

Le leadership pédagogique des chefs d'établissement

Françoise Lorcerie. Que peuvent les chefs d'établissement dans les collèges d'éducation prioritaire ? Dans quelle mesure s'agit-il d'un métier différent ?

Pour remplir son programme de correction des inégalités sociales de réussite, l'éducation prioritaire implique par définition que quelque chose change dans les carrières scolaires des enfants des milieux concernés. Ce quelque chose, Alain Savary a pensé que c'était la clôture de l'école (il fallait travailler avec les partenaires) et les routines scolaires (il fallait se mobiliser sur des projets). On sait maintenant qu'il faut que l'organisation même participe au changement. L'éducation prioritaire a besoin de nouvelles professionnalités. Il peut s'agir de rôles nouveaux, tels que coordonnateur (secrétaire de comité exécutif) ou référent (professeur référent, inspecteur référent). Il peut aussi s'agir de nouvelles façons de faire son métier : lorsque la fonction n'a pas changé, l'emploi, lui, a pu changer. C'est ce à quoi cet article s'intéresse : qu'en est-il pour les principaux de collège ?

PLUS DE CHOIX QU'AILLEURS

La thèse est que l'éducation prioritaire les amène à exercer un leadership pédagogique. Certes, l'animation pédagogique est prévue dans leurs missions statutaires, indépendamment du lieu où ils exercent^[1]. Mais l'éducation prioritaire les met en situation de faire plus de choix pédagogiques et, s'ils adhèrent à la visée correctrice de cette politique, à exercer *de facto* un leadership pédagogique, même s'il ne dit pas son nom. Pour tester cette thèse, j'ai demandé des entretiens à cinq principaux réputés pour s'investir

dans l'éducation prioritaire. Leurs propos nourrissent les développements ci-après. Mais je dois préciser que je ne leur ai pas soumis la thèse du leadership pédagogique, celle-ci n'engage que moi.

Il y a une acception « héroïque » du leadership, celle du « *grand leader monté sur son cheval blanc* », comme dit Henri Mintzberg^[2]. Ce n'est pas de cela qu'il s'agit ici, évidemment. Le leadership pédagogique des principaux en éducation prioritaire se distingue aussi du management, par quoi on décrit souvent la reconfiguration du rôle des chefs d'établissement au tournant des années 2000. Le principal manager a des stratégies d'efficacité, il mobilise ses équipes et

Être manager, c'est « être garant de la stabilité de l'organisation », alors qu'exercer un leadership, c'est « favoriser le changement ».

régule en tenant compte de ce que lui apprend son tableau de bord, car il a la culture de l'évaluation, etc. Le principal qui exerce un leadership assume son rôle de manager, mais il s'assume aussi comme « *moteur, pas simplement animateur* », il vit son rôle comme un « *engagement* », « *une espèce de militantisme* ». En fait, être manager, c'est « *être garant de la stabilité de l'organisation* », alors qu'exercer un leadership, c'est « *favoriser le changement* » ; sachant bien que le management peut être indispensable au leadership^[3]. Le

leadership des principaux rencontrés peut être qualifié de pédagogique en deux sens. D'abord en raison de sa finalité : il vise le développement des jeunes, il poursuit des valeurs relatives aux jeunes comme l'éducation, le respect, la justice ; et en raison de ses modalités : il porte sur l'agir professionnel des enseignants et autres personnels en charge des élèves dans le collège. « *La pédagogie est un engagement* », dit un interviewé.

UNE VISION ACTIVE DE LEUR MÉTIER

Comment les principaux de l'éducation prioritaire ont-ils accédé à cette posture ? Rares, semble-t-il, sont ceux qui ont une formation pédagogique qui les y prépare (un sur cinq, ici) ; du coup, ils ne sont pas en position de donneurs de leçons. Plus souvent, ils ont une vision active de leur métier et ils s'intéressent à la société comme espace de coopération, ils en sont venus à l'idée que l'école peut faire avancer dans ce sens. Ils ne sont pas les seuls, l'idée est répandue^[4], mais eux n'ont nullement une vision acrimonieuse de l'école. Plutôt, ils ont la conviction qu'il faut amener doucement les enseignants à changer leurs façons de faire, de sorte que leurs élèves progressent mieux. Ils ne sont pas très optimistes, « *on est au taquet* », il y aurait beaucoup de choses à changer en amont de l'école et autour d'elle pour que l'école de l'éducation prioritaire aille mieux. Néanmoins, une conviction partagée est que « *certaines enseignantes ici font un métier qui n'existe plus* ». « *Leur métier c'est j'arrive, je transmets mes connaissances, et je m'en vais. Transmetteur de connaissances, pour moi c'est fini. Je le vois bien à la façon dont ils conduisent les classes, ça ne*

¹ Le chef d'établissement « doit impulser et conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, animer et gérer l'ensemble des ressources humaines » (BO spécial 13 janvier 2002).

