



HAL
open science

La double loyauté du Principal de collège en France - Préparer et piloter la réforme des collèges imposée par le Ministère aux équipes d'établissement

Richard Etienne

► To cite this version:

Richard Etienne. La double loyauté du Principal de collège en France - Préparer et piloter la réforme des collèges imposée par le Ministère aux équipes d'établissement. Diriger un établissement scolaire - Tensions, ressources et développement, De Boeck supérieur, 2019, Perspectives en éducation & formation. hal-02151942

HAL Id: hal-02151942

<https://hal.umontpellier.fr/hal-02151942>

Submitted on 10 Jun 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.

La double loyauté du Principal de collège en France
Préparer et piloter la réforme des collèges imposée par le Ministère
aux équipes d'établissement¹

Richard Étienne
Université Paul Valéry Montpellier 3 - France
LIRDEF-TFD, équipe d'accueil 3749

Résumé : En septembre 2016, chaque collège français (secondaire inférieur) était tenu d'appliquer une réforme pensée et voulue par le Ministère de l'Éducation nationale. La double loyauté des personnels de direction (représentants de l'État et présidents du conseil d'administration, instance d'inspiration démocratique) est mise à l'épreuve entre les injonctions descendantes du Ministère, parfois contradictoires puisque l'arrêté du 19 mai 2015 est remplacé, voire anéanti dans ses attendus, par un autre en date du 16 juin 2017 qui le modifie profondément, et les résistances, divergences ou implications plus ou moins fortes d'une partie des enseignants. Cette recherche porte sur l'activité réelle de quatre principales et quatre principaux de collège (chefs d'établissement) éprouvés par ces empêchements. Les huit établissements sont répartis dans quatre zones géographiques et mêlent l'urbain et le rural, l'éducation prioritaire et des « collèges ordinaires ». Comment ont-ils traité cette tâche prescrite par le Ministère et refusée ou évitée par une partie plus ou moins importante de leurs enseignants ? Cette recherche qualitative portant sur leur travail réel est menée à partir d'entretiens compréhensifs. Elle s'étend sur les deux années de la réforme : la formation et la préparation propres à l'établissement de janvier à juillet 2016 tant dans les instances délibératives de l'établissement (conseil pédagogique et conseil d'administration essentiellement) que dans les sessions de formation et tous les moments de communication informelle puis le début de la mise en œuvre de septembre 2016 à mars 2017.

Mots-clés : pilotage, réforme, pédagogie, évaluation, travail, activité, empêchement

¹ Version définitive du chapitre rédigé pour le symposium « L'évolution des métiers de l'encadrement au sein des établissements scolaires » (Rencontres du REF 2017, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris). Ne pas diffuser, SVP.

La double loyauté du Principal de collège en France
Préparer et piloter la réforme des collèges imposée par le Ministère
aux équipes d'établissement

Richard Étienne
Université Paul Valéry Montpellier 3 - France
LIRDEF-TFD, équipe d'accueil 3749

En septembre 2016, chaque collège français (secondaire inférieur) était tenu d'appliquer une réforme pensée et voulue par le Ministère de l'Éducation nationale. Responsables de sa préparation et de sa mise en œuvre, les chefs d'établissement public local d'enseignement (EPL) sont astreints à une double loyauté : représentants de l'État, ils sont inclus dans une ligne hiérarchique descendante, et, en tant que présidents du conseil d'administration, instance d'inspiration démocratique (Étienne & Amiel, 1995, p. 83-94), ils sont tenus d'exécuter ses décisions quand elles ont été prises dans son domaine de compétences. Les injonctions descendantes du Ministère, parfois contradictoires puisque l'arrêté du 19 mai 2015 est remplacé, voire anéanti dans ses attendus, par un autre en date du 16 juin 2017 qui le modifie profondément, et les résistances, divergences ou implications plus ou moins fortes d'une partie des enseignants ont-elles attisé ce « conflit de rôles entre représentant du national et exécutif au local » (Barrère, 2016, p. 88) ? Comment les personnels de direction ont-ils vécu (et survécu à) ces années de presse et de stress ?

C'est l'objet de cette recherche qui porte sur l'activité réelle de quatre principales et quatre principaux de collège éprouvés ou non par ces empêchements. « L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot 1997) » (Clot, 2001, p. 40). Les huit établissements sont répartis dans quatre zones géographiques entre le nord et le sud de la France et mêlent l'urbain et le rural, l'éducation prioritaire et des « collèges ordinaires » (Paty, 1981). Comment ces personnels d'autorité ont-ils traité cette tâche prescrite par le Ministère et refusée ou évitée par une partie plus ou moins importante de leurs enseignants ? Cette recherche qualitative qui tente de cerner leur travail réel est réalisée à partir d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) et des éléments fournis par nos « informateurs ». Elle s'étend sur les deux premières années de la réforme : la formation et la préparation propres à l'établissement de janvier à juillet 2016 tant dans les instances délibératives de l'établissement (conseil pédagogique qui réunit les représentants des enseignants et conseil d'administration qui représente la « communauté éducative » essentiellement) que dans les sessions de formation et tous les moments de communication informelle (Étienne & Amiel, 1995 ; Amiel, Étienne & Presse, 2003) puis le début de la mise en œuvre de septembre 2016 à mars 2017.

Dans une première partie, nous présenterons la problématique de la recherche, le contexte français, les évolutions et hésitations sur l'identification du métier de personnel d'encadrement et la réforme du collège. Ce qui nous amènera à présenter nos choix méthodologiques liés à l'empan temporel de l'enquête (deux demi-années scolaires) et les personnes interrogées ainsi que les données recueillies. Dans une seconde partie, nous présenterons les résultats obtenus et leur analyse en recourant à une approche clinique (Enriquez, 1993 ; Clot, 2004) et compréhensive (Kaufmann, 1996). Enfin, nous engagerons

une controverse scientifique pour établir le type de préoccupations d'un chef d'établissement français au regard des questions posées par l'argumentaire présenté en introduction de cet ouvrage : « Comment les personnels d'encadrement associent-ils les exigences des nouvelles politiques de gestion aux spécificités des établissements scolaires ? Quels sont les savoirs d'action et les compétences professionnelles qu'ils développent dans le but de faire face aux nouvelles responsabilités et exigences identitaires ? Quelles sont les stratégies de changement ? Existe-t-il des innovations ? Quelles sont les avenues de formation initiale et continue à valoriser ? »

1. Peut-on estimer l'impact d'une réforme sur le travail du personnel de direction ?

En se référant à Lelièvre (1994), il est possible de présenter le système éducatif français comme caractérisé par « deux siècles de cohabitation ». Autant le premier degré (le « primaire ») est toujours resté dans le giron républicain de la commune et du département (unité administrative pensée lors de la révolution), autant le second degré (le « secondaire ») a subi les aléas d'un modèle impérial pensé pour une élite (32 lycées à l'origine en 1802, pas un de plus) puis déformé progressivement entre 1932 et 2016 pour devenir le lieu d'accueil de la « massification » (Prost, 1997). La réforme que nous allons présenter rapidement est la première à installer un élément commun aux deux degrés qui constituaient en fait deux systèmes pensés différemment avec très peu de passerelles entre eux : le cycle trois réunit les deux dernières années d'école et la première du secondaire inférieur. Qu'en est-il du pilotage ?

1.1. Les personnels de direction et leur travail (prescrit/réel) en France

La crise de l'organisation scolaire (Obin, 1993) est due en grande partie au fait que le premier degré ne considère toujours pas l'école comme un établissement et que son chargé de direction n'est qu'un *primus inter pares* (celui dont le nom vient en premier dans une liste de pairs) et que le second degré à l'origine (1802) totalement piloté par Paris a vu, progressivement, des chefs d'établissement remplacer les « proviseurs », même si le titre est demeuré. Sa massification accélérée par le décret Berthoin (1959) qui prolonge l'instruction élémentaire obligatoire jusqu'à 16 ans à partir de 1970 entraîne une scission entre le secondaire supérieur (le lycée) et l'inférieur (le collège). Ce dernier hérite d'une ou d'un « principal » à sa tête et surtout d'un conseil d'établissement remplacé dans le cadre des lois de décentralisation de 1982 par un conseil d'administration. Dernière étape symbolique et administrative, la création d'un corps des personnels de direction (1988) parachève la construction d'un nouvel ordre scolaire où diriger n'est plus une mission, mais devient une profession.

