calendrier vous le fixez j'imagine avec l'équipe sur proposition de l'équipe aussi ?

Au LGT, il y a des coordinateurs qui sont renouvelés au fil de l'année, d'abord pendant les 3 ans ce furent les mêmes qui ont laissé place à des coordos tournants depuis 2017. Au départ on ne s'était pas interrogé sur la coordination, on s'était intéressé au contenu surtout et puis au bout d'un moment est apparue l'idée qu'on pouvait déléguer un certain nombre de missions. En trois ans l'équipe s'est stabilisée au fil des ouvertures de niveaux alors qu'au départ on avait peu de titulaires et des BMP²⁴, il n'y avait que l'équipe du microlycée qui était stable et qui faisait la moitié de son service sur le lycée. Chaque année on s'est réadapté en fonction des arrivées et aujourd'hui on a une coordination tournante toutes les 6 semaines environ en fonction des périodes de vacances.

Est-ce que vous aviez déjà expérimenté les coordinateurs auparavant ?

Oui j'avais commencé en tant qu'adjointe dans une grosse cité scolaire avec 6 CPE, trois chefs de travaux, 2200 élèves, j'étais proviseure adjointe, je travaillais avec les trois chefs de travaux, essentiellement dans le supérieur, un quart de la population était étudiante, il y avait une CPGE. J'ai appris à travailler comme ça en m'appuyant sur l'expertise et la concertation et parce que j'avais beaucoup de latitude de la part du chef d'établissement d'alors.

Vous aviez vous-même beaucoup d'autonomie

Absolument, en réforme d'une filière, c'est moi qui avais mené les échanges, j'apprenais tout mais j'apprenais grâce aux autres finalement, je ne savais pas ce qu'était une filière commerciale j'ai tout appris sur le tas, avec des éclairages et parce qu'il y avait une RH très large et des gens très pointus dans leur domaine. C'est l'avantage du supérieur. On faisait de la régulation. Les chefs de travaux étaient dans leur secteur des directeurs de la pédagogie qui dans leur secteur nous apportaient déjà un certain nombre de réponses et on validait les choses après avoir pris leur attache.

Et comment on trouve une cohérence globale dans un établissement d'une telle envergure ?

Il faut déjà établir de la cohérence dans l'équipe vie scolaire. J'en avais la charge alors que je ne connaissais rien à la vie scolaire. J'ai posé des questions naïves. J'avais une vision très large et avec ces questions j'ai créé de l'unité. 6 CPE c'est une véritable équipe, il y a de quoi former de l'unité, il y a de quoi former des relais, la chaîne hiérarchique est plus longue, les relais permettent la cohérence. Le matin on était à la grille, il m'est important de sentir l'ambiance de l'établissement. Et puis l'autorité c'est quelque chose qui se voit aussi

La formule est intéressante, on dit souvent que l'autorité s'incarne ou se construit mais qui se voit ?

²⁴ Bloc de moyens provisoires : petits bouts de service d'enseignants n'atteignant pas un temps complet

Au sens de visibilité. Il ne faut pas le faire tout le temps mais on ne peut pas se contenter d'être tout le temps dans son bureau et il faut que les relais soient efficaces, l'ancienneté peut être aussi facteur constructif. C'est la mémoire et sa transmission qui permet d'avancer, la stabilité est importante. Il faut de la continuité. De la cohérence s'il y en a, est perçue comme telle

Vous parlez de la nécessité de la formation de ces relais, comment est-ce qu'on accompagne leur formation ?

Comment on les encourage à construire ces projets et à les transmettre

C'est un engagement total. Il faut superviser, déléguer cela suppose de la supervision. Accompagner, rectifier. On laisse la délégation mais on permet de reprendre ensemble, pas pour s'ériger en tribunal mais pour dire attention à ces petites erreurs qui peuvent peser lourd dans le fonctionnement, c'est au prix d'un investissement chronophage mais il faut le faire. Etre dans la proposition des deux côtés.

Ce n'est pas simple puisque c'est perçu comme une forme de contrôle ?

Oui mais quand ça fonctionne bien, ça plait à tout le monde. C'est plus complexe quand la chaîne hiérarchique est plus courte mais il faut. Le bonheur c'est de voir les gens qui s'emparent de ce pouvoir, des gens fiables ou qui le deviennent. Il faut aussi être capable de modifier sa propre analyse d'une situation, de revenir sur ce que l'on pense selon son "habitus" de personnel de direction. On décale son regard, on apprend aussi. C'est ça le bonheur de ce métier.

