Transition identitaire des directeurs d'école primaire

Trouble et crise de recrutement, conséquences d'une formation défailante ?

Identity Transition among Primary School Head Teachers Discord and a Recruitment Crisis as Consequences of Inadequate Training?

Hervé Duchaufour

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2143>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2143

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 87-100

ISBN : 978-2-84788-514-9

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Hervé Duchaufour, « Transition identitaire des directeurs d'école primaire », *Recherche et formation* [En ligne], 74 | 2013, mis en ligne le 28 avril 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2143> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2143

Transition identitaire des directeurs d'école primaire

*Trouble et crise de recrutement,
conséquences d'une formation défailante ?*

> **Hervé DUCHAUFFOUR**

Université Paris-Descartes, Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS),
université Paris-Sorbonne, ESPE de l'académie de Paris

RÉSUMÉ • On reconnaît aux directeurs d'école primaire un rôle d'acteurs essentiels dans le changement du système éducatif. Pourtant la vacance d'un grand nombre de postes de direction perdure et appelle analyse. Tout comme la grève conduite par les directeurs entre 1999 et 2006 que l'on peut interpréter comme le symptôme d'un malaise identitaire. L'analyse qualitative d'entretiens menés auprès de directeurs a permis de montrer comment la formation des directeurs a peu accompagné une transition identitaire complexe provoquée par la loi d'orientation de 1989, source en partie de cette désaffection.

MOTS-CLÉS • besoins en formation, changement de carrière, chef d'établissement scolaire, école primaire

Alors que les chefs d'établissement du second degré ont fait l'objet de nombreux travaux scientifiques (Barrère, 2006 ; Cacouault & Combaz, 2007), les directeurs d'école primaire en France restent méconnus et peu d'études les concernent (Rich, 2010). Pourtant, comme le montrent plusieurs recherches en éducation comparée, les responsables d'établissement du premier degré, quel que soit leur statut, sont des acteurs essentiels dans la rénovation des systèmes éducatifs (Hopes, 1988 ; UNESCO, 2006). En France, bien qu'ils ne soient pas chefs d'établissement, et travaillent sous la responsabilité d'un inspecteur de circonscription détenant lui-même ses pouvoirs par délégation de l'inspecteur d'académie, ce rôle majeur pour le bon fonctionnement des écoles leur est reconnu par le ministère de l'Éducation nationale (IGAENR, 2003). Malgré cela, alors que les évolutions de carrière dans le premier degré sont particulièrement restreintes, les postes de direction d'écoles maternelle et élémentaire ne sont pas si convoités. Pourtant, la mission offre un large spectre de possibles quant à la manière de l'incarner. En effet, ces acteurs fondent leur identité

professionnelle à partir des prescriptions institutionnelles mais aussi à l'aune de leur propre interprétation. Ainsi, les profils de responsable d'établissement sont variés et se déclinent autour de figures comme celle du supérieur hiérarchique, du gestionnaire, ou encore de l'animateur pédagogique (Fullan, 2006 ; Barrère, 2006, p. 42).

Cet article a pour objet de présenter les moments clés, institutionnels, de l'évolution récente de la fonction de direction et de revenir sur des symptômes marqueurs d'une transition identitaire, moment dynamique où les directeurs ont dû procéder à une réorganisation de leurs rapports à eux-mêmes, à autrui et à leur milieu de socialisation. Et de montrer comment cette mutation ne s'est pas faite sans difficulté puisqu'elle semble avoir été peu prise en compte dans les programmes de formation et peu adaptée aux enjeux des nouvelles missions selon les acteurs eux-mêmes.

1. Cadre de l'étude

1.1. Identité professionnelle et professionnalisation

Les résultats présentés ici s'appuient sur un travail d'enquête qui avait pour objectif majeur de mieux cerner l'identité professionnelle des directeurs d'école (Duchauffour, 2011). Il s'est agi de montrer en quoi la sphère privée, la sphère sociale, les choix professionnels et la demande institutionnelle colorent l'exercice de la direction au quotidien et déterminent des postures identitaires. L'identité professionnelle, située dans le champ de la sociologie des professions, est envisagée comme un processus supposant un rapport à soi mais aussi à l'autre permettant l'intériorisation de nouveaux rôles sociaux (Wittorski, 2008). Elle est le fruit de divers processus de socialisation qui ensemble construisent les individus et définissent les institutions (Dubar, 1991). La professionnalité des directeurs, c'est-à-dire leurs capacités, compétences, connaissances mises au service de la direction d'école et leur usage social est le fruit d'une démarche de professionnalisation (Wittorski, 2007, p. 23). La formation proposée par l'institution fait partie de ce processus de professionnalisation.

Comme tout acteur, les directeurs incorporent de manière plus ou moins forte les prescriptions institutionnelles au regard de leur histoire, mais aussi de l'environnement dans lequel ils exercent. Environnement politique, environnement humain, environnement matériel, autant de contextes qui peuvent influencer la professionnalité des directeurs. Ainsi le processus de professionnalisation qui est au cœur de la rencontre des individus avec l'institution est tributaire de celle-ci et de ces aléas. Nous le verrons, l'évolution de la législation a conduit ou aurait dû conduire à une réinterprétation de la fonction directoriale, marque d'une négociation identitaire (Wittorski, 2007, p. 154). Mais, préserver son identité et tenir compte des évolutions demandées par l'institution ne va pas de soi (Astier, 2008),

d'autant moins quand celle-ci envoie des messages brouillés et ne les accompagnent pas d'éléments de formation pertinents.