Une certaine ambiguïté se fait jour alors : au fil des ans se développe une confiance aux apports de l'école américaine des relations humaines (Mayo, 1933) et à la démarche de projet (Boutinet, 1992) que l'on retrouve dans une évolution apparemment radicale du pilotage des Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL) qui est la forme juridique adoptée pour les établissements secondaires publics en France (Bouvier, 1994). Mais l'inscription dans l'article 18 de la loi du 10 juillet 1989 du projet d'établissement, en grande partie due aux efforts d'Obin (Obin & Cros, 1991), peut faire illusion, car les chefs d'établissement doivent intégrer leur activité réelle dans une double contrainte (« faire vivre l'autonomie de leur établissement en fonctionnaires d'autorité de l'État ») que nous définissons provisoirement ainsi : répondre aux innombrables sollicitations de la hiérarchie, gérer les relations avec les familles et les autorités locales d'une part, maintenir une certaine paix sociale dans l'établissement d'autre part. De fait, ils jouent un rôle de cadre intermédiaire dans un système encore très centralisé : ils ont donc à occuper une place, celle de « chef », et à construire une position (de commandant en chef, de *manager* ou de pilote, ce qui n'est pas

tout à fait interchangeable). Les modes en termes de gestion des ressources humaines, à commencer par celle du *management* par le sens, viennent heurter la vision traditionnelle des enseignants qui voient en eux « l'administration » (terme réducteur) quand ils ne les accusent pas d'être des traîtres à l'enseignement. De la tâche prescrite par la réglementation et la hiérarchie, on en vient à l'activité réelle qui consiste à obtenir et mettre en œuvre des « compromis productifs » (Mispelblom Beyer, 2006 ; Garant & Letor, 2014).

Comme, en France, leur recrutement et leur promotion ne dépendent pas, selon nos informations, de l'évaluation de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet, notre hypothèse est qu'ils font ce que Perrenoud (1994) a appelé le « métier d'élèves », c'est-à-dire qu'ils se préoccupent davantage, et à juste titre, du réel de la gestion de leur carrière dans le corps des personnels de direction que de la performance de leur établissement en termes de « valeur ajoutée ». D'où vient alors cette centration stratégique sur l'établissement en quelque sorte annihilée par les pratiques administratives ?

1.2. La volonté de faire passer la réforme du système par le changement de et dans l'établissement

C'est en mars 1968 que la révolution en termes de pensée stratégique du changement prend la forme d'un axe majeur que représente l'établissement scolaire. Le colloque d'Amiens réunit 600 personnes. Ses conclusions deviennent « mythiques » (Robert, 2008, p. 27) : le niveau pertinent du changement s'élargit de la classe à l'établissement qui voit se profiler la perspective d'une autonomie peu définie, mais encore impensable dans un pays centralisateur et jacobin. Quant au chef d'établissement, il est « destiné à voir accroître ses responsabilités, notamment en matière de recrutement des enseignants, est invité à devenir animateur, capable de faire évoluer le climat psychosociologique de l'institution qui lui est confiée » (*ibid.*). La perspective du « recrutement des enseignants », évoqué ci-dessus, n'est toujours pas d'actualité cinquante ans plus tard. Autrement dit, pour reprendre le Molière de l'*Avare*, il lui faut faire « de la bonne soupe avec peu d'argent ». Deux axes majeurs vont le concerner et transformer son métier : le recrutement avec le passage d'une fonction à un corps créé en 1988 (Abadie, 2006) car on quitte son corps d'origine et on en rejoint un autre. D'autre part, en s'inscrivant à un concours qui remplace l'inscription sur une liste d'aptitude, il accepte de suivre une formation initiale qui prendra la forme d'un stage et d'une alternance avec la présence d'un tuteur de terrain et d'un autre pour la formation proprement dite. Progressivement, le métier se professionnalise, mais les moyens pour l'exercer restent chichement comptés, même si le chef d'établissement est parfois présenté de manière assez simpliste comme « le premier pédagogue de son établissement » (Gauthier, 2007, p. 24).

1.3. Une réforme ambitieuse dans un temps compté

Il est difficile de présenter rapidement une réforme aussi considérable que celle du collège en France. S'inscrivant dans le cadre de la refondation de l'école votée en juillet 2013 et poursuivant l'objectif de diminuer les inégalités révélées par les enquêtes internationales, elle aboutit concrètement à une préparation des établissements en 2015-2016, notamment par la formation des personnels de direction et par celle des professeurs, et à une mise en œuvre en 2016-2017 qui est la dernière année du quinquennat de François Hollande, Président élu en mai 2012. Elle est concomitante avec une réforme des programmes menée plus ou moins en lien avec elle par une autorité indépendante. Trois aspects dominant :

1. l'intention de lier davantage premier et second degrés détermine la création déjà évoquée ci-dessus d'un cycle 3 dont la dernière année est la première du collège ;
2. la prise en compte globale de l'élève se traduit par l'attribution de 20 % des moyens d'enseignement à deux dispositifs aux noms évocateurs, l'accompagnement personnalisé (AP) s'inscrit dans un mouvement que l'on peut au

moins faire remonter à la fin des années 1980 (Étienne. Baldy & Benedetto, 1992) avec 3 heures en 6^{ème} et 1 à 2 heures les autres années, et les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) qui n'apparaissent que dans le cycle 4, ils doivent traiter huit thèmes à raison de deux par an, le tout prenant place dans les horaires des enseignants ;

3. la mise en place d'un Livret Scolaire Unique qui doit aller de la première année de « l'école obligatoire » à la dernière du collège est un aspect méconnu de la réforme qui va s'imposer comme assez problématique lors de sa mise en œuvre comme la recherche va le révéler.

D'autres aspects de cette réforme vont alimenter des polémiques : la disparition du latin et des classes bilangues² a été plus ou moins abandonnée et renvoyée à l'autonomie des établissements. Autre contrainte, la limitation à 26 heures de l'horaire hebdomadaire de l'élève a posé deux problèmes, le premier en ville où les élèves se sont retrouvés dans la rue une fois cet horaire effectué et le second dans les collèges ruraux à fort taux de transport scolaire où la contrainte d'une amplitude méridienne de 1 heure 30 est difficile à tenir si des activités ne sont pas mises en place. Enfin, des parcours (d'éducation à la santé, de préparation à l'orientation, etc.) déjà mis en place ont fini de complexifier une réforme inspirée par de nombreuses innovations dont celle du collège Clithène (Cédelle, 2008), un des premiers à avoir déstructuré le temps scolaire en confiant aux enseignants des tâches plus centrées sur les apprentissages de l'élève que sur le découpage disciplinaire classique du second degré. Nous avons réuni en annexe 2 quelques indications succinctes sur cette réforme et son cadre administratif.

1.4. Des choix méthodologiques ajustés à un projet de recherche centré sur le changement

De nombreuses enquêtes et rapports sur les établissements français ont montré la difficulté de construire un « échantillon représentatif » et le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale sur le suivi de la mise en place de la réforme du lycée se fonde en partie sur la visite « d'une vingtaine d'établissements » en France (IGEN, 2000, p. 45), le reste étant composé de remontées d'inspecteurs territoriaux. Notre objectif sera donc d'ordre qualitatif et clinique puisqu'il s'attachera non à la réforme en elle-même, mais aux impacts sur le métier, l'identité professionnelle et la personne des principales et principaux interrogés. En choisissant huit établissements situés dans quatre Académies (la subdivision régionale du système éducatif) et en mixant le sexe des personnes ainsi que la nature des établissements, nous estimons avoir satisfait au critère de saturation énoncé par Glaser et Strauss (1967). Nous avons anonymisé les établissements et les personnes, car il s'agit d'une garantie qui leur a été donnée pour leur permettre de s'exprimer sans être tenus par le devoir de réserve propre à tout fonctionnaire d'autorité en France.

Nous avons eu recours à l'entretien compréhensif tel que défini par son initiateur : « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 1996, p. 48) en livrant tout de même nos deux grilles en annexe 1. Toutefois, nous n'avons guère vu émerger de thème inattendu, sans doute en raison de la centration des entretiens sur le travail du personnel de direction dans un cadre très précis. Sur un plan épistémologique, nous nous reconnaissons dans cette proposition : « la personne ou le groupe impliqué dans la recherche est traité comme un sujet producteur de connaissances sur sa propre situation » (Enriquez, 1993), ce qui explique le choix de citations

² Il s'agit de classes où l'étude de deux langues vivantes étrangères permet aux élèves de se retrouver dans des groupes moins hétérogènes que ce que prévoit le *Code de l'éducation* français.

assez longues où nous pouvons rapporter et analyser le raisonnement tenu par nos informateurs.