La posture évolue aussi en fonction du contexte, la bienveillance y est également différente ?

En tant qu'adjoint on est souvent interrogé sur des considérations matérielles, la bienveillance débouche sur des choses très concrètes. En tant que chef d'établissement, on est aussi évaluateur. C'est montrer qu'on est capable d'entendre sans transiger avec la règle. Être juste. On a l'impression d'un effet de balancier dans le discours des enseignants qui ont soufferts de tel chef mais en fait non, la règle est la même pour tous, si on l'impose on croit qu'elle déplaît à tout le monde et pourtant c'est la règle. On ne peut pas faire autrement et pourtant c'est élémentaire, bon ce que je dis est complètement banal mais c'est rassurant pour les enseignants c'est dire le cadre dans lequel on agit. Tout n'est pas dans l'arbitraire. On peut vous accuser de formalisme mais ça vous permet d'être transparent, de donner la même info à tout le monde, de ne pas être dans l'oralité pure, c'est aussi ça l'exercice de son autorité. On peut être en désaccord mais le curseur c'est l'élève, l'objectif commun, la balise et entre les deux, la négociation. On a vécu une année difficile où parfois l'info a circulé en continu sans élément concret immédiat

C'est difficile de travailler dans un domaine au cœur de l'attention médiatique qui agite les contextes internes, sources d'anxiété et il est bon que les vacances arrivent pour dégonfler la tension mais parfois les vacances n'arrivent pas, qu'est-ce qu'on met en place pour dénouer les situations ?

On ramène au réel, alors il y a des choses qui nous échappent, des toiles de fond importantes qui malmènent la fonction, le pouvoir d'achat qui a dégringolé, un besoin de reconnaissance, de revalorisation surtout quand on a vécu un éloignement géographique ou quand on veut fonder une famille. Il faut se confronter à ces inquiétudes, à cette colère. Ce qui était intéressant dans ce mouvement c'était le mot d'ordre visant à ne pas parler au chef. Je suis donc allée en salle des profs pour les voir. J'ai attentivement lu la prose syndicale, lancé quelques petites phrases en salle des profs. C'est un cumul d'irritations diverses. Il n'y a pourtant pas eu d'opposition forte à cette réforme au début. Je me souviens de la réforme de la voie pro qui pourtant était installée (passage à trois ans)

et continuait à susciter des motions en conseil d'administration comme des "répliques" dans un séisme. Il faut accepter l'iconoclasme et savoir dire le contrepoint non pas pour s'opposer mais pour alimenter le débat. Le chef a besoin de temps pour réfléchir, il faut analyser son établissement et le transmettre. J'ai ici un corps enseignant assez jeune alors je leur donne des éléments sociologiques importants, de contexte et puis ensuite ils se forment eux-mêmes, un enseignant c'est quelqu'un qui a cette autonomie-là.

A quel moment on prend ce temps de recul et de réflexion ?

Sur son temps libre, en vacances et puis il faut s'accorder un temps de réponse, je réponds très peu dans l'immédiat. Parfois c'est de la réflexion commune qu'émerge le recul. Parfois, les enseignants refusent de décider et vous le renvoie. Je leur explique que le conflit ne me pose aucun problème et que je suis d'accord pour prendre cette décision mais je ne fais pas l'économie de la concertation. Ça dit quelque chose du corps enseignant, ce besoin d'horizontalité, ce refus du conflit. Et puis il faut donner du sens. Une réforme, c'est rarement technique, il faut d'abord digérer l'esprit de la réforme et savoir mener le sens de la réforme. La technique arrive ensuite. On a par exemple eu trois concertations sur les programmes. La temporalité est extrêmement importante dans l'Education nationale et elle s'accélère ce qui ne convient pas ! alors il faut freiner des quatre fers : se donner du temps, donner du temps.

On a balayé pendant cette heure d'échanges beaucoup des questions que je souhaitais aborder avec vous alors si je reprends les éléments importants, la bienveillance du chef d'établissement c'est : de la formation et de l'accompagnement, du dialogue et une clarté dans l'échange qu'on peut avoir avec ses équipes et un cadre clair et construit en collaboration avec une vision. Est-ce que j'oublie des éléments ? Est-ce que cette bienveillance s'incarne dans ces trois grands éléments ?