² « *Leadership and communityship* », *Gestion*, vol. 33-3, 2008 (en ligne sur cairn.info).

³ James P. Spillane, Richard Halverson, John B. Diamond, « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Éducation et Sociétés* n° 21, 2008.

⁴ Voir les travaux d'économistes et de sociologues sur la société de défiance et l'école en France : Yves Algan, Pierre Cahuc, André Zylberberg, *La fabrique de la défiance*, éditions Albin Michel, 2012 ; Pierre Cahuc, Stéphane Carillo, Olivier Galland, André Zylberberg, *La machine à trier*, éditions Eyrolles, 2011.

marque plus ce truc-là », surtout en éducation prioritaire.

Pour pouvoir aider les enseignants à changer, encore faut-il remodeler leur rapport classique de distance méfiante vis-à-vis de l'administration et leur exclusivisme pédagogique. À cet égard, au moins quatre décisions venues d'en haut ont bousculé les efforts des principaux pour stabiliser des formes pédagogiques plus inclusives. D'abord l'instauration du conseil pédagogique, en application de la loi Fillon : « *Ils n'en veulent pas* », « *ils l'ont mal vécu partout, mais en éducation prioritaire peut-être encore plus, parce qu'ils sont plus mobilisés.* » Autre décision mal supportée, le socle, également en application de la loi Fillon et plus présent en RAR-Éclair qu'ailleurs : « *À la manière dont ça a été mis en place, ça a été vu par les gens comme une sorte d'injonction insupportable.* » Et puis la politique Clair, devenue Éclair, annoncée hâtivement à la sortie des états généraux sur la sécurité à l'école en avril 2010 : « *Dans le premier texte d'Éclair, il y avait des trucs énormes, notamment sur le statut des chefs d'établissement, les gens ont été vent debout.* » Et enfin, la baisse constante des moyens, depuis trois ans : autour de 10 % des moyens DGH (dotation horaire globale) « *dans une académie où l'éducation prioritaire a été préservée par la politique rectorale, ce qui n'est pas le cas partout* ». « *Moi, je n'ai fait que des choix négatifs jusqu'à maintenant.* »

MANQUE DE COLLECTIF DE TRAVAIL

Pas tout à fait quand même. Car il est une politique qui a constitué pour tous une ressource forte, parfois un déclenchement, c'est celle des RAR avec ses moyens en professeurs déchargés partiellement de classe et ses assistants pédagogiques. « *Il y a des moyens, il faut faire des choix. On les met où ?* » Pour la première fois depuis le lancement de l'éducation prioritaire en 1981, une disposition ministérielle obligeait les enseignants des collèges concernés à déterminer concrètement des actions pédagogiques qu'il était possible ou souhaitable de mener pour aider les élèves à mieux réussir leurs apprentissages. La circulaire en désignait un bon nombre à titre d'exemple. Les moyens la première année étaient d'une ampleur inouïe, excessive

même parfois : jusqu'à neuf référents et vingt-deux assistants pédagogiques dans notre petit échantillon. Les professeurs n'étant pas organisés en collectif de travail, c'était susciter indirectement un leadership pédagogique de la part des principaux. De fait, cette réforme a à la fois induit, institutionnalisé (par les lettres de mission des référents) et légitimé le leadership pédagogique des principaux s'ils voulaient bien assumer cette posture. S'ils ne se sentaient pas de compétence pour le faire seuls, ils ont pu alors nouer des partenariats, qui avec la secrétaire de comité exécutif « *extrêmement compétente* », qui avec son IPR (inspecteur pédagogique régional) référente « *sortie de son expertise disciplinaire* », et ils ont piloté de concert le changement. Tant et si bien que les tirs de barrage se sont tus.

Le leadership pédagogique des chefs d'établissement est donc pièce d'un processus de transformation communautaire des établissements concernés.