Collège	Jean Zay	Pierre Curie	Béla Bartók	Jacques Brel	Lino Ventura	Pierre Rabhi	Auguste Piccard	Jacques Delors
Effectif	700	400	500	600	650	450	500	650
Prénom	Pierre	Martine	Laurent	Charles	Frédéric	Annie	Christine	Chantal
Public	Semi-urbain	Rural	Urbain (EP)	Urbain	Urbain (EP)	Rural	Urbain	Urbain (EP)
Entretien 1	72 min. 12	49 min. 57	53 min. 53	66 min. 01	46 min. 10	38 min. 54	25 min. 53	22 min. 54
Entretien 2	58 min. 28	46 min. 44	51 min. 16	50 min. 03	34 min. 01	27 min. 44	34 min. 13	28 min. 54
Durée	130 min. 40	96 min. 41	105 min. 09	116 min. 04	80 min. 11	66 min. 38	60 min. 06	51 min. 48

Tableau 1
Les personnels de direction interrogés et les collèges concernés

La durée totale des entretiens est de 11 heures 47 minutes et 17 secondes, ce qui donne une durée moyenne d'entretien de 45 minutes environ, le plus court étant de 22 minutes et le plus long d'une heure et 12 minutes. La plupart des entretiens (9/16) ont été réalisés en présence des personnes rencontrées et les autres ont été faits à distance au téléphone après prise de rendez-vous (7/16). Enfin, classiquement, nous avons préféré réaliser une analyse de contenu (Bardin, 1977) de préférence à une analyse statistique qui est toujours peu ou prou lexicométrique, même si nous nous sommes pas privés de cette ressource. Spécialiste du langage et de son analyse, nous procédons par lectures successives et nous analysons les discours de nos interlocuteurs comme des récits en préférant des approfondissements tels que pratiqués par Demazière et Dubar (1997, 2005), même si nous sommes loin de l'insertion. Pour les pratiques et le travail, nous nous inscrivons dans une double référence analytique : d'un côté, l'analyse des situations éducatives (Étienne & Fumat, 2014) et d'un autre l'analyse de l'activité (Clot & Gollac, 2014 ; Veyrunes, 2017). L'hypothèse qui sous-tendait ces entretiens était que le métier des chefs d'établissement est doublement impossible puisqu'il concerne deux métiers repérés comme tels par Freud (diriger et enseigner) et que le fait de leur confier la préparation et la mise en œuvre d'une réforme allait le mettre en difficulté. Les deux entretiens se justifiaient en raison du phasage adopté : 2015-2016, préparation, 2016-2017, mise en œuvre. Ce calendrier serré est dû à la présence d'élections en France qui devaient renouveler le président de la république, la chambre des députés et le gouvernement.

1.5. Une visée socialement utile

Nous inscrivons cette recherche dans un genre fréquent en éducation et en formation : nous avons une visée doublement utile : en tant qu'approche clinique portée à la connaissance de nos informateurs, elle est susceptible de concourir à leur développement professionnel.

Comme Luria a pu le montrer avec beaucoup de rigueur dans une œuvre qui reste à découvrir en France, c'est là l'esprit général d'un travail clinique instrumenté : l'établissement patient et risqué par le sujet lui-même des liaisons et reliaisons entre ses activités ; liaisons susceptibles de le faire accéder, en s'appuyant sur le clinicien, à ce que ses troubles ont de plus concret et qui pourtant souvent lui échappe. Avec le secret espoir que ce sujet puisse tirer, des obligations que l'activité du clinicien lui fixe au travers des dispositifs techniques qu'il manie, des ressources qu'il ne soupçonnait même pas (Clot, 2004, p. 26).

Sous un angle plus général, nous espérons qu'à la suite des controverses déclenchée entre chercheurs et entre personnels d'encadrement dans différents pays, elle produira de nouveaux savoirs d'action tant au niveau des personnes que des institutions et des systèmes et permettra de rendre plus supportable le métier des personnels d'encadrement dans les établissements scolaires.

2. Entre ménagement et bricolage, un épuisement professionnel qui frappe inégalement

Aucun personnel de direction interrogée ne remet en cause la réforme et presque tous en mesurent l'aspect révolutionnaire, mais pour sept d'entre eux une difficulté majeure réside justement dans un changement d'échelle de l'approche pédagogique, comme Pierre l'établit dans son analyse :

C'est quand même une réforme qui fait passer la pédagogie de l'échelle de la classe à l'échelle de l'élève, parce qu'on est habitué, y compris nous, direction, à travailler à l'échelle de la classe. On doit arriver à une pédagogie personnalisée avec des parcours. Or là, on est encore à l'échelle de la classe. (Pierre, premier entretien)

Comme la classe est le lieu d'exercice des enseignants depuis sa création par La Salle (environs de 1684), une première difficulté, bien connue des chefs d'établissement, vient compliquer la tâche : comment faire passer les enseignants d'une dimension ancrée dans la mémoire de la profession, une classe que l'on rend toujours plus homogène en éliminant les moins bons éléments, à une prise en compte globale et personnalisée de chaque élève (Veyrunes, 2017) ? Ou, si l'on préfère une traduction en jargon du métier, comment ne plus être « l'administration » et devenir, enfin, « le premier pédagogue de l'établissement » ? Impensable il y a quelques années, cette mutation entraîne les personnels de direction dans un cheminement que nous évoquerons en termes de communication d'abord, puis de gestion des ressources humaines et enfin de relative impuissance à accomplir la tâche dans le délai imparti.

2.1. *Le malaise des messagers et leur force de conviction pédagogique*

Deux canaux d'information, la presse et les organes syndicaux, ont précédé la transmission officielle et les personnels de direction ont dû se former et d'informer dans des temps légèrement décalés par rapport à des présentations simplifiées ou partisans. De plus, ils se sont rendus à l'évidence : leur tâche serait d'autant plus difficile à exécuter que le saut dans l'inconnu était perceptible chez la plupart des enseignants et que certains refusaient le principe même de tout changement, plus ou moins appuyés par des incohérences ou des contradictions servant de prétexte à une certaine forme d'inaction revendiquée.

Pour la communication, moi je suis de la vieille école, j'ai diffusé beaucoup de documents écrits et j'ai parfois été déçue : les profs ne les apportaient même pas aux réunions. Il y a vraiment un travail à faire avec les profs. Un bon syndiqué qui connaît les textes. Mais j'en ai peu. Comme les cours étaient déjà prêts. Il faut les comprendre un petit peu. Et puis il y a les nouveaux programmes, et puis « comment on va les faire ? Comment on va évaluer ? ». En fait le Conseil national des programmes a travaillé en relation avec la réforme, mais les inspecteurs ne sont pas d'accord, ils ne sont pas sur les mêmes valeurs, on va dire, sur la réforme. Le programme d'histoire-géographie n'est pas « soclé »³ comme les autres, il est sur du linéaire. Il n'est pas sur la thématique. Donc, en 5^{ème}, il n'est pas situé, « soclé » comme les autres. Pour l'enseignement intégré des sciences et de la technologie, les inspecteurs ont balancé des méls, mais mes profs, surtout celui de techno, ils me disent « attendez, moi, je n'ai pas que ça à faire ». (Martine, premier entretien)

Malgré ces empêchements, lors de l'année de préparation, la finalité de la réforme est plébiscitée par les personnels de direction, ce qui leur permet de penser, de préparer et de mener leurs interventions en étant convaincus de la pertinence de son architecture générale. Sans être très optimistes, en analystes du système et de sa production, ils constatent son intérêt même si, en connaisseurs de la psychologie du corps enseignant, ils constatent son épuisement

³ En France, il a été instauré en 2013 un socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui doivent être acquises par les élèves, d'où ce néologisme.

professionnel ainsi que sa grande capacité à redéfinir individuellement les prescriptions et injonctions de leur double hiérarchie (les inspecteurs pour leur discipline et les chefs d'établissement pour tout ce qui est administratif⁴).

On ne va pas se mentir. La réforme, elle est ce qu'elle est au niveau pédagogique, mais, à mon sens, je ne suis pas là pour me prononcer, mais, à mon sens, elle est intéressante, très intéressante, mais on aurait peut-être pu, là on leur demande beaucoup aujourd'hui. Il y a des professeurs des écoles qui ont leur vision des choses et quand on parle de l'AP par exemple qui existait déjà chez nous en 6^{ème}, on fait pas leur AP, ils font pas notre AP. Donc, se mettre d'accord sur ce qu'est l'AP. Je ne suis pas sûr que parmi mes enseignants tout le monde voie à peu près ce qu'il y a à faire en AP. Je n'en suis pas sûr. C'est pas grave. Il y a du travail. On va travailler là-dessus. Il y a deux journées de prérentrée et on va travailler dessus. (Laurent, premier entretien)

Même si elle est très réductrice, la métaphore du marteau et de l'enclume résume les choix à faire lors de la préparation et de la mise en œuvre de la réforme : transmettre l'essentiel du message, le faire entrer dans la réalité de la vie de l'établissement avec une prise en compte de chaque élève, mais aussi trouver des façons de faire qui n'accroissent pas les « malaises enseignants » (Barrère, 2017) et les conduisent à « s'ajuster » (Bucheton, 2009) à un paradoxe apparent : travailler en équipes pour aller vers un accompagnement personnalisé des élèves (Étienne, Baldy & Benedetto, 1992).

2.2. *Les choix faits en termes de « ménagement » et leurs conséquences*

Sur l'ensemble des entretiens, le terme le plus fréquent en matière de choix de pilotage est le verbe rassurer (36 occurrences). On ne peut plus parler de management, car on préférera utiliser celui de « ménagement » qui traduit mieux l'attitude adoptée dès l'année de préparation, mais qui est encore revendiquée en période de mise en application.

