

Jean-Pierre Obin

## Les enseignants, les personnels de direction Et leur rapport au monde

(Conférence donnée à l'ESEN en 2008)

Quitter l'enseignement pour la fonction de personnel de direction représente une évolution professionnelle somme toute banale, qui a néanmoins toujours suscité beaucoup de commentaires ; du moins en France où, du fait du caractère national du recrutement, de la mobilité imposée à cette occasion et surtout de l'impossibilité de mener de front les deux fonctions, la prise de ces nouvelles responsabilités est souvent présentée comme une « rupture », un « passage » délicat ou une « mutation » à anticiper et à accompagner.<sup>1</sup> Il y a plus d'un siècle déjà, Emile Boutmy, fondateur de l'école libre des sciences politiques déplorait l'absurdité d'une rupture qui laissait totalement de côté les compétences de l'ancien professeur : « *Le proviseur ? Je le tiens par hypothèse pour un pédagogue accompli, pour un éducateur habile et passionné ; en fait ce sera l'exception car en général les candidats à la direction des lycées se proposent pour leurs dons et leurs aptitudes d'administrateur.* »<sup>2</sup> Aujourd'hui les métaphores le plus souvent utilisées par les formateurs des nouveaux personnels de direction jouent sur le registre de la métamorphose, de la mue identitaire et de la sortie obligée de la « culture enseignante » pour s'approprier celle de « l'encadrement ».<sup>3</sup> Du côté des stagiaires, placés sans transition dans la fonction d'adjoint, on ressent souvent la barrière soudainement dressée par ceux-là mêmes dont on se sent encore le plus proche, les anciens collègues, comme un rejet incompréhensible et un peu injuste. Du côté des chefs d'établissement plus anciens, on commente de manière parfois peu amène le *monde* dans lequel vivent, comme enfermés entre eux, les professeurs de l'établissement : « *On ne vit pas sur la même planète !* » déplore-t-on alors pour stigmatiser tel comportement du corps enseignant.

Au-delà de ces quelques signes, rapidement mentionnés afin d'illustrer la véritable frontière qui semble séparer deux métiers et deux catégories de personnels pourtant si proches, notre propos est d'interroger plus au fond leurs relations professionnelles réciproques. Sur quel terreau se développe donc cette rhétorique de la différence, voire de l'extranéité ? S'agit-il simplement de représentations mutuelles superficielles, et donc faciles à surmonter dans un effort de compréhension réciproque, ou bien, à l'inverse, ces relations professionnelles d'incompréhension et de défiance s'enracinent-elles dans des rapports au monde professionnel et à la société radicalement étrangers ? Dans le premier cas, il suffirait de surmonter un simple malentendu, mais dans la seconde hypothèse il vaudrait mieux prendre acte d'une différence existentielle profonde pour tenter de former des compétences à établir des relations professionnelles plus constructives. Le fait que les personnels de direction sont recrutés parmi les enseignants et que ceux-ci côtoient quotidiennement ceux-là irait plutôt dans le sens de représentations mutuelles facilement ajustables dans le cadre de relations

---

<sup>1</sup> En France les personnels de direction des établissements scolaires du second degré (chefs d'établissement et adjoint) sont très majoritairement recrutés par concours national parmi les enseignants et assimilés ; les lauréats sont nommés en position d'adjoint et suivent une formation de 2 années en alternance, à l'issue de laquelle la quasi-totalité est titularisée

<sup>2</sup> E. Boutmy, « La Réforme de l'enseignement secondaire et le régime des lycées », *Revue politique et littéraire*, 14-1-1899

<sup>3</sup> J-P. Obin, *La face cachée de la formation professionnelle*, Hachette éducation, 1995, pp. 36-42

interpersonnelles banales. Ce n'est manifestement pas le cas, et il faut convenir que l'observation assidue de ces relations ne plaide guère pour la première hypothèse

Nous allons donc nous placer dans le cadre d'un désaccord plus profond, d'une séparation plus nette entre les expériences professionnelles des uns et des autres, dans le cadre si l'on veut d'une différence touchant l'*être professionnel*, ou plus précisément l'*être au monde professionnel* des uns et des autres, autrement dit les différences radicales de personnalité professionnelle forgées dans des *rappports au monde professionnel* fortement différenciés. Dans ce cadre, le fondement de l'incompréhension mutuelle et de l'incommunication ne serait donc pas psychosociologique, il serait en quelque sorte ontologique.<sup>4</sup> Les individus ne seraient pas ici en cause, mais bien les expériences du monde professionnel, profondément différentes, des uns et des autres.

Ce n'est pas en effet *le sujet* individuel, le créateur de sa propre existence, qui constitue la professionnalité, le fondement ontologique de l'exercice de chaque profession, mais plutôt *l'acteur*, contraint de jouer un rôle professionnel écrit par une institution et une tradition. Sartre, observant un garçon de café et s'interrogeant sur la théâtralité peu fonctionnelle de son comportement, décrit ainsi la dialectique du sujet et de l'acteur : « *C'est précisément ce sujet que j'ai à être et que je ne suis point. Ce n'est pas que je ne veuille pas l'être ni qu'il soit un autre. Mais plutôt il n'y a pas de commune mesure entre son être et le mien. Il est une "représentation" pour les autres et pour moi-même, cela signifie que je ne puis l'être qu'en représentation.* »<sup>5</sup> C'est bien dans ce théâtre des professions que nous nous situons ici. Certes le sujet individuel ne disparaît jamais totalement lorsqu'il se produit sur la scène professionnelle : chaque enseignant, chaque chef d'établissement joue son rôle à sa manière, avec plus ou moins de talent d'ailleurs. Il reste néanmoins qu'une pièce est jouée dans l'établissement, dans laquelle chacun investit d'abord un rôle prescrit, moins d'ailleurs par l'institution elle-même, en tant que représentante de l'état de droit (les référentiels et circulaires de missions sont en effet peu contraignants) que par ce que l'histoire des professions, leurs cultures et leurs traditions ont elles-mêmes institué.