Il ne faut pas faire l'économie des instances. Ce sentiment que les conseils d'enseignement et les CA ne servent à rien, c'est complètement faux, il faut donner du sens, créer du sens commun dans des instances formelles, en conseil d'enseignement on peut parler formation, étudier le paf ensemble, y aller en binôme et être plus solide pour la mise en place, est-ce qu'on forme toute l'équipe ? et à ce moment-là on demande une aide négociée. L'importance c'est de donner confiance aux enseignants, les consolider, ça c'est le rôle du chef, on les rassure on les rassérène de manière à ce qu'ils puissent revenir en classe et ne pas être détruits par une confrontation brutale, et leur donner des éléments d'analyse. Entendre la parole émotive mais ne pas en rester là, il faut donner du temps parce que c'est là qu'on construit des choses. On a tous besoin de bienveillance. Le discours de souffrance dans les médias est insupportable. Sans tomber dans la mièvrerie il faut s'interroger sur ce qu'on peut faire ensemble pour en sortir. Je ne sais pas si je sais définir la bienveillance, si je suis la mieux placée.

C'est un mot difficile à définir, il a d'ailleurs plusieurs définitions je crois que le synonyme que vous avez plus tôt employé c'est la générosité et dans générosité il y a du lien, des liens qui tissent tous les éléments de la bienveillance.

Créer du lien, porter attention à l'autre, ne pas rester dans le technique et porter attention à l'autre dans une société qui va de plus en plus vite, pour donner du sens. On n'est d'ailleurs pas toujours au même rythme que son équipe, on peut heurter en étant dans l'action dans des situations d'urgence, il faut regarder derrière son épaule pour ne pas aller trop vite.

Et bien merci beaucoup

Merci de m'avoir accordé ce temps pour penser ! je me disais mais qu'est-ce que je vais bien pouvoir dire sur tout ça !

Entretien avec Caroline, réalisé le 11 juillet 2019, durée : 1h45

J'ai rencontré Caroline à l'issue d'un autre entretien, par hasard, en quittant l'établissement de Marie qui me la présente et lui parle en quelques mots de mon travail. Marie précise que la perspective de Caroline est très différente de la sienne et apporterait un éclairage précieux à mon travail. Caroline accepte, nous échangerons rapidement par mail pour fixer l'entretien. Caroline ne souhaite pas être enregistrée de crainte de se censurer elle-même. La clarté de son propos me permettra sans peine d'en saisir l'essentiel pour pouvoir le retranscrire. Caroline me dit avoir peu formalisé l'entretien mais ce qui va suivre est extrêmement structuré et me captive du premier au dernier mot. Cependant, j'ai tenu à conserver la prise de note en l'état, sans chercher à la rédiger pour ne pas dénaturer le propos. Mes questions et relances n'apparaissent pas dans cette retranscription puisque je me suis consacrée à l'écriture des points clés de son discours.

Caroline : Avant d'évoquer les cinq questions, il faut évoquer les dénominateurs communs. Le premier c'est la communication. Le chef d'établissement bienveillant est communicateur, il a de l'intérêt pour les gens. Il utilise les deux modes de communication : le formel et l'informel. Il n'hésite pas à communiquer de façon encourageante à certains moments sans qu'il n'y ait d'objectif de travail : exemple : mot envoyé la veille de vacances,... Une communication capitale qui fait sens dans les cinq questions.

Le second dénominateur, c'est savoir observer et analyser, s'intéresser au contexte local de l'EPL (historique, ville, bassin, département). Apprendre à connaître, les leviers positifs et négatifs, investir toute la géographie de l'établissement, tous les coins, les clés, les codes, les placards pour mieux savoir de quoi il est question lorsqu'il y a un problème. La cantine, ça me permet de sentir la fatigue, la tension. Objectif : désarmer. On pourrait dire, d'une façon un peu caricaturale, qu'une réforme se joue entre deux portes, pas en conseil pédagogique. Être chef c'est être en veille permanente et repérer puis traiter les signaux faibles.

3ème dénominateur : avoir des objectifs et savoir les prioriser : un ordre du jour tenable et ouvert, empathique. Prévenir, prévoir, préparer les documents, choisir le moment. Une attention à l'interlocuteur, une image positive face à l'extérieur ou aux parents. Devoir de réserve et en parallèle, rendre possible les délais.