Je me suis dit aussi dans un deuxième temps : « attention, ne pas brusquer, ne pas passer en force, rassurer, tranquilliser : vous savez faire, vous avez déjà fait ; les EPI sont dans les programmes, ils donneront lieu à une progression, à une évaluation ; ils sont inscrits dans les horaires disciplinaires, on sait faire, ici comme ailleurs ». Le but c'était de rassurer même si logiques, modalités et appellations vont évoluer. Partir de là « rassurez-vous, on y arrivera » et partir tôt, partir tôt. (Charles, premier entretien)

Donc, moi je leur ai dit ça parce qu'il fallait les rassurer. Ils avaient besoin d'être rassurés parce qu'il y en avait qui avaient pas mal bossé pendant les vacances d'été et donc qui avaient avancé par rapport à leur discipline dans un premier champ, champ des compétences, disciplinaires, hein, j'entends. Donc, il fallait être rassur... Enfin, moi, moi j'ai... On travaille à les rassurer. (Chantal, deuxième entretien)

La première conséquence de cette façon d'agir réside dans des arrangements entre le prescrit et le réalisé. Autrement dit, pour éviter tout effet contre-productif qui viendrait ruiner une réforme complexe et plus fondée sur un état d'esprit que sur des mesures techniques, les personnels de direction se saisissent de tous les relais qui permettent de diminuer la distance entre ce qui se fait et ce qui devrait se faire : vous le faites déjà, n'oubliez pas que c'est dans les programmes, de toute façon, c'est dans vos possibilités professionnelles et vous serez accompagnés, il ne s'agit pas de jeter au panier tout ce que vous avez longuement préparé, et nous, nous sommes là pour vous accompagner ! Cette attitude de réglage fin peut être facilitée par une hiérarchie qui comprend d'autant mieux les réalités du terrain qu'elle en est proche.

Au niveau de la hiérarchie départementale, c'était très sympa, car ce petit groupe nous permettait de nous dire « on y va, ou, mais comment ? ». J'ai jamais autant parlé avec les

⁴ Nous ne méconnaissons pas le rôle managérial des personnels de direction, mais en France ils mettent chaque année une « note administrative » qui contribue au brouillage déjà évoqué dans ce chapitre.

inspecteurs. J'ai découvert un inspecteur du primaire qui était pas du tout de ma circonscription, mais très intéressant. On a parlé philosophie. Non, ces relations. On a un responsable départemental de l'Éducation nationale qui est vraiment dans l'écoute. Le rapport à la hiérarchie... J'étais tout de suite dans le bloc d'entrée. (Martine, premier entretien)

Malgré des oppositions marquées, voire brutales dans un cas, l'année de préparation s'est plutôt bien passée en raison de la capacité des principales et principaux à « faire l'élastique », technique qui consiste à tendre le fil (transmission des instructions, organisation des réunions, préparation de la rentrée et attention à la formation préalable) en évitant soigneusement sa rupture (jeu sur le conseil pédagogique comme instance de dialogue formel, renforcement des liens entre l'existant et le souhaitable, mesures dilatoires). Pour qu'il y ait blocage, il faut se trouver dans un établissement ou dans un bassin de formation (unité non administrative regroupant plusieurs établissements) avec une forte présence syndicale qui permettait aux enseignants et, parfois, aux chefs d'établissement de marquer une opposition allant jusqu'à l'empêchement de mise en place des opérations prévues.

Nous ici, sur YYYY, ça a été dur, sur tous les établissements de la ville. Ce que je sais, c'est que dans toutes les réunions avec les inspecteurs, il y a eu beaucoup de blocages. Dans tous les établissements, ça a bloqué. Je pense que dans toutes les grandes villes ça a bloqué et dans les campagnes, les villes comme YYYY, ça a pas bloqué de la même façon. Mais après, tu prends un autre département, moins peuplé, ça a bloqué. Il y a des endroits qui sont plus politisés que d'autres. Et ça, je dirais que c'est plutôt par bassin, il y a des cultures de bassin. (Christine, premier entretien)

2.3. *L'angoisse de la suite en termes de remontées*

Cette technique s'est massivement confirmée en deuxième année, lors de la mise en place de la réforme où une surprise désagréable a provoqué un malaise chez certains chefs d'établissement, de la colère et même de l'angoisse : le Livret Scolaire Unique censé permettre des échanges sur internet n'est pas prêt et les transferts entre les logiciels utilisés et ce dernier dont l'utilisation est indispensable pour l'orientation et pour le brevet des collèges ne fonctionnent pas encore au moment du bouclage de l'enquête (avril 2017).

Le point qui pose problème, c'est le Livret Scolaire Unique, et on a des profs sympas. Si le principal syndicat enseignant avait voulu monter au créneau, on aurait fait comme l'année dernière une opposition de principe et on aurait eu des débats intenses avec nos collègues enseignants. Ça va, ils ne sont pas montés au créneau fort heureusement. (Laurent, deuxième entretien)

À la rentrée, effectivement, il y avait aussi une autre angoisse qui pointait le bout de son nez. C'est le Livret Scolaire Unique, le livret de... Voilà. Et l'évaluation, comment on allait faire l'évaluation ? Et la mise en place du Livret Scolaire Unique, la manière de remplir le Livret Scolaire Unique ? Et ça, par contre, cette angoisse, c'était les professeurs, mais aussi nous, direction. Il a fallu qu'on gère, à la prérentrée et à la rentrée, tout septembre-octobre, il a fallu gérer les angoisses des professeurs, donc les absorber, y répondre, tout en sachant que nous-mêmes, on n'était pas du tout sûres de nous, et qu'on était nous-mêmes très angoissées, sans essayer, sans le montrer, quoi. (Annie, deuxième entretien)

2.4. *Des indicateurs qui passent au rouge*

Les propos d'Annie confirment une double gradation dans ces deux années dont la première était à la portée des chefs d'établissement, car leur engagement, leur capacité de négociation et leur connaissance des « rituels » syndicaux leur permettaient de conduire leur action en ayant des capacités de manœuvre qui leur assuraient la possibilité de « faire du bon travail » (Clot & Gollac, 2014, p. 133). Pour la deuxième, la marche est souvent trop haute à franchir, il faudrait composer avec des imprévus dont certains n'étaient pas prévisibles au

départ, comme l'arrivée dans un collège « ordinaire » de *leaders* syndicaux et d'autres avaient été, plus ou moins consciemment, sous-évalués, comme la représentation d'une mutation dans le sud de la France identifiée avec un *farniente* professionnel qui cadre mal avec une révision de ses pratiques d'enseignant ou les effets délétères d'une diminution de la dotation horaire globale (DHG)⁵ de l'établissement qui n'est pas liée à la réforme, mais qui intervient sous la forme bien connue de l'effet de halo (une nourriture de mauvaise qualité ou un accueil désastreux des stagiaires entraînent une baisse en matière d'évaluation de la formation). C'est particulièrement évident dans le deuxième entretien avec Pierre qui commence par un retour sur le premier où il n'avait pas tout dit pour respecter son « devoir de réserve », même si nous avons insisté sur les modalités de préservation de son anonymat. Nous avons choisi de publier un extrait assez long du deuxième entretien qui rend manifeste son découragement.

Donc, la réforme, ça se passe bien le premier mois et, dès début octobre quand on commence à rendre les premières évaluations comme par hasard, ça commence à bouger dans les classes. Ça commence à s'agiter et c'est tout de suite la question de la vie scolaire qui prend le dessus. « Je gère avec mes élèves. Ils me font du souci. Ils bavardent. Ils ne travaillent pas. Ils ne veulent rien faire. Je punis parce qu'ils ne travaillent pas ». Et on entend, on entend « cet élève, ils n'a rien à faire là ». Il faut faire quarante conseils de discipline. [...] Avec deux années de suite où on a supprimé des moyens avec 60 heures poste en moins et j'ai la chance d'avoir trois syndicats opposés à la réforme qui sont les plus virulents et qui me paralysent tout en ce moment. Je viens de faire une plénière tout à l'heure avec 15 personnes pour relancer la vie scolaire et c'est très compliqué. Si je dis ça, c'est que ces syndicats savent bien catalyser chez les collègues tout ce mécontentement autour de la vie scolaire et de l'attitude des élèves. Et donc, on est... on est bloqués actuellement. Alors, j'ai fait une proposition tout à l'heure et j'espère avoir mis un pied dans la porte même si dans la quinzaine de personnes, j'ai entendu des choses... C'est un moment compliqué. [...] Alors l'an dernier j'ai travaillé sur un protocole des mesures éducatives et disciplinaires. C'est quelque chose qui m'interroge énormément et je me questionne tous les jours là dessus. Quelque chose de passionnant à regarder : groupe de travail « vie scolaire », volontaire, un protocole des mesures éducatives et disciplinaires qui est présenté en commission permanente, au CA conseil d'administration, voté à l'unanimité, appliqué par personne. [...] Je t'avoue qu'à la fin de l'année j'étais sur les rotules. Je prenais mes fonctions. On m'avait donné une stagiaire qui était admirable mais en dehors de ça il fallait que je m'en occupe tout le temps. Et puis 50000 trucs à mettre en place. On m'a bombardé formateur des formateurs pour la réforme du collège. Je me retrouvais collé dans toutes les réunions. Ça a été pour moi une année... Et, si tu veux, en plus du quotidien, j'ai pas trouvé les ressources pour faire ce qui à mon avis devait être essentiel l'année dernière, c'était être près des équipes, persister, aiguiller et donner du sens, rassurer, etc. Le résultat, c'est que les 2-3 syndicats qui étaient contre la réforme du collège et qui, eux, avaient le temps, ils ont fait du *lobbying* toute l'année et ils ont obtenu une opposition... ils ont canalisé toutes ces peurs, ces réticences, etc. et puis ils les ont montés contre la réforme du collège plus ou moins, ce qui nous a quand même pas mal pollué, je vais pas dire paralysé, pollué l'existence. Enfin, je me dégage un peu. J'ai fait tout ce que j'ai pu. Ceci dit, c'est pas perdu, je pense que... Là, cette année, c'est un peu bloqué à cause de la suppression des moyens. Tout un tas de phénomènes humains. Des gens qui veulent faire carrière là dans les syndicats et qu'on doit gérer en plus. Et là, ce ne sont pas des anciens mais des nouveaux qui sont arrivés en même temps que moi l'an dernier. J'ai eu beaucoup de chance (rires) ! Là, depuis maintenant janvier et la DHG dotation horaire globale, je gère la crise. Avec le boycott de toutes les instances [opposition à la réforme]. C'est à dire que maintenant que