Ce n'est donc pas dans un recours aux textes qu'il nous faut chercher le fondement de ce qui constitue chacun dans son métier, et sépare les uns des autres, mais dans l'observation de leur expérience professionnelle respective ; dans ce que sont, pour les enseignants d'une part et les personnels de direction de l'autre, sur la scène professionnelle commune, *leurs rapports respectifs au temps et à l'espace scolaires, au savoir et à l'autorité, et enfin à la société dans son ensemble* ; autant de domaines où nous ferons le constat que la rupture l'emporte sans conteste sur la continuité, et où l'être professionnel des uns et des autres se constitue et se développe sur des expériences radicalement différentes et d'une certaine manière opposées.

## **Le rapport au temps**

C'est sans doute dans leur rapport au temps que l'expérience des personnels de direction rompt le plus clairement avec celle des enseignants. C'est en effet de trois manières complémentaires qu'il nous faut distinguer ici les uns des autres : rapport privilégié au passé ou à l'avenir, temps cyclique et temps linéaire, emploi du temps programmé et gestion des urgences.

### ***Le passé ou l'avenir comme perspective***

C'est dans ce premier domaine, celui du lien privilégié que chaque profession entretient l'une avec le passé et l'autre avec l'avenir, que le rapport au temps des professeurs et celui des personnels de direction s'opposent sans doute de la manière la plus essentielle. En effet, par

<sup>4</sup> « ontologique » : qui est relatif à l'être en tant que tel

<sup>5</sup> J-P. Sartre, *L'être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard, 1943, p. 99

définition pourrait-on dire, on n'enseigne jamais que ce qui est passé ; et on connaît le triste résultat de ceux qui ont voulu enseigner un utopique « monde nouveau » à venir, les régimes totalitaires du 20<sup>ème</sup> siècle. Le métier d'enseignant, comme tous les métiers de l'éducation d'ailleurs, consiste par essence à transmettre la culture en héritage aux enfants. La tâche d'éduquer (et l'enseignement est compris ici comme une partie de l'éducation) n'est rien d'autre, pour Hannah Arendt, que l'immense et impérieuse obligation faite aux adultes de « *conserver le monde* » dans la succession des générations ; pour cela, enseigner nécessite forcément « *un immense respect du passé.* »<sup>6</sup> Et si les enseignants font autorité dans leur discipline, c'est que cette autorité est « *fondée sur l'autorité plus vaste du passé en tant que tel.* »<sup>7</sup> De là provient, selon la philosophe, la difficulté d'éduquer et d'enseigner aujourd'hui : « *Dans le monde moderne, écrit-elle, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition.* »<sup>8</sup>

Les personnels de direction bien sûr ont aussi une responsabilité éducative, mais plus générale : « *ils impulsent et conduisent la politique pédagogique et éducative de l'établissement* », indique leur référentiel de mission ; mais ils ne sont pas le plus souvent au contact direct des élèves et n'agissent que par l'action de ceux qu'ils ont pour mission de conduire, principalement les enseignants. Dans l'exercice concret de cette fonction, ils se trouvent donc placés dans une toute autre posture que celle des enseignants : celle d'orienter et de conduire une organisation (de *piloter* comme on dit communément de nos jours), c'est-à-dire d'indiquer un cap, une route, des étapes, et de planifier ce mouvement ; bref, d'être capables *d'envisager l'avenir*, de lui donner un visage.<sup>9</sup> On connaît les moyens de cette entreprise, qui mobilisent une bonne part du temps et des préoccupations des chefs d'établissements : démarche de projet, contrat d'objectifs, indicateurs de pilotage, etc. C'est peut-être dans ce rapport au temps long, dans cette divergence d'orientation des regards, dans ce changement absolu d'horizon et de perspective, que les rapports au monde professionnel des enseignants et de personnels de direction s'opposent le plus radicalement.

Il n'en est pas de même dans les deux autres domaines d'opposition des rapports au temps professionnel des uns et des autres, temps cyclique et temps linéaire, temps programmé et gestion de l'imprévu, qui tiennent moins à l'essence des métiers qu'à des *expériences* particulières de l'organisation scolaire.

### ***Temps cyclique et temps linéaire : la cloche et le sablier***

Pour qui vit à l'école, du moins une partie de sa vie, la perception du temps est d'abord celle du rythme des sonneries qui, il y a peu (mais pas encore partout), ont remplacé les cloches d'antan. Le temps scolaire est un temps scandé, celui des cours rythmés et mesurés par une unité de base, *l'heure de cours*, et ses multiples : la semaine (de 18 heures pour les professeurs), le trimestre (de 12 semaines) et l'année (de 3 trimestres.) Le temps de l'école est bien sûr celui du monastère dont, Michel Foucault l'atteste, il est l'héritier.<sup>10</sup> C'est le temps « régulier » de la règle monacale, lui-même réglé sur le temps cyclique des saisons, des travaux des champs et de la vie immuable de la *campagne* (la cloche en latin.) Le temps cyclique est à la fois le temps de la nature et des paysans, de Dieu et des monastères. Dans ses travaux sur le Moyen Age, Jacques Le Goff oppose le temps de l'église, rythmé par les cloches, à celui des marchands, mesuré par l'horloge, le temps cyclique et sacré au temps

<sup>6</sup> H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Folio Gallimard, 1972, p. 248

<sup>7</sup> Idem, p. 249

<sup>8</sup> Idem, p. 250

<sup>9</sup> J-P. Obin, « Le projet d'établissement en France : mythes et réalités », *Politiques d'éducation et de formation* n°1, 2001

<sup>10</sup> M. Foucault, *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard, 1989

linéaire et profane. Le temps cyclique est celui de l'éternel retour, de l'éternité ; et c'est celui des établissements scolaires. Et dans ceux-ci, c'est d'abord le temps des professeurs.

L'autre temps de l'école est celui du sablier, un temps linéaire celui-là, qui s'écoule et qui s'égraine. C'est d'abord celui des élèves. Pour ceux-ci, contrairement aux professeurs, l'année n'est pas un *cycle* qu'on recommence, c'est une marche, un *degré* qu'on gravit dans une progression verticale : après la petite voici la moyenne section de maternelle, grain après grain, l'élève dévide le long chapelet de sa scolarité, du compte à rebours qui l'amènera, si tout va bien, en *terminale*.