Henri Mintzberg avertit de ne pas mêler leader et leadership, il faut penser, dit-il, « *leadership réparti* », comme Wikipédia « *communityship* ». « *Son efficacité se trouve dans un processus collectif, essentiellement dans la communauté. N'est-il pas temps, ajoute-t-il, d'envisager nos organisations comme des communautés de coopération et, ce faisant, de situer le leadership à sa juste place : à côté d'autres processus sociaux*

importants ? » Si Mintzberg ne pense pas typiquement à l'école et encore moins aux collèges en éducation prioritaire (EP), sa pensée correspond bien au régime de relations qui émerge dans ces collèges lorsque le principal a saisi l'opportunité RAR ou Éclair au bond. L'un des interviewés l'exprime ainsi : « *Avec les assistants pédagogiques, il est devenu clair que la régulation pédagogique, c'était une mission. Donc un service pédagogique. Dans les EPLE (établissement public local d'enseignement), il y a la direction, la vie scolaire, et un service qui n'en est pas un, c'est le service pédagogique de tous les enseignants, qui ne se considère pas comme un service.* » La politique des RAR a induit la construction d'accords pédagogiques autour de la distribution de missions et de leur régulation, dans une démarche souple et évolutive. C'est bien, semble-t-il, cet acquis méthodologique et la confiance afférente qui ont permis aux principaux de négocier l'acceptation d'Éclair, malgré les bombes que recéléait le texte. Ce qu'un interviewé résume ainsi : « *Donc ce que j'ai fait, c'est que je n'ai rien changé à ce qui existait dans l'établissement* », en précisant « *j'ai juste essayé de faire rentrer les professeurs qui avaient des missions particulières dans les clous du nouveau texte.* » Il n'est pas le seul à avoir agi de la sorte, apparemment.

DIVERS LEVIERS

La mise en œuvre du socle et de l'approche par compétences a également pu contribuer à faire émerger, via le débat et la prise de décision, des processus de communauté pédagogique, sous la houlette du chef d'établissement. « *Dans les devoirs communs, on intègre maintenant toujours des éléments de reprise du précédent. Certains enseignants disent qu'à ce moment-là, nous surnotons. Moi, je ne trouve pas, je trouve qu'on tient compte de l'amélioration du niveau des élèves.* » La dynamique d'échanges sur les contenus à un niveau donné ou entre niveaux (notamment CM2-6^e), due à l'approche par compétences, se noue aisément avec celle relative à l'encadrement des assistants pédagogiques et aux missions des professeurs référents. Malgré l'égalitarisme de rigueur entre enseignants, cette communauté est différenciée de façon pragmatique : ■■■

REMERCIEMENTS

Je remercie très vivement les cinq chefs d'établissement qui m'ont accordé leur confiance et leur temps pour ces entretiens.

Je suis particulièrement redevable à l'un d'eux, vers qui je suis revenue à deux reprises pour approfondir certaines questions. L'un de ces chefs d'établissement était proviseur de lycée général ZEP au moment de l'entretien, après une expérience longue en collège ZEP. Un autre dirigeait un collège qui venait de passer en Éclair après avoir été en RRS. Les autres dirigeaient des collèges RAR-Éclair. Tous sont des hommes.

Les entretiens ont eu lieu entre octobre 2011 et février 2012. Les expressions entre guillemets sont extraites des entretiens.

■■■ loin des schémas à priori, on va veiller à « protéger les plus fragiles » (ceux qui s'avèrent tels) et à investir les leaders de responsabilités. C'est ainsi que, dans les cinq cas de figure évoqués, des instances *ad hoc* remplacent le conseil pédagogique refusé. Y participent toujours les référents ainsi que les coordinateurs de discipline et les enseignants assumant une mission pour l'établissement.

QUELS EFFETS ?