⁵ Cette dotation est attribuée chaque année à l'établissement en fonction de son nombre prévisionnel d'élèves et de calculs assez complexes, voire obscurs, destinés à lui permettre des « marges de manœuvre ». Sa préparation est l'objet de vives discussions surtout en cas de diminution de l'effectif des élèves.

la DHGdotation horaire globale est connue, ils sont pas venus au conseil pédagogiques, ils sont pas venus et au conseil d'administration ils ont voté contre. Avec des choses tout à fait admirables : « c'est pas contre vous qu'on en a, M. XXXX. On vous remercie pour le travail que vous avez fait de le pour la DHGdotation horaire globale mais bon... on refuse de siéger ». (Pierre, deuxième entretien)

3. Vers de nouvelles marges d'autonomie ou un abandon dans la cage aux fauves ?

Ces extraits ne doivent pas donner l'impression que toutes et tous les personnels de direction ont éprouvé ou éprouvent des difficultés dans la mise en œuvre de la réforme. Il est même nécessaire de souligner que Frédéric et, dans une moindre mesure, Charles, sont très à l'aise avec la réforme, le premier trouvant même qu'elle ne va pas assez loin et le second ayant géré le temps et la communication.

La prérentrée et la rentrée se sont bien passées. Après, pour moi, c'est un peu particulier parce que j'ai une nouvelle adjointe qui est arrivée en septembre. Tout était dans les tuyaux, mais, même si elle est confirmée, elle n'avait jamais fait de collègue, que ce soit comme enseignante ou comme stagiaire. Donc, il a fallu... Après ça, il n'y a pas eu de souci. Nous, c'est un peu particulier : on était déjà dans la réforme avant la réforme. En fait, on travaille toujours sur notre projet d'établissement innovant⁶. Donc, pour nous, la rentrée se passait... la réforme n'a pas changé grand-chose. (Frédéric, deuxième entretien)

Donc, une prérentrée sereine, pas de soucis. Mais aussi, il faut pas le cacher parce que la dotation horaire globale était confortable et les enseignants eux-mêmes ont reconnu qu'avec 2 heures 45 de plus par classe donc 25 classes multipliées par 2 heures 45 ça offrait une marge de manœuvre pédagogique satisfaisante pour décliner à certains moments de l'année dans l'emploi du temps des élèves et des professeurs des modalités d'apprentissage et d'enseignement intéressantes, co-intervention, pourquoi pas ?, dédoublement, notamment, surtout d'ailleurs. C'est parce que ces moyens-là étaient convenables, les enseignants l'admettent, c'est pas un point de vue de personnel de direction, que la prérentrée s'est faite sereinement. [...] Ici, les équipes sont stables et donc on continue chaque année à peu près avec les mêmes. Donc, prérentrée sereine, rentrée également sereine. (Charles, deuxième entretien)

Pour les six autres personnels de direction, il faut signaler non seulement des difficultés dans la préparation et la mise en œuvre de la réforme, mais l'expression d'un sentiment d'épuisement professionnel lié à un échec plus ou moins avéré du changement projeté. Le pilotage à l'estime, voire la godille (Étienne, 2016), devient une nouvelle tâche prescrite dans un système qui tente de combiner injonctions nationales et mises en pratiques locales, ce qui ajoute à la panoplie des personnels de direction de nouvelles responsabilités en termes de conduite stratégique de leur établissement. Leurs difficultés soulignent la carence de leur formation à la grammaire du changement (Boutinet, 2010) qui, dans une approche systémique, ne se limite pas à ses éléments constitutifs (la morphologie, à savoir l'accompagnement personnalisé et les enseignements pratiques interdisciplinaires par exemple), mais s'intéresse aux liaisons entre eux (la syntaxe ou la manière de les lier, de leur donner du sens dans l'activité professionnelle) et surtout à la créativité « pour mieux en écrire le texte » (Étienne, 2013, p. 19) qui est à chaque fois différent. Autrement dit, pour qu'ils arrivent à « bricoler » (Lévi-Strauss, 1962, p. 27), il faut leur donner l'occasion de se former à l'improvisation (Azéma, 2015) qui est bien différente du « n'importe quoi » le propre de la bonne volonté, ou de la procrastination, qui permet d'attendre de meilleurs jours.

⁶ Frédéric a proposé à son Recteur d'Académie de transformer son collège, ou tout au moins une partie, en établissement innovant qui irait bien plus loin que la réforme qui, sur le fond, n'a rien changé puisque ses principaux éléments étaient déjà mis en place.

3.1. *Épuisement professionnel et échec de la réforme comme de toute réforme ?*

L'étude de Fotinos (2008) sur le moral des personnels de direction avait fait grand bruit en France d'autant plus qu'elle confirmait leur déception par rapport à la formation qui leur était réservée. Nous pouvons affirmer que notre recherche aggrave en quelque sorte son constat puisque le poids qui repose sur leurs épaules se transforme en fardeau dont ils sont en quelque sorte contraints de dissimuler l'existence tant au niveau du personnel (pour ne pas contribuer au découragement ambiant) que de la hiérarchie, même si elle ne méconnaît pas la pression que le calendrier fait subir aux responsables locaux.

Donc, j'ai failli... pas y laisser ma peau, mais pas loin quoi. Épuisée et avec la crainte de retourner au boulot. Et, heu..., heureusement, le retour s'est bien passé. Je vais essayer de pas revivre une deuxième année comme ça. Parce que ça a été... très difficile. (Christine, premier entretien)

On est là pour expliquer, pour rassurer, pour accompagner, pour encaisser aussi. Ils ont parfois besoin de se décharger et moi j'ai pris parfois des charges violentes, hein... parce que... Ça c'est une chose... et moi je suis très frustré là dessus. Je te le cache pas, il y a certains jours, je devrais pas le dire, mais en fait je commence à penser un peu s'il y a pas d'autres choses. C'est pas agréable quoi. (Pierre, deuxième entretien)

Donc, moi, si je veux te résumer la chose maintenant : épuisés, sur les nerfs, équipe de direction bien fatiguée aussi à devoir gérer les tensions, les plaintes... Pareil pour les enseignants qui me disent « vous comprenez, M. XXXX, OK, nouveaux programmes, nouvelle évaluation, nouveau machin, nouveau truc, ça va ! Pour l'instant, on ne peut rien faire de plus. On va essayer de faire ce qu'on peut. Après, si on peut, on essaiera de faire autre chose ». Voilà. En gros, on est un petit peu sur les rotules après deux ans de passage à marche forcée. Et je le confesse, c'est pas évident ! (Pierre, deuxième entretien)

Par contre, là où tu ne peux pas bricoler. C'est sur le Livret Scolaire Unique parce que moi en informatique je ne peux pas bricoler mes contenus et... là, je suis assez furax parce qu'on a un boulot fou là-dessus Avec tous les méls qu'on reçoit pour la semaine de la presse, de l'égalité, j'ai jamais vu ça. On pourrait faire des semaines de tout. La semaine de la femme, la semaine de la santé, ras-le-bol... Donc, ça maintenant les méls on les fout dehors. On l'a dit en réunion de bassin. (Martine, deuxième entretien)

Dans ce concert sur fond d'épuisement professionnel, qui pourrait même être qualifié pour certaines et certains de nos interlocuteurs de *burn-out* par des psychologues du travail, tant pour le personnel de direction que pour les enseignants, il n'y a qu'une note fortement discordante, celle de Frédéric dont l'énergie pose question dans un monde aussi « sur les rotules ». En habitué des analyses de situation, nous émettons l'hypothèse que son histoire personnelle faite de résilience (Cyrułnik, 2014) lui fait porter un autre regard sur les événements de l'existence. Nous n'en irons pas plus par respect pour son anonymat et son droit à l'intimité.