Tension fondamentale de l'établissement scolaire, le temps des professeurs n'est pas celui des élèves. De là sans doute cette donnée majeure de la vie scolaire : *le sentiment de dégradation*. Pour les professeurs, dont la vie s'inscrit dans un temps cyclique, le temps linéaire des élèves est en effet angoissant : année après année les élèves changent, mais tout en gardant un âge immuable ; dans sa classe le professeur ne bouge pas, mais lui vieillit ! Le refoulement de cette expérience singulière en amène plus d'un à projeter ce lent déclin sur ses élèves, en dénonçant leur perpétuelle (et improbable) *baisse de niveau*. En fait, s'il est une chose qui se « dégrade » dans l'espace clos de la classe, c'est le professeur lui-même ! De leur côté, les élèves progressent, s'élèvent vers les classes supérieures et, dans leur besoin de s'émanciper, tentent de *s'échapper*, comme on dit d'un mécanisme d'horlogerie, par le corps ou l'esprit, du carcan du temps cyclique : jouissance intime de l'élève « dans la lune » qui suit clandestinement sur son banc le fil de ses rêveries, explosion de joie de la classe qui apprend du surveillant qu'un professeur est absent, plaisir défendu de l'école buissonnière, délires ritualisés des « manifs », débordements festifs des fins d'année scolaire...

Nous voici donc prémunis contre une conception trop objective du temps, contre laquelle s'élève Heidegger lorsqu'il dénonce « *une conception vulgaire du temps comme écoulement d'instant successifs du passé vers le futur.* » Abordons maintenant le troisième aspect du temps scolaire : sa programmation extrême, au travers des *emplois du temps* des élèves et des professeurs.

### ***Temps prévu et imprévu : l'emploi du temps et les urgences***

L'emploi du temps cyclique, hebdomadaire, se répète en principe à l'identique sur l'ensemble de l'année scolaire ; à tel point par exemple que le temps de service des professeurs, statutaire et complémentaire, se décompte en France en « heures hebdomadaires année », une unité virtuelle responsable de bien des rigidités de gestion, mais à laquelle tiennent beaucoup les professeurs car elle permet de comptabiliser comme service effectif des heures en fait non assurées.

L'étude qu'Anne Barrère a récemment consacrée aux personnels de direction montre l'expérience bien plus complexe du temps qui est la leur : à côté du temps immuable et cyclique des emplois du temps calés sur la semaine, qu'ils partagent dans une certaine mesure avec les professeurs et les élèves, les personnels de direction connaissent en effet deux temporalités bien différentes : celle, plus longue, de *l'organisation scolaire*, et celle, beaucoup plus courte, des *urgences*.<sup>11</sup>

Le temps de l'organisation scolaire est en principe articulé sur l'année scolaire, dans une mécanique qui est fondamentalement celle de la préparation de la rentrée suivante, et de la gestion prévisionnelle des flux d'élèves et des moyens de fonctionnement ; c'est aussi celui des trois ou quatre réunions du conseil d'administration, de celles des autres instances régulières de l'établissement, de la présidence trimestrielle des conseils de classe et des actes annuels de gestion des personnels. Il est aussi, depuis quelque temps et de plus en plus fréquemment, un temps pluriannuel : celui du projet d'établissement, du contrat d'objectif, de

<sup>11</sup> Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement*, PUF, 2006, pp.59-69

la lettre de mission, de l'évaluation et de la mobilité<sup>12</sup>. Et puis, surtout, il y a le temps des imprévus et des urgences, bien plus difficile à maîtriser, car par définition imprévisible. C'est une temporalité « *chronophage et impérieuse* » atteste Anne Barrère, pour laquelle les narrations des principaux intéressés ont « *quelque chose d'héroïque* » ; une expérience marquante, qu'on raconte non sans « *un certain brio romanesque* » et qui est aussi « *très dense en décisions relativement cruciales.* » A la différence du temps des enseignants, celui des personnels de direction n'est statutairement ni mesuré, ni même normé ; depuis le dernier accord entre le ministre et les syndicats, il est seulement borné. Autogéré, ni totalement répétitif ni complètement programmable contrairement au temps des enseignants et des élèves, empruntant à la fois à la cloche et au sablier, au temps sacré de l'enseignement et au temps profane de la société, il s'inscrit dans une dialectique sans cesse renouvelée du prévu et de l'imprévu, de l'urgent et de l'important, qui structure la vie quotidienne des personnels de direction.

### **Le rapport à l'espace**

Il convient de comprendre ici l'idée d'espace professionnel d'une double manière : matérielle d'abord, c'est celui de la salle de classe et de l'établissement en tant que lieux ; symbolique ensuite et c'est alors l'espace de l'institution.

#### ***Le rapport à l'établissement : l'occupation occasionnelle ou la jouissance***

Les enseignants ne sont chez eux dans l'établissement que dans deux espaces limités mais qu'ils fréquentent assidûment, la salle de classe et celle des professeurs. Encore n'en sont-ils que des occupants occasionnels. D'abord, il est rare qu'un professeur soit titulaire à lui seul d'une salle ou qu'il dispose d'un bureau particulier ; cet espace est le plus souvent en partage. Et que dirait-on d'un enseignant qui viendrait hanter les lieux en dehors de son service, sans avoir cours, pendant les week-ends ou les vacances scolaires ? Sans doute mettrait-on rapidement en cause sa santé mentale ! Espace partagé dans le temps, mais exclusif dans l'instant, lieu d'étude et d'intimité avec les élèves pour la salle de classe ; espace protégé des incursions et des intrusions, lieu d'exutoire et de confraternité pour la salle des professeurs. Dans l'un et l'autre lieux, les personnels de direction sont rarement les bienvenus, et d'ailleurs certains (beaucoup ?) ne s'y risquent jamais !