Le leadership pédagogique des chefs d'établissement en éducation prioritaire est donc pièce d'un processus de transformation communautaire des établissements concernés, dans la visée d'une meilleure réussite des élèves. Est-ce qu'il aboutit à des résultats pour les élèves ? Il est impossible de ne pas poser la question comme il est difficile aux principaux d'y répondre. Les courbes n'aident guère. L'analyse des résultats d'une cohorte est rendue plus complexe par la diversification de l'action pédagogique : « *On a mis tellement de dispositifs en place, lequel est efficace ?* » De plus, les populations d'élèves et d'enseignants ne sont pas stables dans le temps. Enfin, il faut du temps pour digérer les réformes, « *il faut laisser les gens travailler et construire* ». En tout cas, la recherche nous apprend que la coordination locale de l'action pédagogique n'a d'efficacité sur les apprentissages que si elle porte directement sur les tâches d'enseignement et d'apprentissage, et pas seulement sur le soutien moral aux enseignants et leur stimulation^[5]. À cette aune, la politique d'éducation prioritaire est au milieu du gué. Souhaitons qu'elle poursuive dans le bon sens. ■

FRANÇOISE LORCERIE

Directrice de recherche au CNRS

L'une des mille feuilles

Jean-Pierre Fournier. Pour un professeur, devenir coordonnateur de réseaux de réussite scolaire signifie passer du huis clos de la classe au monde ouvert et complexe du système éducatif : comment mettre en relation, ajuster les actions des différentes institutions et partenaires intervenant auprès des enfants ?

La mission de coordonnateur m'était mystérieuse, j'y ai postulé pour deux raisons : faire à une autre échelle ce que je bricolais comme professeur de collègue (travailler avec l'école primaire, les associations de soutien scolaire et les travailleurs sociaux), sortir d'une impasse après douze années dans un établissement où un noyau dominant d'enseignants jouait la carte de la crispation face aux difficultés. L'idée de quitter les élèves me mettait mal à l'aise, mais je refusais encore plus une vaine mutation ou un poste de direction. Et me voilà coordonnateur de deux réseaux de réussite scolaire (RRS) parisiens.

ACTE 1: OUVERTURE ET SURPRISE

D'emblée, c'est l'avalanche : des quartiers nouveaux (mais si cousins de ceux que j'y pratiquais que j'y retrouve tout de suite mes marques), de très nombreuses rencontres, la découverte de dispositifs dont j'ignorais presque l'existence (les équipes pluridisciplinaires de la politique de la ville, l'administration parisienne des centres de loisirs, l'aide scolaire dans le premier degré), une forêt de sigles, des logiques professionnelles différentes : celles des deux degrés, celles du travail social, celle des associations, avec leur rythme et leur regard sur les élèves.

ACTE 2: ÇA SE COMPLIQUE

Je le savais pour l'avoir vécu dans d'autres domaines, mais je ne l'imaginai pas sur le plan professionnel : l'Éducation nationale n'est pas une, c'est un millefeuille (si l'on positive) ou un château à la Kafka. Beaucoup de murs aussi. Des métiers qui ne se connaissent pas, qui n'ont pas

toujours envie de se connaître, des lieux qui séparent, créant chacun sa propre existence. Banalité ? Pas tant que ça, au point où l'on serait tenté d'imaginer, pour tous les personnels de l'Éducation nationale, une formation^[1] sur le long cours (initiale et continuée, pour employer le jargon) où l'on irait voir ce que font ces autres très particuliers que sont les collègues d'à côté : de l'autre école, de l'autre degré, de l'autre spécialité professionnelle.

Les murs ne sont pas que d'ignorance, et je me rends compte tout de suite des oppositions entre quelques-uns des pilotes et copilotes des réseaux : la juxtaposition des statuts et des corps différents ne facilite pas le travail en commun. Banalité de dire que les clivages institutionnels et des enjeux de micro-pouvoir peuvent l'emporter sur l'esprit de service public.

Je retrouve quelquefois ce manque de connivence au niveau des enseignants : ici, du ressentiment de professeurs d'une école qui se plaignent de n'être pas payés quand ils se réunissent, « *au contraire des professeurs du collègue* », et indifférence des professeurs en question pour ce qui se fait à l'école. Mais je constate également le contraire, et là, c'est l'émerveillement : séances de travail rêvées en sciences, où des élèves de CM2 viennent expérimenter au collègue, dans une démarche d'investigation, par demi-groupe, pendant que l'autre groupe fait une recherche en salle informatique, guidé par la documentaliste ; goûter de première connaissance entre des 6^{es} redevenus

¹ En fait de formation, les nouveaux coordonnateurs parisiens ont bénéficié d'une initiation très complète, incluant ce temps précieux de ressenti, d'échanges d'expériences et d'écoute des plus chevronnés qui manque si souvent quand on aborde une nouvelle fonction.

⁵ Xavier Dumay, « Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements », *Revue française de pédagogie* n° 167, avril-mai-juin 2009.