Honnêtement, sincèrement, de vous à moi, heu.. beaucoup de syndicats sont beaucoup à fond sur l'épuisement des chefs d'établissement, sur l'écroulement des tâches, enfin. Sincèrement, heu..., moi je ne sais pas comment ils font pour être épuisés. (Frédéric, deuxième entretien)

3.2. *Développement de savoirs professionnels et pilotage à l'estime*

La culture managériale des chefs d'établissement dépend grandement de leur parcours antérieur : Pierre a des diplômes dans le monde de la gestion d'entreprise et il comprend en première année ce qu'il faudrait faire en adoptant un point de vue socioconstructiviste : on n'est pas loin d'une situation problème quand il parle de conditions qui peuvent favoriser l'émergence de pratiques nouvelles et rejoindre ainsi dans un mouvement *bottom-up* une commande qui est clairement *top-down*. Mais, immédiatement, il en perçoit les conséquences,

car ce n'est pas dans la culture d'un représentant de l'État dont la mission transmissive crée une dispense d'ingéniosité en ce qui concerne l'adhésion des personnels. Certains Recteurs ont pu percevoir le risque encouru dans un recours aux seules ressources de la fonction publique. L'appel à des cabinets privés peut sembler une bonne idée à court terme, mais le mode de fonctionnement de la plupart d'entre eux est éloigné de l'approche ethnographique qui serait souhaitable dans une institution aussi complexe que l'Éducation nationale. La double culture de la fonction publique et de l'enseignement secondaire aurait nécessité une prise en compte que ne permettent pas les grandes messes organisées sur trois sessions de deux jours. Même celles et ceux qui étaient familiers de la sociologie des organisations se sont trouvés dépourvus quand ils ont eu à susciter de l'innovation dans une institution qui se définit comme un lieu de transmission patrimoniale. Obin (1998, p. 7) soulignait déjà la naïveté des politiques réduites à l'appel à l'innovation : « nous sommes dans des systèmes complexes, l'innovation scolaire n'étant qu'un élément en interaction avec d'autres, toucher ce seul élément ne permet pas de maîtriser la totalité de la dynamique ». Ce que traduit dans des termes identiques un de nos interlocuteurs :

Il faut pouvoir créer au sein des établissements les conditions nécessaires à l'émergence de cette innovation. Et ça, c'est un métier à part entière. On a eu une formation qui a été montée par le Recteur pour les cadres, chefs d'établissement et inspecteurs. Heu... Bon... Il ne faudrait pas que ce soit retenu contre moi. J'ai trouvé que la démarche était intéressante avec un cabinet privé qui a formé dans un premier temps une équipe de personnes choisies qui ensuite devaient former leurs pairs. J'ai assisté à deux journées. Heu... Pour être franc, j'ai trouvé ça très intéressant, mais ça n'a pas répondu à mes attentes. (Pierre, premier entretien)

Dans certains cas, marqués par l'éloignement géographique du chef-lieu d'Académie, on a même pu observer un comportement pour le moins critiqué de la ligne hiérarchique. Cela apparaît nettement dans les propos d'Annie qui dénonce les incohérences d'une ligne hiérarchique qui a tendance à « rendre fous » les acteurs qui éprouveraient le besoin d'un « accompagnement personnalisé », pourtant un fleuron de la réforme... mais réservé aux élèves ! Ainsi, plutôt que de reconnaître des marges de manœuvre, l'administration leur impose une valse-hésitation dont l'origine se situe dans la prise en compte prioritaire des parents d'élèves sur le nombre de journées de cours non assurées. Les savoirs professionnels se réduisent alors à un jeu avec l'institution pour obtenir les moyens de tenir une réunion sur le temps d'enseignement puisque les décrets, y compris les plus récents, ne reconnaissent que ce temps-là comme faisant partie du service, le reste devant être payé en indemnités diverses et variées ou pouvant être court-circuité par les enseignants puisque ne faisant pas partie de leurs obligations. Dès lors qu'on assigne des ordres, le personnel se trouve dans l'exécution et plus dans le pilotage. Et si ces ordres varient d'un jour sur l'autre, on n'est plus dans l'exécution, mais dans l'impuissance.

Durant l'année de préparation, on nous a assigné des ordres et des contraintes et quand je dis « assigné », c'est ça, c'est lundi « il n'y aura pas de demi-journée banalisée », le mardi « ben finalement, j'ai réfléchi, finalement il y aura une demi-journée banalisée » et le troisième jour « y aura, mais vous en faites la demande ». Tout ça, c'est compliqué à gérer. (Annie, premier entretien)

3.3. *Stratégies de changement et changement de stratégie*

Il n'est pas toujours facile de faire verbaliser leurs stratégies par les chefs d'établissement, du moins de le faire en termes de gestion des ressources humaines : le terme de stratégies n'est employé que trois fois et celui de *leadership* une fois sur soixante et un mille sept cent douze mots. En revanche, la classification reprise à Boltanski et Thévenot par le groupe d'études sociologiques de l'INRP (Derouet, 1988) est assez opératoire : tout se passe dans un modèle « domestique », assez familial où la rencontre des enseignants, essentiellement en

salle des professeurs, les « arrangements » (*ibid.*) et la bienveillance caractérisent ce que nous avons été appelés à dénommer un « management baladeur » (Étienne & Amiel, 1995). Il n'est pas étonnant de ne pas rencontrer de modèle « industriel » dans des collèges de taille moyenne, mais un peu plus surprenant qu'aucun de ces collèges n'ait adopté un modèle « civique » ou démocratique comme en témoigne la très faible reconnaissance du conseil d'administration, simple chambre d'enregistrement (« Tout le temps, je renvoyais les infos, etc. et ça a pu être voté au conseil d'administration⁷ de juillet en même temps que le projet d'établissement », Christine, premier entretien). Cet entre soi (personnel de direction et enseignants) est paradoxalement confirmé par les déclarations des responsables syndicaux qui tiennent à assurer que leur opposition ne concerne pas le chef d'établissement, mais les responsables politiques nationaux : « Parce qu'on est allés en délégation chez le responsable départemental à propos de la dotation horaire globale. "C'est pas contre vous, M. XXXX, c'est pas contre vous" » (Pierre, deuxième entretien).

Ma stratégie, c'était de parler et d'aller en salle des profs ; j'avais déjà eu un accrochage avec un prof qui était un peu un meneur, qui n'est pas marié et qui a pas mal de temps, je veux dire. Ce n'est pas les syndicats, mais quelqu'un qui est très au fait, qui a des copains. On a beaucoup parlé avec lui, et puis après on est parti en voiture à 4, on est allé à YYYY travailler avec les profs et le principal. On a eu des groupes divers avec un travail sur l'AP et sur des EPI culturels et patrimoniaux. En revenant en voiture, on s'est dit : « oulalah, on va pas tout changer ; on fait déjà de l'AP entre les CM2 et les 6^{èmes} ». Je suis pas dans l'attitude d'imposer les choses, mais plutôt de s'appuyer sur ce que les profs font. On va aller doucement, ne pas détruire ce qui marche, l'histoire de l'art, les DP3. On avait déjà des parcours. En gros en santé, on travaille sur l'alimentation. On s'est dit comment on va faire rentrer ce qu'on fait dans le nouveau schéma, c'est plutôt ça qu'on fait. (Martine, premier entretien)

Le jeu se fait quasi exclusivement en interne et tourne beaucoup autour du conseil pédagogique (46 occurrences dans le cadre des 16 entretiens), qu'il soit réuni conformément à sa composition institutionnelle ou qu'il soit interprété très librement en fonction de qui veut bien venir et participer à l'élaboration du projet. Les parents ne sont pas réellement impliqués dans la co-construction des projets qui sont de nature très pédagogique (accompagnement personnalisé des élèves et parcours qui leur sont proposés), mais réalisés dans un cadre disciplinaire (pour l'AP et les EPI). Le choix fait par Martine est parlant puisque le bulletin est *a priori* un outil de communication avec les parents, mais l'affaire est traitée dans le cadre d'un conseil composé de volontaires.

On a fait des réunions de conseil pédagogique. C'est-à-dire que voilà, pour ceux qui voulaient, moi, c'est la méthode du volontariat, ces quelques profs qui étaient porteurs du problème. On a réfléchi ensemble et on est arrivé au fait que on gardait la colonne. Ceux qui l'avaient remplie la gardaient, mais que par contre dans *Pronotes* tu peux la laisser en soupape de sécurité et aux parents... C'est ingérable pour les parents. Moi, je suis pour la lisibilité... On a tout fermé. Donc, on est revenu sur l'ancien bulletin. Ceci étant dit, il va falloir rouvrir cette colonne parce que il va falloir la remplir, cette évaluation. (Martine, deuxième entretien)

Enfin, la formation disparaît totalement du champ des ressources fournies aux équipes enseignantes et de direction. Chantal le résume assez brutalement et il faut compléter ses points de suspension, mais force est de reconnaître que son jugement très dur se justifie si l'on prend en considération la déstabilisation des parents à la lecture de bulletins qui ne prennent

⁷ Le conseil d'administration est une instance qui prend les décisions liées à l'autonomie de l'établissement. Elle compte entre 32 et 36 membres de droit, élus ou désignés. Son travail est préparé par une commission permanente qui se réunit plus souvent.

pas en compte leurs attentes. Une fois encore, on ne peut que s'interroger sur l'habillage (certains pourront parler de « maquillage ») en formation de la transmission d'un message descendant. Autrement dit, il y a un double refus de confier à l'établissement sa façon de faire – mobilisation de « recettes » qui ont fait leurs preuves dans des établissements expérimentaux comme le collège Clithène à Bordeaux (Cédelle, 2008) – et la conception de ses actions de formation qui gagnent à être organisées comme un « accompagnement tout au long des projets » (Étienne, 2015).