L'expérience est bien différente pour ces derniers. Pour eux, l'établissement est un espace certes partagé mais il est aussi un espace privé, car ils y sont logés par nécessité absolue de service. Ils le fréquentent bourdonnant et rempli comme une ruche, mais aussi désert, silencieux, sombre, et un peu inquiétant. Ils y travaillent le jour mais aussi le soir, parfois la nuit, et pendant une partie des vacances scolaires. Les *astreintes* auxquelles ils sont soumis leur font connaître ce dont les enseignants n'entendent jamais parler : les ruptures de canalisations, les alarmes intempestives, les incidents à l'internat... Ils voient dès 6 heures le matin, bien avant l'arrivée des élèves et des enseignants, les personnels de service entreprendre le nettoyage des locaux et préparer le petit déjeuner des internes. Pour certains, la relation à l'établissement est encore plus intime : ils ont la charge de le rénover, de le construire ou le reconstruire, et vivent souvent cela comme une sorte de gestation difficile mais exaltante.

Les chefs d'établissement entretiennent avec *leur* établissement un rapport quasi charnel. A la différence des enseignants qui utilisent toujours l'article défini (« cet après-midi je suis au lycée »), c'est le possessif qui s'impose à eux : *mon* collège, *mes* élèves, *mes* professeurs, comme qui dirait ma femme ou mes enfants. De leur collège ou de leur lycée, ils ne sont

---

<sup>12</sup> Elle aussi, comme l'année scolaire, curieusement régie par une arithmétique à base 3 : minimum de 3 ans et maximum de 3 fois 3 ans dans un même établissement

pourtant ni propriétaires, ni même locataires : en fait, ils en ont, pour un temps, *la jouissance*, un terme évocateur qui convient parfaitement pour dire à la fois le pouvoir et la responsabilité qui sont les leurs, et le plaisir qu'ils en éprouvent.

### ***Prégnance ou déni de l'institution***

La limitation et la clôture de l'espace professionnel des enseignants ont pour pendant leur inscription dans un espace institutionnel également très limité. La surprise la plus commune pour les membres du jury des concours de recrutement de personnels de direction est la découverte de l'ignorance abyssale du fonctionnement de l'institution éducative que peuvent manifester, avec d'ailleurs la plus grande candeur, beaucoup d'enseignants qui postulent à cette nouvelle fonction. On découvre ainsi qu'on peut enseigner depuis dix ou trente ans, parfois dans le même établissement, et tout ignorer par exemple du conseil d'administration, des obligations professionnelles des fonctionnaires ou des fonctions des services académiques ; sans parler de l'histoire de l'institution, dont on ne connaît tout bonnement rien. Ce qui caractérise le professeur ordinaire, celui qui n'a pris aucune responsabilité élective ou syndicale et n'est pas particulièrement investi dans la vie politique locale, c'est l'espace extrêmement restreint dans lequel il peut durablement exercer son métier, strictement réduit à la connaissance de ses classes et de sa discipline. La réaction la plus fréquente chez les lauréats du concours, pendant leur formation, est précisément la découverte étonnée du continent noir de l'institution, et leur satisfaction la plus commune est le vaste élargissement de l'horizon professionnel ouvert par leur nouvelle fonction. Pour les enseignants, cette contraction de l'espace peut être rapprochée du rapport particulier au temps que l'on a observé plus haut ; elle se conjugue aussi avec une extrême stabilité dans la fonction, qu'aucun autre de nos voisins européens ne connaît,<sup>13</sup> et n'est pas sans évoquer ce qu'on pourrait nommer un certain *esprit de clocher*.

La variété des tâches comme la multiplicité des acteurs et des interlocuteurs ouvre à l'inverse aux chefs d'établissement les plus vastes espaces professionnels. Représentants de l'Etat, ils dépendent directement de l'inspecteur d'académie et du recteur<sup>14</sup> et travaillent régulièrement avec leurs services. Partenaires des collectivités locales, ils rencontrent régulièrement les élus et travaillent avec les services municipaux, départementaux et régionaux. Dirigeants d'un établissement public, ils y président pas moins de huit conseils ou comités institués, du conseil d'administration au conseil de classe, en passant par le comité d'hygiène et de sécurité, et connaissent tous les personnels. D'autres espaces, publics et privés, s'ouvrent aux plus consciencieux et aux plus entreprenants : d'abord la plupart des autres domaines de l'action publique comme la police, la justice, la santé, le sport, le travail social, la défense nationale ou la culture, ensuite le tissu associatif, enfin les entreprises et la vie économique locale ; ce qui irrite parfois certains professeurs qui jugent que le proviseur « *n'est jamais là* » («...*quand j'y suis* » devraient-ils compléter.) Devant de tels horizons, le risque n'est pas, comme pour les enseignants, de succomber à une sorte d'engourdissement dû à l'atrophie de l'espace professionnel ; mais pour certains d'être saisis par le vertige, et paralysés à l'idée d'agir ; ou pour d'autres d'être atteints de l'ivresse de l'espace, et pris d'un sentiment de toute puissance qui leur fait perdre le sens commun.

## **Le rapport au savoir**

<sup>13</sup> Le taux de départ volontaire des enseignants français du second degré est de 0,07 % par an selon F. Cros et J-P Obin, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, rapport à l'OCDE, La Documentation française, 2004

<sup>14</sup> L'inspecteur d'académie est le directeur des services départementaux de l'éducation nationale ; le recteur est le responsable des services de l'académie (ou région éducative) ; la France comporte 100 départements et 30 académies ; le recteur est le supérieur hiérarchique des inspecteurs d'académie de son académie

Le savoir, ou plutôt les savoirs disciplinaires acquis à l'université, sont au cœur de la profession enseignante. Il n'en a pas toujours été ainsi ; d'abord, parce que les instituteurs, jusqu'à une date assez récente, n'allaient pas à l'université ; ensuite, parce que dans le second degré, il y a seulement trente ans, une majorité de professeurs n'était pas non plus passée par l'université : ceux de l'enseignement professionnel et du primaire supérieur, et une partie de ceux de l'enseignement technique. Aujourd'hui, l'identité professionnelle des enseignants est fortement marquée par un modèle universitaire convaincu de sa supériorité, et plus précisément, en matière d'enseignement, de la suprématie des savoirs savants sur toute autre forme de légitimité professionnelle. Non seulement l'histoire des professeurs de lycée est inséparable de ce modèle, mais tout attache encore les jeunes enseignants à leur discipline et à leurs études universitaires : qualification, mode de recrutement, enseignement dispensé, légitimité sociale et institutionnelle. La pédagogie déductive universitaire, malgré la diversification des pratiques, a toujours les faveurs de l'enseignement général et reste une référence dont la valeur symbolique apparaît encore bien supérieure à celle, par exemple, des méthodes actives.