Posture = régulation. Attention, la bienveillance ce n'est pas de la naïveté. Des règles de fonctionnement claires ! Importance des procédures communes : connues et reconnues.

Quelques phrases importantes : Main ferme dans des gants de velours. Rappel des objectifs : au service des élèves. Objectif commun, tous les chemins mènent à Rome. Il est urgent d'attendre !

Outils : organisation de réunions hebdomadaires de trois types :

- Réunion de vie scolaire incluant AS et infirmière le lundi matin
- Réunion direction / secrétariats/ intendance lundi fin de matinée

Ces deux premières réunions permettent de mettre en commun l'agenda du lycée, le traitement des situations des élèves (vie scolaire), les objectifs ou des échéances à venir.

- Réunion de direction élargie le vendredi fin de matinée (chef, adjoint, gestionnaire et chef de travaux). Celle-ci est la réunion de pilotage. L'expertise et le point de vue des autres personnels permet de prendre des «

décisions éclairées et partagées » (est-ce la bonne temporalité, sommes-nous équipés matériellement...). cela permet de recueillir l'adhésion de l'équipe de direction et de mettre en valeur leurs compétences.

Partage d'information. Convivialité : sentir l'ambiance. Charge de travail de chacun, savoir mesurer. Fixer des objectifs, être souple sur le calendrier. Vendredi : réunion de direction avec le ddfpt. Former l'adjoint, lui donner un projet d'envergure et pas des micros-missions. Construire le binôme. Partage de la décision avec les chefs de service « décision éclairée ». Communication les bonnes et les mauvaises nouvelles.

Rester droit et ne pas faire état de ses états d'âmes. Que les gens se sentent en sécurité. Avoir du courage. Vous pensez l'autonomie comme vous êtes vous ! Déléguer de vraies responsabilités mais toujours garder l'œil car il y a des informations qu'on n'a pas. Autonomie : on veut « tendre vers » car on veut qu'ils s'en emparent. Du travail de qualité.

Autre point très important le développement professionnel : l'établissement est un lieu de formation, un lieu d'accueil, ouvert aux partenaires. Logique de territoire pour la formation, travail avec les partenaires : les entreprises, la recherche. Objectif : valoriser ! A plusieurs, on est plus intelligent. Créer des dynamiques de travail, « cercles vertueux »

Faire attention aux gens, savoir entendre le bien-être individuel et accompagner les enseignants dans la formation. Connaissance individuelle. Mieux anticiper. De la convivialité pour souhaiter la bienvenue. Modèle nordique du bien-être au travail. Cela peut passer par l'aménagement des lieux (salle des personnels), la création d'amicales... Fédérer, identité du lycée. Décloisonner. Trouver la forme. Savoir entendre pour agir.

L'élève au cœur du système dans l'acte, pas dans le discours.

Trouver des solutions. Au croisement pour être mieux dans le métier. La passion des projets. Valoriser les réussites des élèves mais aussi des personnels. Tour des collègues, tour de la presse. Savoir valoriser à l'intérieur comme à l'extérieur.

Savoir se ménager du temps personnel. Souffrance au travail des personnels de direction : repérer les signaux faibles. On peut se sentir entendu et reconnu. Echanger et travailler en réseau avec des pairs pour « dédramatiser » ! Poids de la décision. Faire confiance et ne pas laisser entendre qu'on n'est pas d'accord. Zone de confort. Pression numérique. Gérer les flux. Temporiser. Demander des précisions. Si contradiction, attendre. Savoir dire non. Souffrance des adjoints. Le tandem de direction : équilibre.

Entretien avec Emma, réalisé le 16 juillet 2019, durée : 1h30

J'ai travaillé avec Emma il y a quelques années, j'ai expérimenté sa bienveillance et les personnels avec lesquels nous avons travaillé l'affirment également à son propos. Emma m'explique en prélude qu'elle a elle aussi repris ces études cette année et qu'elle rédige cette semaine son mémoire sur le travail collectif dans l'établissement scolaire.

Avec votre mémoire j'imagine que la 1ère question sur le rôle du chef d'établissement dans le travail collectif c'est quelque chose que vous avez déjà remué ?