Ils [les enseignants] ont moyennement bien vécu la formation. C'est-à-dire qu'il y a des professeurs qui sont revenus désenchantés. Il y en a d'autres qui sont revenus en me disant bon... qu'ils avaient pas avancé du tout, que c'était pas approprié, etc. Cela étant, nous on l'a vécu aussi quand on a été formés. Je crois que je vous en avais parlé. Nous on avait eu 4 séances de formation. Si j'étais restée chez moi devant un ordinateur avec ce qu'on nous projetait, c'était suffisant. J'avais besoin de personne pour m'expliquer. Alors, vous voyez, ça n'a pas été du pratico-pratique du tout. On nous a... Voilà. Donc moi, nous, on l'a vécu en tant que personnel de direction. La formation pour nous, elle a pas été ... Elle a pas été du tout... Enfin, moi, je considère... (Chantal, deuxième entretien)

3.4. *Comment se former au changement pour obtenir du changement*

Ce dernier point de vue est partagé par Frédéric dont nous rappellerons qu'il est déjà pour sa part en train d'organiser un projet d'établissement innovant, estimant que la réforme, dont nous venons d'analyser une grande partie des aléas tant chez les professeurs qu'au sein du personnel de direction. De fait, il a compris que toute politique visant à introduire du changement dans le fonctionnement du système ne peut que s'arc-bouter sur une formation des personnels de direction qui serait réorientée vers cette nouvelle mission que lui vit intensément, mais dont il fait le constat qu'elle met particulièrement mal à l'aise ses collègues dans la mesure où ils sont démunis en termes de conception et de conduite du changement.

... Oui, quoi ! C'est pourquoi effectivement, je pense que, c'est ce que j'ai dit vendredi à François Taddei, du Centre de Recherches Interdisciplinaires⁸, chargé de mission par la ministre pour « dessiner une phase de préfiguration du nouveau département de recherche et développement du Ministère de l'Éducation nationale dans le domaine pédagogique et éducatif » (MEN, lettre du 26 septembre 2016, p. 2) : « dans la formation initiale des chefs d'établissement, nulle part, il n'y a une formation à la conduite du changement ». Nulle part ! Ça pose problème quand même. Si, dans la formation des chefs d'établissement, ça n'existe pas, quand est-ce qu'ils apprennent ? Notre rôle dans un établissement, c'est quand même d'aller dans la conduite du changement. On peut continuer à l'accompagner, mais encore faut-il savoir le faire. Soit l'établissement n'y est pas et il faut le mettre en route pour le faire. Si les gens n'ont pas été formés à ça... On va à contresens. (Frédéric, deuxième entretien)

Effectivement, aucune ou aucun de nos huit chefs d'établissement ne s'est prononcé contre la réforme du collège. Bien au contraire, comme en témoigne Annie qui souligne sa fibre pédagogique, tous voient en elle une transformation assez radicale et souhaitable du paysage éducatif. Mais tous se plaignent également de la rapidité avec laquelle ils doivent l'imposer à leurs équipes, au prix parfois de certains « arrangements », comme la transformation de l'accompagnement personnalisé en création de demi-groupes. L'autre hypothèse qui pèse sur elle explique, mais ne justifie pas la première : les élections en France sonnent le signal de l'abandon de certaines avancées pédagogiques au profit d'un retour à d'anciennes formules

⁸ <https://cri-paris.org/> consulté le 29 avril 2017.

comme les classes bilangues et l'enseignement du latin⁹ qui, avant la réforme, permettaient à certaines familles d'organiser un parcours d'excellence pour leurs enfants alors que la réforme fait suivre à toutes et tous les élèves un enseignement pratique interdisciplinaire des langues et cultures de l'humanité ainsi qu'une seconde langue avec deux heures trente à partir de la cinquième au lieu de trois heures, mais uniquement à partir de la quatrième.

Les sentiments qu'on a, je ne sais pas si je devrais le dire, mais je vais le dire quand même. Les sentiments qu'on a, c'est qu'on a l'impression qu'on nous fait faire des choses et on est très, très inquiet de faire les choses en ne sachant pas si ça va perdurer. Dans le sens que les élections arrivent, tout bêtement. Moi, je trouve que la réforme en elle-même... moi, j'ai un passé d'institut spécialisée et de directrice d'une section d'enseignement général professionnel adapté qui est réservée aux élèves à besoins particuliers. Tout ce qui est élèves en difficultés, travail par compétences, etc. ça m'intéresse et je trouve que la réforme en elle-même, elle est bien sur le fond, de pouvoir travailler en transversalité, pour que les élèves fassent des liens, pour moi, c'est intéressant. Par contre, le fait de se dire que peut-être, les profs ont déployé une énergie folle pour que ça serve à rien, ça, c'est très frustrant. (Annie, deuxième entretien)

Conclusion

Les personnels de direction interrogés sont tous partisans de cette réforme du collège et de la plupart de ses éléments, mais ils s'entendent pour confirmer combien cette mission d'une introduction à marche forcée a pu accroître leur exposition à des risques psychosociaux. Les termes employés sont durs. Deux sur huit ne sont pas mis en difficulté par le rythme à marche forcée de la réforme, l'un, Frédéric, en raison de sa résilience, l'autre, Charles, parce qu'il sait naviguer au milieu de courants contraires ou qu'il a dissimulé quelques épisodes. Les six autres ont partagé le récit des épreuves endurées. Certains ont envisagé et envisagent encore de renoncer à leur statut pour préserver leur santé et leur vie personnelle. D'autres reconnaissent avoir été victimes d'une violence verbale, voire avoir été harcelés.

D'une manière générale, le ministère, les rectorats et les services départementaux, quand ils ne sont pas trop éloignés de l'établissement, ont essayé de jouer le jeu, assez maladroitement parfois, mais en renonçant à une contrainte trop forte. Il faut bien reconnaître, à l'issue de cette recherche qui demanderait à être confirmée par d'autres utilisant d'autres méthodes, que les acteurs de l'éducation sont en France exposés à des réformes de plus en plus fréquentes et contraignantes puis abandonnées de manière brutale. Cela a commencé avec la rénovation des collèges organisée par le Ministre Savary en 1982 dont le successeur Chevènement a sonné le glas en 1984 en rappelant que c'était à lui de régenter le système. L'alternance politique explique ces revirements, mais on peut aussi y voir le conflit biséculaire entre centralisme et délégation au local.

De plus, il existe une grammaire du changement à laquelle nous avons modestement contribué pour ce qui est de la France et, comme l'a souligné un Principal particulièrement dynamique, la compétence, le savoir-agir en situation d'étude ou d'activation du changement sont totalement absents de la formation des personnels de direction. Alors que se réunissait un Conseil National de l'Innovation à la fin du 20^{ème} siècle qui était concurrencé par une division du ministère aux mêmes attributions, nous avons proposé que la formation du personnel de direction comporte un module sur le pilotage de l'innovation et qu'elle soit elle-même un lieu de mise en action de l'innovation. Nous n'avons eu alors qu'une réponse officieuse : notre

⁹ C'est ce qu'a imposé l'arrêté du 16 juin 2017 évoqué ci-dessus.

suggestion risquait d'être vécue comme une provocation, puisque les chefs d'établissement se formaient alors (et se forment encore) entre pairs.

Le recours à des organismes privés ou à des concepts issus de la sociologie des organisations, voire du management en entreprise, est largement illusoire et source de découragement, car la complexité des interactions dans les collèges nécessite un développement d'approches permettant aux acteurs de devenir les auteurs de la transformation de leur travail. C'est un rôle de facilitation dans lequel les personnels de direction et d'inspection, à condition d'en accroître l'effectif et d'en préciser la formation dans un cadre partenarial avec des chercheurs en analyse du travail, de l'activité et des situations éducatives, pourront jouer et intervenir efficacement comme accompagnateurs puisqu'ils sauront, à l'instar de toute la ligne hiérarchique, renoncer à une position surplombante pour devenir les ressources les plus disponibles et proches en matière de changement.

Cette transformation du métier de personnel dit d'encadrement ne peut donc s'envisager que dans un cadre qui respecte les temporalités et les modalités du changement en éducation. Bien des pays, à commencer par la Finlande, ont montré un exemple que la France pourrait suivre dans un avenir proche si elle se fie davantage aux résultats des travaux de recherche.