La France fait aussi partie de cette minorité de pays développés qui séparent strictement la formation académique de la formation professionnelle de ses enseignants.<sup>15</sup> De plus, cette dernière y est réduite à la portion congrue, puisque des cinq années universitaires que dure leur formation, seule une partie de la dernière - la seconde année en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) - est consacrée à former des compétences professionnelles.<sup>16</sup> Celles-ci sont donc forcément réduites et rudimentaires, puisque les formateurs doivent y aborder pour la première fois - et dans l'urgence - la didactique, la pédagogie et l'éducation, sans parler du droit qui prend une importance croissante dans la vie des classes et des établissements ! Le concours joue ici un rôle clé. Sa place et ses épreuves, conçues pour valider uniquement des connaissances et des compétences académiques, sont fondatrices des représentations les plus traditionnelles du métier, ainsi que du contrat symbolique qui lie durablement les enseignants à leur employeur : « *Nous n'avons pas été recrutés pour cela !* » ne manquent pas de dire certains, non sans raison, à propos du traitement des difficultés scolaires ou des incivilités des élèves. Comment ne pas voir dans cette particularité française l'une des causes majeures de l'élitisme dramatique dont souffre notre système éducatif, avec ses redoublements excessifs et ses orientations massives par l'échec ?

C'est ce rapport savant à la profession que les nouveaux adjoints fraîchement nommés doivent abandonner dès leur prise de fonction. Diriger un établissement ne relève en effet d'aucun savoir savant, d'aucune discipline universitaire constituée. Les balbutiantes et autoproclamées « sciences » du management ou de l'administration se présentent au mieux comme une somme d'études sérieuses et de techniques éprouvées, mais sans relever d'aucune façon de la rigoureuse cohérence conceptuelle interne des champs disciplinaires scientifiques. Du coup, la formation des personnels de direction se réclame parfois d'une idéologie opposée, en versant dans un pragmatisme sans principe faisant l'apologie de la figure inversée du professeur savant, celle de *l'homme (ou de la femme) de terrain*. Ce « terrain », c'est ce que le stagiaire en formation doit découvrir, explorer, c'est le lieu d'exercice de la profession et par extension la profession elle-même. Le stage en responsabilité est parfois appelé lui aussi le « terrain ». Pour les formations qui versent dans ce travers, l'alternance se réduit alors à une *formation sur le tas*, une expression fortement évocatrice, dont Marie-Laure Chaix nous révèle l'origine et la signification : la formation des jeunes agriculteurs débutait précisément par le curage des

<sup>15</sup> *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, 2006

<sup>16</sup> En France, la plupart des enseignants du premier et second degré sont recrutés après une licence universitaire et une année de préparation du concours (1<sup>ère</sup> année d'IUFM) ; les lauréats du concours suivent alors une année de formation professionnelle sous statut de fonctionnaire stagiaire (2<sup>nd</sup>e année d'IUFM) à l'issue de laquelle la quasi-totalité est titularisée

étales !<sup>17</sup> Raccourci symbolique s'il en est, mais qui livre le sens commun d'une série d'expressions décrivant le stage en responsabilité comme le lieu où les compétences se forment en mettant « les pieds dans la glaise » ou « les mains dans le cambouis » ! Avec ce registre de la valorisation du vulgaire, l'ancien professeur se trouve résolument placé aux antipodes des valeurs de distinction universitaire qui étaient les siennes et, dans une sorte de cérémonie d'exorcisme, de rite sacrificiel ou de rituel d'intégration, sommer de brûler ce qu'il avait jusque là adoré.

### **Le rapport à l'autorité**

Le professeur dans sa classe comme le principal ou le proviseur dans son établissement exercent des métiers d'autorité. Encore faut-il préciser ce qu'on entend par là pour savoir si ces deux contextes de l'autorité, proches mais cependant différents (la première s'exerçant sur des enfants, la seconde sur des adultes), conduisent à en adopter des formes distinctes ou identiques.

#### ***Le rapport au pouvoir : libido, force et autorité***

Avant d'en venir à l'autorité, notion complexe et controversée, commençons par celle, plus simple, de *pouvoir*, qu'on peut définir comme une relation dissymétrique, d'échange inégalitaire entre deux personnes ou deux groupes, universellement présente de l'échelle des rapports entre individus à celle des relations internationales. Le pouvoir démultiplie l'action de celui qui l'exerce, c'est « *de l'action sur l'action* », il s'agit de « *conduire des conduites* » selon les mots de Michel Foucault.<sup>18</sup> Bien que s'inscrivant forcément dans une relation, privée, sociale ou politique, le pouvoir n'en possède pas moins une dimension plus personnelle, intime, voire psychique : celle que chacun entretient avec son exercice, ou même simplement la possibilité de son exercice, celle du *rapport au pouvoir*. Pour la psychologie, et en particulier la psychanalyse qui en a fait un élément essentiel de sa représentation de la psyché, cette dimension est évidemment première. Le pouvoir, on en rêve, on le désire, parfois passionnément, avec avidité, ou bien à l'inverse, on le craint, on le fuit, on en a peur. Dans le premier cas, on prend du plaisir à l'exercer, et dans le cas contraire on souffre d'être contraint de le faire. Pour Freud, le désir de pouvoir est la manifestation d'une pulsion sexuelle, plus généralement de la libido (l'énergie érotique) « sublimée » dans la sphère sociale. Très généralement, le regard de la société, les contraintes imposées par les règles morales et sociales, intériorisées dans l'instance psychique du surmoi, permettent d'encadrer, de maîtriser les manifestations de cette pulsion de domination et de les border, de les contenir dans certaines limites. De ce dernier point de vue, celui des débordements possibles (violences ou humiliations sur ceux sur lesquels on a autorité), les enseignants, relativement protégés des regards extérieurs par l'intimité de la salle de classe, et les chefs d'établissement dans leur maison de verre, ne sont pas tout à fait à égalité, comme l'atteste Pierre Merle<sup>19</sup>.