Un petit peu je l'ai remué dans l'intégralité de mon cursus de différentes manières après je l'ai remué de manière beaucoup plus simple dans certains établissements parce que le collectif existait avant même mon arrivée et là actuellement je le remue différemment parce que le collectif n'existe pas ou alors que dans le fait de trouver des

raisons à l'immobilisme. Le collectif créé par des instances dans quelque chose de très institutionnel, participatif où les gens s'impliquent pour faire avancer les choses, ça c'est l'idéal et la réalité et bien elle peut-être toute autre. Je ne vais pas vous faire un résumé de mon mémoire mais en tous cas l'idée de mon travail ici était au départ de travailler sur la gouvernance partagée.

Parce qu'il y a un refus de participation ?

Pas parce qu'il y a un refus participation, parce qu'il y a un refus d'être responsabilisé, parce que la responsabilité implique les acteurs et les met au travail sur leur positionnement et ça implique une perte de repères et il faut accepter de perdre ses repères pour passer au-dessus. Cette déstabilisation, beaucoup aujourd'hui ne sont pas prêts à l'assumer

A quoi est-elle due cette posture ?

Alors elle est dû principalement au fait que c'est un établissement difficile et que la difficulté va être masquée par des problèmes de l'ordre du manque de moyens. C'est un leitmotiv qui à chaque fois va être répété et qui va masquer tout autre réflexion et donc dès qu'il y a une proposition de mise en perspective, d'étayage par rapport aux difficultés, il y a tout de suite la question des moyens qui vient faire barrière et vient empêcher la question et les conditions de travail

Alors au départ quand vous vouliez mettre en place cette gouvernance partagée quel était votre objectif à la base ?

Il y a un fonctionnement ici qui est assez segmenté avec chacun son service, de manière assez traditionnelle mais ici je dirais qu'il était beaucoup plus criant. L'idée pour moi était de faire des ponts entre les différents services. Le lien, il devait se créer d'abord entre adultes pour avoir lieu ensuite avec les élèves. C'est essentiel qu'il y ait une cohérence professionnelle pour pouvoir accompagner les élèves. Il faut une cohérence et je suis arrivée dans un établissement où il n'y avait pas de cohérence, pas de cadre. Il faut essayer de remettre un cadre d'abord et après essayer de créer une cohérence. Pour l'instant ça reste un peu compliqué

Il y a des résistances ?

Je ne peux pas dire de la résistance, de la passivité, c'est une résistance passive. Il n'y a pas d'opposition, pas de conflit. Par exemple, la sanction disciplinaire ne relève pas de la responsabilité des personnels.

J'imagine que vous avez parlé de ce projet aux enseignants comment vous l'avez abordé ?

Je n'ai pas parlé directement du projet aux enseignants, à dessein. Stratégiquement ça me semblait complètement incongru de parler à des représentants syndicaux qui sont eux sur des enjeux de pouvoir, de quelque chose qui pour moi n'en était pas un. Ou alors qui en était un mais de manière détournée c'est-à-dire que c'était un enjeu de pilotage oui et donc je pense que ça aurait valu une très très grande explication de texte et je n'avais ni le temps ni la volonté d'expliquer parce que déjà il y avait en face de moi et il y a toujours en face de moi des gens qui ne souhaitent pas assumer la responsabilité, qui renvoie la responsabilité vers les chefs d'établissement, vers l'institution. Leur proposer la gouvernance partagée n'aurait pas été entendable. Alors la réflexion sur la responsabilité partagée, elle n'est pas arrivée la première année. C'était une des réflexions, pourquoi pas finalement quand on est dans un système sans avoir une réelle opposition et une résistance passive, pourquoi pas responsabiliser les acteurs. Finalement ce n'est pas si simple. Pour preuve j'ai contacté « l'université du nous » (<http://universite-du-nous.org/>) que j'ai sollicité pour venir dans l'établissement pour appuyer le

mouvement mais après avoir mûrement réfléchi ils ont décidé de refuser parce que dans cette université il y avait une enseignante avec qui j'étais en contact et qui a décidé, qui a fini par me dire « c'est une telle complexité l'Education nationale, extrêmement hiérarchisé avec des enjeux assez forts de pouvoir et de gouvernance que la mise en œuvre dans ce genre d'institution était trop complexe donc ils se sont retirés du projet. Comme c'était au départ le sujet de mon mémoire je me suis retrouvée comme une cruche là avec mon idée de gouvernance partagée qui a muté sur le travail collectif. La prise de décision, j'ai rapidement compris que ça allait être trop compliqué à mettre en place, il faut vraiment bien connaître ses équipes et puis peut-être dans un cadre d'innovation, beaucoup plus clair avec une information des autorités. Mon idée au départ était de remplir un dossier avec la CARDIE de faire quelque chose d'assez formel mais ça reste effectivement assez compliqué. Je ne sais pas si l'institution pourrait euh enfin presque voilà tout dépend comment c'est mené tout dépend sur quel desquels décisions discuter partager. Je pense que l'institution pèse sur la gouvernance partagée.