Annexe 1

Les grilles d'entretien compréhensif

Grille d'entretien_V1_20juin2016	Grille d'entretien_V2_1fevrier2017
Thème 1 : la sensibilisation des personnels	Thème 1 : la prérentrée et la rentrée
Thème 2 : la formation	Thème 2 : la mise en route des EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires)
Thème 3 : les contenus	Thème 3 : la mise en route de l'accompagnement personnalisé
Thème 4 : le temps passé et les formes de « management baladeur »	Thème 4 : la mise en place du livret scolaire unique
Thème 5 : le travail dans les institutions du collège	Thème 5 : l'ambiance dans le collège de la rentrée à la fin de mois de janvier
Thème 6 : les écrits sur papier ou sur d'autres supports de communication	Thème 6 : le temps passé et les formes de « management baladeur »
Thème 7 : l'évaluation prévue	Thème 7 : la fatigue et les différents sentiments
Thème 8 : la préparation de rentrée et des ajustements	Thème 8 : le bilan du premier trimestre dans les institutions du collège
Thème 9 : la relation avec la hiérarchie	Thème 9 : la communication
Thème 10 : libre	Thème 10 : l'évaluation réalisée et ses difficultés
	Thème 11 : les ajustements et les arrangements
	Thème 12 : la relation avec la hiérarchie
	Thème 13 : libre

Annexe 2

Les sigles et dénominations techniques utiles à connaître pour comprendre la réforme concernée

AP : accompagnement personnalisé, dispositif introduit avec la réforme. La « personnalisation » des apprentissages (Étienne, Baldy & Benedetto, 1992) pose un problème au système élitiste français.

Conseil pédagogique : instance de consultation des enseignants sur la politique éducative de l'établissement. Il est présidé par le chef d'établissement et prépare la partie pédagogique du projet d'établissement, qui inclut les propositions d'expérimentations pédagogiques.

EPI : enseignement pratique interdisciplinaire introduit par la réforme pour lutter contre le cloisonnement des savoirs et leur présentation trop abstraite.

Parcours : ce « sont des moments concertés et coconstruits par les équipes pédagogiques du cycle autour des axes définis par les textes, c'est-à-dire une suite de travaux (exercices, leçons, projets, etc.) organisés dans les cours disciplinaires en concertation. Ils ne correspondent à aucune heure dédiée et s'intègrent dans les horaires disciplinaires. Aucune heure, aucun moyen particulier n'est attribué pour la mise en place des parcours. La réforme de 2013 a introduit trois parcours : le parcours citoyen : le parcours d'éducation artistique et culturelle : le parcours avenir (auquel a été adjoint un quatrième en 2016, le parcours éducatif de santé). Ces parcours qui structurent la scolarité des élèves doivent fonctionner en pluridisciplinarité et interdisciplinarité. Ils doivent aussi permettre aux partenaires de l'institution scolaire comme des associations, des collectivités ou des institutions culturelles d'intervenir auprès des élèves. Ils doivent enfin permettre de mettre en place une pédagogie commune et coconstruite. Ces parcours ont lieu dans les horaires disciplinaires intégrant les différents enseignements. Aucun temps de concertation n'est prévu » (source : <http://www.reformeducollege.fr/cours-et-options/les-parcours-qu-est-ce-que-c-est>, consulté le 26 avril 2017).

Projet d'établissement : rendu obligatoire par la loi en 1989, il est voté par le conseil d'administration de l'établissement et décline sa politique éducative à moyen terme (trois à cinq ans)

Répartition de services : responsabilité du chef d'établissement qui attribue les classes et les horaires d'enseignement d'après la fiche de vœux des professeurs et en fonction des textes réglementaires qui régissent leurs statuts.

Socle commun de connaissances et de compétences : il a été introduit par la loi en 2005. En 2013, toujours par la loi, il est devenu le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Références bibliographiques :

- Abadie A. (2006). *Statut de l'autorité et autorité du statut : le personnel de direction dans les établissements secondaires français*. Thèse de doctorat. Université Paul Valéry. Montpellier III. Lille : Presses du Septentrion.
- Amiel, M., Étienne, R., Presse, M.-C. (2003). *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*. Amiens : CRDP, collection nationale repères pour agir.
- Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier. Une approche en anthropologie cognitive*. Thèse en sciences de l'éducation. Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2016). Décider au local : l'expérience ambivalente des chefs d'établissements français. In O. Maulini et L. Progin (coord.). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité et éclatement du système*. Paris : ESF, collection Pédagogies, p. 84-91.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Boutinet, J.-P. (1992). *L'anthropologie du projet*. Seconde édition. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Paris : PUF, formation et pratiques professionnelles.
- Bouvier, A. (1994). *Management et projet des établissements scolaires*. Paris : Hachette Education.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.
- Brest, Ph. (2011). Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politiques et management public*, vol. 28/3, p. 333-351.
- Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Cédelle, L. (2008). *Un plaisir de collège*. Paris : Seuil.
- Clot, Y., (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. *Le Travail Humain*, n° 60, p. 113-129.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et analyse de l'activité. *Éducation permanente*, n° 146, p. 35-50.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités*, revue en ligne, vol. 1, n° 1, p. 23-33.
- Clot, Y., Gollac, M. (2014). *Le travail peut-il devenir supportable ?* Paris : Armand Colin.
- Cyrulnik, B. (2014). *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Paris : Odile Jacob.
- Demazière, D., Dubar, Cl. (1997). *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*. Laval : Presses de l'université Laval, 3^{ème} tirage 2009.
- Demazière, D., Dubar, Cl. (2005). Récits d'insertion et régime de temporalité. *Temporalités*, n° 3, 2^{ème} trimestre 2005, p. 94-107.
- Derouet, J.-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1985). Eléments pour une sociologie des établissements scolaires. Paris : INRP, *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, p. 5-22.
- Draelants, H., Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : PUF, éducation & société.
- Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette Education, Pédagogies pour demain, Questions d'Education.

- Enriquez, E. (1993). L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest. In V. de Gaulejac et S. Roy (dir.). *Sociologies cliniques*, Paris : Desclée de Brouwer, p. 19-35.
- Étienne, R. (2000). Le pilotage pédagogique, exercice partagé, oui, mais de quel engin ? dans quel décor ? pour quelle destination ? in Collectif (2002). *Le pilotage pédagogique : exercice partagé*. Actes de l'université d'été de Montpellier. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, p. 12-22.
- Étienne, R. (2003). *Chef d'établissement*. In D. Groux et al. *Dictionnaire encyclopédique d'éducation comparée*. Paris, Los Angeles, Genève et Fukuoka : L'Harmattan, p. 118-121.
- Étienne, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés de la transformation des systèmes éducatifs*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.
- Étienne, R. (2013). La grammaire du changement. *Cahiers pédagogiques*, n° 509, p. 18-19.
- Étienne, R. (2015). La formation comme accompagnement tout au long des projets. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert, L. Paquay. *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 215-227.
- Étienne, R. (2016). De la godille au pilotage. Quelques éléments pour faire face aux imprévus en gardant le cap. Conférence invitée prononcée lors du Colloque *Quels professionnels pour les élèves d'aujourd'hui*. 32^{ème} colloque d'Éducation et Devenir les 11, 12 et 13 mars 2016 à Paris.
- Étienne, R., Baldy A. et R., Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette éducation.
- Étienne, R., Amiel M. (1995). *La communication dans l'établissement scolaire*. Paris : Hachette Education.
- Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : de Boeck, collection guides pratiques pour (se) former et agir.
- Fotinos, G. (2008). *Le moral des Personnels de direction, constat, analyse, propositions*. Paris : MGEN/MAIF/CASDEN/FAS.
- Garant, M., Lator, C. (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1998). Vers une autonomie accrue des établissements scolaires : les nouveaux défis du changement. In G. Pelletier et R. Charron (dir.) *Diriger en période de transformation*. Montréal : éditions Afides, p. 103-120.
- Gather Thurler, M. (2000) *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF.
- Gauthier, R.-F. (2007). Qui a l'initiative pédagogique ? *Les cahiers pédagogiques*, n° 458, p. 22-24.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne, NY : Aldine Press.
- IGEN (2000). *Rapport sur le suivi de la mise en place de la réforme du lycée*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale. <http://media.education.gouv.fr/file/99/7/5997.pdf>, consulté le 8 mai 2017.
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : éditions Nathan.
- Langanay, J.-Y. (2016). *Le chef d'établissement pédagogue*. Poitiers : Canopé.
- Lelièvre, Cl. (1994). Une cohabitation biséculaire. *Les cahiers pédagogiques*, n° 325, p. 16-17.
- Lévi-Strauss, Cl. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Maulini, O., Progin, L. (2016, coord.). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, pédagogies, outils.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York : Macmillan. Original from the University of Michigan.

- Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer. Un métier impossible ?* Paris : Armand Colin.
- Obin, J.-P.(1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Paris : Hachette Education, collection « Former, organiser pour enseigner ».
- Obin, J.-P. (1997). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette Education.
- Obin, J.-P. (1998). Les politiques publiques d'innovation scolaire en France, depuis 1968. In F. Cros (dir.). *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris : INRP.
- Obin, J.-P. (2001). Le projet d'établissement en France : mythe et réalité. *Politiques d'éducation et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université, n° 1, p. 9-27.
- Obin, J.-P., Cros, F. (1991). *Le projet d'établissement*. Paris : Hachette Education, collection pédagogies pour demain, série nouvelles approches.
- Paty, D. (1981). *12 collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. Paris : La Documentation Française.
- Perrenoud, Ph.(1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Picquenot, A. et al. (1993). *Les personnels de direction des établissements secondaires*. Dijon et Paris : CRDP de Bourgogne/Hachette Education.
- Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Ed. du Seuil.
- Robert, A. D. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 3/2008 (Vol. 41), p. 27-45.
- Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses Universitaires du Midi, collection Questions d'éducation.