Pour en revenir à sa dimension sociale, la plus intéressante pour notre propos, le pouvoir s'exerce de deux manières concurrentes : par *la force* ou par *l'autorité*. Dans le premier cas, le pouvoir est subi et donc détesté par ceux sur lesquels il s'exerce ; c'est la réaction par exemple des élèves hier frappés et aujourd'hui humiliés par certains enseignants. Dans le second cas, à l'inverse, le pouvoir s'exerçant sur le mode de l'autorité est accepté, voire aimé car jugé légitime par ceux-là mêmes sur lesquels il se manifeste et grâce auxquels il agit. Posée ainsi, dans sa plus grande généralité, la question de l'autorité se ramène donc à celle de la légitimité d'un pouvoir, jugée du point de vue de ceux sur lesquels il s'exerce. Notre propos

<sup>17</sup> M-L. Chaix, « Qu'est-ce que la formation sur le tas ? », *Biennale de l'éducation et de la formation*, APRIEF, 1992, p. 86

<sup>18</sup> M. Foucault, op. cit.

<sup>19</sup> P. Merle, « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire », *Revue française de pédagogie* n° 139, 2002

revient donc à cerner sur quoi se fonde la légitimité du pouvoir des enseignants sur les élèves d'une part, et celle des chefs d'établissement sur les personnels de l'autre.

### ***Autorité morale, autorité fonctionnelle et politique***

La question de l'autorité des enseignants sur les élèves apparaît principalement de nature morale. Comme on l'a vu plus haut, l'autorité éducative, celle des parents sur leurs enfants, des maîtres sur leurs élèves, n'est pas du même type que les autres formes d'autorité : elle n'est pas une construction idéologique, pouvant par exemple être remplacée par une relation d'égalité ; c'est une nécessité anthropologique dont aucune société ne peut s'affranchir au risque de disparaître. Elle implique une obligation morale pour tout adulte vis-à-vis de tout enfant : celle de lui transmettre l'héritage humain. Sur le plan pratique, cette exigence éthique nécessite, si l'on se place du point de vue des élèves, le respect par l'enseignant de deux principes complémentaires. En premier lieu, une attention exigeante à l'égale dignité de tous, au-delà des différences de statut, d'âge, de talent, de réussite et bien entendu, de religion, d'origine et de couleur de peau : ce qui déconsidère en effet un enseignant, c'est le « mot qui fait mal », la remarque orale ou l'annotation sur une copie ou un bulletin manifestant le mépris ou un manque de respect. En second lieu, l'autorité du professeur s'appuie sur sa capacité d'adopter une morale de la responsabilité : les élèves apprécient l'enseignant qui se positionne non seulement comme un transmetteur de connaissances, mais aussi comme responsable de ces connaissances, comme celui qui *en répond*. C'est sur cette distinction que Hannah Arendt fonde son analyse de la crise de l'éducation : « *L'autorité de l'éducateur et la compétence du professeur, écrit-elle, ne sont pas la même chose. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signalerait les choses en lui disant : voici notre monde.* »<sup>20</sup> C'est donc en sortant de son rôle universitaire de très distancié « connaisseur du monde » (ce qui risque d'en faire demain un piètre concurrent d'Internet) et en s'engageant comme « responsable du monde », que le professeur accède, aux yeux de ses élèves, à une autorité que ne pourra jamais concurrencer le plus puissant ordinateur !

De son côté, la question de l'autorité des chefs d'établissement sur les personnels est simplement d'ordre institutionnel et juridique. Elle s'inscrit dans le cadre d'une légitimité politique liée à la démocratie : l'établissement scolaire est un maillon de l'état de droit démocratique, et c'est à ce titre que les personnels de direction y exercent certains pouvoirs. Sur le plan pratique, les attentes des personnels, et plus largement de l'environnement social, sur la manière d'exercer l'autorité à la tête d'un collège ou d'un lycée semblent présenter deux volets, l'un fonctionnel et l'autre politique. Pour un dirigeant, l'autorité se nourrit d'abord de la reconnaissance de sa compétence fonctionnelle ; une compétence appréciée non pas à l'aune des savoirs et des diplômes, mais de l'utilité attestée, des résultats mesurés et de l'efficacité évaluée ; la compétence suppose toujours un jugement extérieur, l'évaluation de la satisfaction d'une attente, de l'accomplissement d'un rôle attendu. Pour les personnels de direction, être compétent ne veut pas dire seulement savoir, mais surtout savoir mobiliser dans l'action au profit de certains objectifs, et obtenir des résultats attestés. Le second volet d'une autorité reconnue et appréciée est de nature politique, c'est la capacité à conjuguer, au sein de l'établissement - comme on l'exige maintenant des hommes politiques dans la cité - deux séries d'exigences en tension : discussion et décision, écoute et conviction, débat et efficacité, sens et cohérence, respect des règles et humanité, droit et justice, etc. ; ou, si l'on veut, d'inventer un bon usage scolaire de la démocratie sociale, une forme de démocratie qui ne soit

<sup>20</sup> Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Paris : Gallimard-Folio, 1972

ni la justification permanente des décisions par leur seule légalité, ni la négociation sans fin de toute décision réputée non consensuelle.

### **Le rapport à la société**

Les positions occupées dans la société par les enseignants et les chefs d'établissement sont sans commune mesure : centrale pour les premiers et marginale pour les seconds. Il y a bien sûr à cela une raison numérique : les premiers sont plus d'un million, les seconds seulement quelques milliers. Mais l'importance des enseignants dans la société est loin de se réduire à leur poids démographique, surtout dans une période où les évolutions culturelles comme la crise économique ont considérablement développé les attentes des Français vis-à-vis de l'école. Comment d'ailleurs leur donner tort quand tout montre que l'éducation est le facteur le plus important de la croissance économique et de la vitalité d'une nation ? Cette place centrale de la profession enseignante en fait un objet infini de controverses : les enseignants sont-ils trop ou pas assez nombreux, travaillent-ils moins ou davantage que les autres, ont-ils trop ou pas assez de liberté dans leur travail, favorisent-ils les enfants qui leur ressemblent ou contribuent-ils à l'égalité des chances ? Il n'est pratiquement pas de jour où les médias n'abordent l'un de ces thèmes, tout simplement parce qu'ils intéressent les Français, dont l'éducation des enfants est au cœur de la vie et des espoirs.