Est-ce qu'il était trop tôt ?

Ce n'était pas les bonnes équipes.

Alors je pense à ce que vous faisiez dans le travail collectif dans un précédent établissement, qu'est-ce qui était différent ?

Parce que les gens avaient envie ! ici, on est tous d'accord sur théoriquement ce qu'on attend, sur notre mission mais pas sur la pratique. Je pense qu'il y a un conflit de valeurs parce que il y a une ignorance du public dû au manque d'expérience de beaucoup d'entre eux, je ne leur jette pas la pierre sur le fait qu'ils ignorent ce qu'est un élève dans ce contexte mais je pense que c'est surtout lié à la peur qu'ils ont de l'autre avec un grand A. Je pense également qu'ils sont très jeunes et je pense que ça les renvoie à tout un tas de choses qu'ils ne maîtrisent pas et quand il y a de la crainte parce qu'il y a de la non-maitrise on a plutôt tendance à se refermer sur soi-même. Ce qui a fonctionné dans le précédent établissement c'est parce que les valeurs étaient les mêmes, que c'était plus hétérogène aussi et puis des gens qui avaient envie de se battre contre l'inégalité scolaire, et puis des gens qui étaient à même de prendre des responsabilités, on n'avait pas besoin de leur confier.

La situation a évolué sur le temps que vous avez passé là-bas et ce qu'ils faisaient quand vous êtes arrivée et ce qu'ils faisaient quand vous êtes partie était quand même bien différent donc qu'est ce qui a fait que dans votre travail, alors est-ce que c'est la posture ou est-ce que c'est les outils mis à disposition, est-ce que c'est la confiance qui se construit je ne sais pas, qu'est-ce qui a fait selon vous que ça a pu se développer d'année en année ?

Je pense que la confiance fait beaucoup, tout ça se construit, sur l'informel, sur les discussions qui n'ont parfois rien à voir avec le collègue mais elle se construit sur des petites choses qui vont construire le tout après. Des réunions à la fois là je pense qu'il y a des choses, la capacité de travail qu'ils ont pu observer, j'ai une capacité de travail ça c'est quelque chose qui rassure dans la prise de décision également et après il y a l'ouverture aux projets, du moment qu'il y avait un gain pour les élèves c'était oui.

Comment est-ce qu'on met en cohérence tous les projets ? qu'est-ce qui fait que les gens réussissent à fonctionner ensemble ?

Un diagnostic partagé et puis un groupe de travail volontaire souhaitant s'impliquer dans la rédaction. On a construit projet d'établissement et contrat d'objectif en parallèle donc il y a un lien entre les deux. Actuellement

je suis sur un contrat d'objectif qui dure encore un an et qui pour moi ne signifie pas grand-chose parce que moi je n'aurais pas utilisé ces indicateurs là je n'aurais pas pris ces priorités là ou alors je les aurai rédigé autrement donc voilà la construction du projet s'est faite dans l'ancien établissement de manière assez naturelle, on a rapidement dégagé les axes, on est parti du projet académique enfin on a rien fait d'exceptionnel, c'est juste que les gens ont travaillé, ils se sont mis autour de la table ils ont discuté il y a eu du débat, c'est resté respectueux et puis surtout ils avaient compris qu'il fallait que l'action soit dans une visée commune. Elle était de fait. Alors qu'ici c'est plus complexe.

Ce que vous dites sur le contrat d'objectif qu'on prend en cours de route me fait penser à la question de ce qu'on laisse en partant, imaginons que là dans l'été vous soyez appelé pour changer d'établissement l'année prochaine, qu'est-ce qu'il faudrait laisser par rapport à ce que vous avez construit là ou qu'est-ce que par le passé vous avez pu laisser dont peuvent se saisir ou pas les équipes ? est-ce que tout s'effondre forcément quand on quitte un établissement où est-ce que ça peut perdurer ?

Ce n'est pas censé s'effondrer quand on a construit avec les équipes mais il y a un effet chef d'établissement, l'humain qu'il y a dans la fonction fait que rien n'est transférable totalement. On met de soi dans la direction, c'est une des raisons pour laquelle c'est complexe.

Tout n'est peut-être pas dans les outils effectivement, peut-être un peu dans la posture, qu'est-ce que ça évoque pour vous la posture bienveillante du chef d'établissement ?

L'écoute, de l'autre, l'histoire de l'établissement. Son historique aussi et c'est différent. Mettre à distance le jugement de valeur

C'est la question que j'allais poser, l'écoute c'est aussi mettre les deux pieds dans les conflits interpersonnels donc comment mettre à distance, prendre de la hauteur ?

Par rapport à l'objectif qu'on se donne, aux missions qu'on a. Si on débarque dans une situation de conflit on ne peut en faire l'économie et l'alimenter à notre tour. Qu'est-ce qu'on y met dans ce métier-là ? Est-ce qu'on met de soi mais qu'est-ce qui est plus important ? C'est soi ou c'est ce qu'on peut y faire ? On peut toujours en ressortir de manière positive puisque si ce n'est plus le conflit, on peut rester sur les vestiges d'un vieux conflit en pointant tout ce qui n'allait pas, ça dépend quelle posture on veut avoir. Il n'y a pas de transfert. Il y a des choses qui fonctionnent, les choses qui fonctionnent dans la posture, évidemment que la confiance par exemple existe ici. C'est une question d'équipe. Quelles sont les personnalités en présence ? Quels sont les enjeux ? Les valeurs du jour ? Qu'est-ce qui va venir se heurter et qu'est-ce qui va faire qu'à un moment on va sortir de ces enjeux là pour être dans des enjeux éducatifs, c'est tout le glissement que je souhaiterais opérer ici.

Est-ce que vous y parvenez avec de petits groupes ?

Oui mais pour le moment ça ne renverse pas la tendance. Ça la renverse dans la relation par exemple que moi j'ai ou d'autres personnels de vie scolaire vis-à-vis des élèves, la confiance, il y a un effet réel. Pas au niveau des adultes. Il y a le désir des adultes et le désir pour les élèves, ici on est un peu trop dans le désir des adultes. Il ne suffit pas de le dire, il faut l'éprouver, et pour l'éprouver, il va falloir élever le débat.

Est-ce que c'est le développement professionnel finalement qui en question ?

Complètement, c'est la réflexion sur le métier, sur les raisons mêmes de leur choix. Essayer d'ouvrir leur champ des connaissances du système éducatif. L'an prochain on va renforcer les liens avec l'université, faire venir ATD

quart monde. Ils sont enfermés dans des points de vue didacticiens et ici il faut s'ouvrir au monde avant d'être dans la didactique. Voilà le projet, j'en ai pris conscience dans le travail sur le projet d'établissement, les propositions manquaient d'allant et de contenus. J'ai déjà constitué une petite bibliothèque, mettre à disposition des ouvrages divers.

Quelles sont les grandes lignes de ce que vous avez pu développer ici ?

Le travail sur les valeurs avec les élèves ça marche bien. les valeurs de la république, le harcèlement, le tutorat

Est-ce que les projets avec les élèves ne se transfèrent pas sur les adultes en matière de climat ?

Ça se transfère mais pas suffisamment parce que c'est des projets qui concernent 30-40 élèves et c'est vite balayé par le quotidien et puis c'est vite récupéré avec une argumentation du type : « On pourrait faire ça plus souvent si on avait les fonds ». Or l'objectif n'est pas de faire du copier-coller de ce qui a fonctionné.

Vous parliez de faire intervenir des universitaires, sous quelle forme finalement ?

Parce qu'il y a des demandes à des moments, la difficulté c'est qu'il y a eu déjà ici une aide négociée sur le climat scolaire et ça n'a pas fonctionné parce que personne n'a voulu faire un groupe de travail sur le climat scolaire, un refus de collaborer avec la direction, une tension entre des personnels. il y a une certaine posture de défiance. Après voilà on arrive à en récupérer et il y a une autre perspective que je mets en place à la rentrée sur la souffrance au travail. On a la chance depuis 6 mois d'avoir une psychologue du travail sur l'établissement et on met en place un groupe de travail sur le sujet à la rentrée. Il y a une vraie souffrance des personnels ici sur l'accompagnement des élèves, dite ou non.