Lorsqu'en 1984 Hervé Hamon et Philippe Rotman publient leur célèbre enquête sur les enseignants, le corps professoral apparaît comme hypertrophié, hétérogène, travaillé par de vives tensions et déjà fondu dans la « *grisaille des classes moyennes.* »<sup>21</sup> Depuis, les attentes de la société vis-à-vis de l'école n'ont fait que croître. Avec l'urbanisation et la généralisation du salariat, le capital culturel a définitivement remplacé le capital économique dans le processus de succession familiale. Plus démocratique (tous, aînés et puînés, filles et garçons, peuvent également en bénéficier), le capital culturel des enfants a l'inconvénient majeur - pour des parents qui y investissent de plus en plus de temps, d'énergie et d'argent - d'être certifié par l'institution scolaire ; ce qui scelle une relation réciproque ambivalente, faite d'attentes, de dépendance et de frustration du côté des familles, et de demande de reconnaissance, de retrait et de méfiance de la part des professeurs.

### ***L'esprit de corps***

Cependant, le rapport à la société ne peut se réduire à la place, centrale ou marginale, occupée par un groupe social. Il réside également dans les caractères particuliers de ce groupe et dans ce qui le distingue des autres. Pour les enseignants, la première de ces particularités est *l'esprit de corps* singulier qui les rassemble et les soude. Peut-être constituent-ils d'ailleurs la dernière grande corporation encore présente dans l'espace social français. Il y a deux bonnes raisons à cela. La première est historique et s'inscrit dans l'héritage de l'université médiévale comme corporation, c'est-à-dire comme organisation s'auto-recrutant, s'autogérant et s'auto-évaluant. De tradition à la fois désintéressée, frondeuse et élitiste, la corporation universitaire ne se soumet à la contrainte de l'Etat que si celle-ci ménage ses intérêts ; dès 1792 Condorcet en prévint d'ailleurs les conventionnels : « *La puissance publique, écrit-il, doit donc éviter surtout de confier l'instruction à des corps enseignants qui se recrutent eux-mêmes (... ) Il faut qu'ils ne puissent ni rien gouverner en commun, ni influencer sur la nomination aux places qui vaquent parmi eux. Chacun doit exister à part, et c'est le seul moyen d'entretenir entre eux une émulation qui ne dégénère ni en ambition, ni en intrigue ; de préserver l'enseignement d'un esprit de routine ; enfin d'empêcher que l'instruction, qui est instituée pour les élèves, ne soit réglée d'après ce qui convient aux maîtres.* »<sup>22</sup>

<sup>21</sup> H. Hamon et P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Le Seuil, 1984

<sup>22</sup> Condorcet, *Second mémoire sur l'Instruction publique*, Edilig, 1989, p. 124

La seconde raison tient à la relation quasi exclusive aux élèves qui est au cœur de l'expérience enseignante. Cette relation, précisément parce qu'elle est déterminante sur les pratiques et surtout parce qu'elle est évaluatrice, n'est pas facilement communicable.<sup>23</sup> Elle reste une dimension le plus souvent cachée, intime du métier, et loin de représenter entre enseignants un élément d'échange et un fondement au travail collectif, elle y fait plutôt obstacle, et constitue ainsi la base sans doute la plus solide de l'isolement professionnel des professeurs. Cette solitude, alliée au caractère objectivement fatigant - usant même - du métier, représente aujourd'hui le substrat le plus objectif du corporatisme enseignant : un besoin puissant de solidarité et d'entraide, impossible à concrétiser dans la proximité, débouche sur la nécessité de se regrouper et de faire vivre des structures de solidarité, syndicats et organismes mutualistes, au niveau plus général de la profession.

Ainsi, à l'espace clos de la classe et à une relation exclusive avec les élèves et la discipline s'ajoute *l'entre-soi enseignant*, une organisation sociale « totale » prenant en charge la plupart des domaines de la vie publique et privée, de la défense des intérêts professionnels à la défense juridique et judiciaire, de la santé aux vacances, des loisirs aux achats, des assurances au crédit, de l'accouchement à la retraite ; seule la mort permet vraiment d'échapper à la « galaxie enseignante » : il n'existe pas encore de carrés enseignants dans nos cimetières ! L'individualisme croissant des jeunes, et en particulier des jeunes enseignants, parce qu'il s'oppose intrinsèquement à ces traditions « holistes »<sup>24</sup> de la profession, représente aujourd'hui le plus grand facteur d'érosion de la corporation.

Pour sa part, le petit groupe des personnels de direction se rattache traditionnellement à la corporation enseignante, certes comme un astre particulièrement brillant, mais gravitant pourtant pleinement dans la galaxie. Au sein même de l'établissement, la solidarité ne fait en général pas défaut dès lors qu'un « collègue » enseignant ou personnel de direction est en difficulté du fait d'un élève, d'une famille ou d'un « élément extérieur. »

### ***Archaisme et modernité***<sup>25</sup>

Ces traditions, cet esprit de corps, comme ce que nous appelions plus haut un certain esprit de clocher nous amènent à nous interroger sur la place et le rôle particuliers des enseignants par rapport à la modernité. On sait qu'au 19<sup>ème</sup> et dans la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, instituteurs et professeurs ont largement participé au mouvement d'émancipation politique de la société, de levée de la tutelle religieuse sur le gouvernement des hommes que Marcel Gauchet nomme la première modernité. De même, les enseignants (et en particulier les enseignantes, qui sont majoritaires) ont pris une part active au second mouvement de modernisation qui, à partir des années soixante, a bouleversé la société française : celui de la conquête de l'indépendance privée des individus et de leur émancipation des normes sociales et morales, ici encore héritées de la religion, celui de la libéralisation de la famille (lois sur le divorce et l'autorité parentale) et de la sexualité (lois sur l'avortement et la contraception.) C'est donc bien dans le cadre professionnel, et uniquement dans ce cadre, que le corps enseignant présente certains caractères d'archaïsme social : temps cyclique dans un monde moderne où chacun semble courir après le temps qui file (et où même le rythme de la parole s'est significativement accéléré en une génération !) ; légitimité tournée vers le passé dans une société tout entière dirigée vers l'avenir ; espace professionnel restreint à la classe et à la

<sup>23</sup> Il s'agit ici de l'évaluation spontanée mais permanente des professeurs par leurs élèves, cf. J-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre, La Documentation française, 2004, pp. 42-43

<sup>24</sup> Une société « holiste » est une société qui « forme un tout » et est gouvernée par la tradition. C'est Marcel Gauchet qui remarque que l'école, où l'on ne va pas par goût mais par obligation, et où les élèves ont un statut indifférencié, est le dernier bastion « holiste » de notre société individualiste ; ce contre quoi lutte par exemple une association ultralibérale comme « Les enfants d'abord » qui milite pour la déscolarisation des enfants.