Je me rends compte qu'on a lassé une question de côté, et c'est d'ailleurs le contenu de cette heure qui l'explique, c'est celle de l'autonomie des acteurs, peut-elle exister dans ce contexte ?

Elle existe, celui qui vient me présenter un projet je lui dis oui ! je me débats pour lui trouver des moyens, elle existe si la personne peut se dégager du jugement, de la pression des personnels. Les acteurs peuvent être parfaitement autonomes, certains souhaiteraient être indépendants. L'autonomie existe mais elle n'est pas considérée par tout le monde de la même manière, la liberté pédagogique est déterminante. Et ils demandent du cadre ! Je leur ai dit « expliquez-moi comment vous mettez en œuvre » donc là on m'a dit « on ne met pas en œuvre » mais c'est impossible de ne pas mettre en œuvre donc je leur ai demandé ce qu'en pensaient les inspecteurs. Evidemment, pas de réponse. J'ai demandé comment était organisé l'accompagnement personnalisé et tout était à construire alors qu'il était voté. Voilà il n'y a rien d'extraordinaire, j'ai pas inventé le fil à couper le beurre j'ai simplement mis une organisation sur quelque chose qui a été voté. A propos des EPI certains y avaient eu droit d'autres pas, il y avait un problème d'équité, j'ai appuyé là-dessus. On est pas dans l'opposition au discours syndical, souvent on est dans un principe de réalité vis-à-vis du discours syndical. C'est différent. Quand je suis arrivée il y a eu un mouvement de grève le jour de la rentrée. Enjeu de rentrée, comment on met les enseignants face aux élèves ? je leur ai dit qu'en éducation prioritaire il était déterminant d'être face aux élèves et ça a marché. Mais je ne sais jamais ce qui va marcher ou pas. Dans cet établissement là on est dans un contre-pouvoir syndical depuis 10 ans, et ça durera après moi. J'ai une certaine exigence, je pourrais me satisfaire de moins mais je n'en suis pas encore là.

Cette exigence peut-être qu'elle pose la question de la bienveillance du chef d'établissement vis-à-vis de lui-même ?

Se regarder le matin dans une glace peut-être ? Bienveillance physique non c'est sûr, c'est une question d'éthique ! il y a une réalité sur le coût personnel dans la direction de ce type d'établissement que j'ai posé institutionnellement.

Ça pose la question des gouvernances intermédiaires ?

Il y a des expérimentations d'établissements autogérés mais ce n'est pas du tout ma perspective. Il faut du temps et beaucoup de patience, maîtriser son agressivité c'est extrêmement important. Il faut savoir dire les choses et leur rappeler qu'ils sont en mesure de proposer d'autres choses, pas seulement ne pas être d'accord. Il m'est arrivé d'exploser et je ne le regrette pas parce qu'elle signifie la limite. La bienveillance a une limite. Ça peut également bloquer, la disponibilité peut bloquer un établissement. L'objectif est important, il est censé commander la bienveillance mais il y a l'effet chef d'établissement.

Il s'agirait plus de qualité personnelle que de compétences à acquérir ?

C'est la question pour moi du choix de ce métier, pourquoi on fait ce métier-là. Je pense que c'est la dessus que ça se joue. Est-ce qu'on le fait pour le pouvoir ? c'est une erreur. C'est ma façon de voir ce métier là, ça ne veut pas dire que c'est la bonne mais moi je ne le vois pas comme un enjeu de pouvoir, ça ne m'intéresse pas.

La question de de l'autorité et de la légitimité ou non de la confiance d'un certain pouvoir est en filigrane finalement de cette posture bienveillante. Quel est l'intérêt de cette posture ? dans sa mise en place et dans sa perception, légitimité et autorité peuvent traverser l'objet mais peut être pourrait-elle le réinterroger ? la vision de l'autorité est particulière dans l'Education nationale ? la figure du chef ?

C'est le fantasme de la hiérarchie dans ce qu'elle renvoie à l'autre dans sa posture de subalterne et aussi tout ce qui est véhiculé dans l'institution sur le pouvoir hiérarchique. La loyauté hiérarchique doit être sans faille. C'est bien différent pour les enseignants, le malentendu se crée. Pourtant souvent le pouvoir n'est pas détenu par le chef d'établissement et c'est la posture bienveillante qui le permet, le seul moyen de mettre les enseignants au travail. On gagne en légitimité, on arrive à faire avancer un peu les choses.

Merci pour cette conclusion !