<sup>25</sup> Nous empruntons ici à Edgar Morin les catégories de « modernité » et « d'archaïsme » social qu'il développe dans son étude sur la transformation du monde rural. Cf. E. Morin, *La métamorphose de Plouzévet*, Fayard, 1967

discipline enseignée dans une société ouverte à tous les vents de la mondialisation ; stabilité professionnelle extrême ; structures corporatives encore pérennes dans un monde de plus en plus individualiste. Ces caractères ne sont pas sans évoquer, *mutatis mutandis*, certains de ceux de la paysannerie d'avant la révolution industrielle, un groupe qui occupait également une place centrale dans la société d'alors, fondée d'ailleurs sur une fonction analogue à celle des enseignants d'aujourd'hui, celle de satisfaire les besoins les plus vitaux de la population : le pain hier, le diplôme de nos jours ; et de posséder la source de ces biens convoités : la terre hier, le savoir de nos jours. Les enseignants seraient-ils les paysans d'aujourd'hui, en prenant le rôle à la fois conservateur et stabilisateur que ces derniers jouaient dans la société d'hier ? Plus profondément, on doit s'interroger sur les effets et les risques de ces particularités. Constituent-elles un frein à la modernisation de la société française ? Doit-on stigmatiser, comme d'aucuns, le « conservatisme enseignant » et tenter de faire craquer ses structures corporatives, en utilisant par exemple la formation comme un levier d'ouverture et d'évolution ? (C'est notamment l'objectif avoué du stage en entreprise imposé dans la formation statutaire des personnels de direction et d'autres catégories de personnels.) Ou bien, à l'inverse, faut-il louer le pôle de stabilité qu'ils constituent au cœur d'une société qui se cherche, et souvent perd ses repères dans une quête éperdue de la nouveauté ? Dans un monde où tout bouge, où tout change, où tout s'ouvre, et où tout se monnaie, n'est-il pas bon qu'un groupe social reste le gardien finalement assez désintéressé et le transmetteur plutôt passionné de la culture, c'est-à-dire du passé, le « *conservateur du monde* » selon le mot de Hannah Arendt ? Doit-on considérer les enseignants, leur monde et leur rapport au monde comme un îlot d'archaïsme à réduire, au sein d'une société largement modernisée, ou bien constituent-ils un môle protecteur, ou un pôle de résistance sur lequel s'appuyer face à une société affolée en proie à une frénésie de changement ? Question éthique bien sûr, mais surtout politique qu'on se gardera de trancher ici, d'autant plus que les deux hypothèses ne sont pas forcément dans un rapport d'alternative.

\*\*\*

Pour conclure, revenons à notre problématique de départ, celle de la formation des personnels de direction aux relations avec les enseignants au sein de l'établissement scolaire. Il nous semble avoir montré que, dans nombre de domaines aussi importants que les rapports au temps, à l'espace, au savoir et à l'autorité, de même que par la place occupée dans la société, le rapport au monde des enseignants est singulier et se distingue fortement de celui des personnels de direction. Devenir personnel de direction n'est pas simplement accéder à de nouvelles fonctions, c'est faire l'expérience d'un rapport au monde scolaire profondément renouvelé. Dans l'établissement, ignorer ces différences, parfois radicales, conduit à beaucoup de malentendus et parfois de conflits. Nouer des relations professionnelles positives nécessite plutôt de les reconnaître et de les assumer ; et d'y être préparé et formé.

Devenir personnel de direction représente à bien des égards une rupture. Sur la scène du théâtre de l'établissement, le décor n'a pas changé, les mêmes rôles sont distribués et on pourrait croire qu'il suffit simplement au lauréat du concours de changer de costume. Non, le personnage du chef d'établissement a, comme celui de l'enseignant, une profondeur singulière. Un apprentissage s'impose donc, dans lequel une expérience radicalement différente va peu à peu forger une nouvelle professionnalité. Dans ce processus de métamorphose identitaire, de mue professionnelle, certains n'hésitent pas à demander aux personnels de direction de se débarrasser sans regrets des oripeaux de l'enseignant, et de

quitter sans états d'âme un monde volontiers taxé de puéril, sclérosé et conservateur pour rejoindre « le monde des adultes », celui des « challenges » et du mouvement.

Nous pensons avoir montré que la réalité est un peu plus compliquée. De fait, les personnels de direction disposent, avec leur expérience antérieure d'enseignant, d'un atout précieux. La prise de recul nécessaire de la formation initiale ne doit pas signifier oubli, déni ou refoulement mais, à l'inverse, doit leur permettre de garder vif en mémoire et de regarder sans mépris ce que fut leur *être au monde professionnel* d'enseignant. Car dans les relations constructives – et de confiance - qu'il s'agit d'établir pour travailler ensemble, professeurs et chefs d'établissement ne sont pas à égalité ; pas simplement sur le plan institutionnel et juridique, celui de responsabilités inégales, mais surtout par les expériences asymétriques du monde scolaire des uns et des autres. Motiver et mobiliser les enseignants, les entraîner à travailler collectivement, repose sur la compréhension profonde, intime de leur monde professionnel. Si on peut difficilement demander à un enseignant de se mettre à la place d'un chef d'établissement pour en quelque sorte l'appréhender de l'intérieur, on doit demander aux personnels de direction d'être capables de la démarche inverse, en s'appuyant sur la mémoire réfléchie et maîtrisée de ce qu'ils ont été.