1.2. Recueil des données

Un itinéraire social ne peut être considéré comme une simple suite d'évènements successifs s'enchaînant chronologiquement et présentés en termes de linéarité fonctionnelle. C'est pourquoi cherchant une logique pour penser une réalité sociale complexe, la place et le rôle des directeurs dans l'école, prenant en compte la permanence et le changement, l'identique et le différent (Bourdieu, 1980), le récit de vie, méthode qualitative de recueil des données, a été choisi. Il a paru être l'outil le plus en congruence avec cette exigence pour découvrir une réalité sociale qui tienne compte de plusieurs registres. Le premier concerne, l'histoire de l'individu, c'est donc la trajectoire de directeurs qui a été interrogée et les étapes de leur professionnalisation. Le deuxième renvoie aux faits, en l'occurrence, en quoi consiste l'exercice quotidien des directeurs. Troisièmement, ce sont leurs représentations de la fonction qui ont été interrogées. Pour finir, leurs attitudes face aux attentes institutionnelles ont été recueillies. Le corpus – des récits de vie professionnelle – sur lequel repose ce travail est constitué de soixante entretiens semi-directifs avec des directeurs d'école. Trente-deux directrices, vingt-huit directeurs, âgés de trente-trois à cinquante-six ans ont participé à l'enquête effectuée dans le département de Seine-et-Marne. Département choisi parce qu'il offrait un éventail géographique, depuis des zones rurales à des zones très urbanisées, incorporant une hétérogénéité de milieux socioculturels. L'ancienneté générale des personnes interrogées allait de sept à trente-six ans, et l'ancienneté dans leur fonction de un à trente-trois ans. Les quatre types de décharge de service¹ pour assurer les fonctions de direction : décharge totale, à mi-temps, à tiers-temps et aucune décharge n'ont été prises en compte de manière égale. Ce sont par ailleurs des plans de formation institutionnels qui ont été analysés.

1.3. Analyse des données

L'analyse des discours tenant compte des lieux d'énonciation a été réalisée en vue de mettre au jour et de comprendre les phénomènes en jeu dans la vie sociale, l'école étant considérée comme une organisation. L'analyse de contenu après le décryptage complet des entretiens a consisté à catégoriser les propos en restant fidèle aux textes de base prenant à la fois en compte les hypothèses de travail et l'analyse des données, les interviewés restant identifiables (Glaser & Strauss, 2010). Les catégories obtenues et ordonnées ont permis une comparaison-interprétation entre les différents membres de l'échantillon et ont fait advenir un sens jusque là invisible. Sur le thème de la formation, tous les directeurs se sont exprimés. Ils ont à

1 Les directeurs sont déchargés d'enseignement en fonction du nombre de classes dans leur école, plus l'établissement est important et moins ils assurent d'heures d'enseignement.

la fois raconté leur formation institutionnelle et commenté celle-ci. Mais l'analyse de leur discours a aussi fait apparaître des éléments de formation non institutionnels.

Pour ce qui est des plans de formation, les catégories étant fixées par la législation, c'est leur conformité et la place laissée à chaque thématique qui ont été analysées.

2. La direction d'école primaire : tensions et évolutions

2.1. Une grève symptôme d'un mal-être identitaire

Les acteurs du système éducatif, comme dans toute autre structure, vivent des périodes de mal-être, de transition identitaire dont la grève est une expression (Robert & Tyssens, 2007, p. 5). Avec la grève administrative des directeurs d'école, l'enseignement primaire a connu une période inhabituellement longue de perturbation puisque celle-ci a duré de septembre 1999 à mai 2006. C'est le ministre de Robien qui a mis fin à celle-ci en signant un protocole d'accord avec le Syndicat des enseignants (Se)².

Situation étrange puisque malgré sa durée, il en a été très peu fait écho. À cela plusieurs raisons : la première est que celle-ci a été peu perturbatrice. Peu d'utilisateurs avec lesquels les directeurs sont en prise directe ont eu à souffrir de cette situation qu'ils soient enseignants, parents ou enfants. La perturbation se voulait à destination des autorités de tutelle et a pris la forme d'une rétention d'informations. Les directeurs ne faisaient pas « remonter » au ministère les données contribuant aux enquêtes de début d'année et consistant à recueillir les informations pour établir les statistiques ministérielles à propos des élèves. Le peu de publicité faite à cette grève a résulté aussi du rôle joué par les deux grands syndicats du premier degré : le Se et le Syndicat national unifié des instituteurs et professeurs des écoles (Snuipp). Leur soutien distancié s'explique en partie par la nature même des revendications de certains directeurs. Autant ceux qui revendiquaient une amélioration de leurs conditions de travail étaient soutenus par les syndicats majoritaires³ ; autant la revendication portée par une minorité d'un changement de statut laissait perplexe la plupart de leurs collègues. Seul le Syndicat autonome des directeurs (Snade⁴), très minoritaire en termes de représentation, a porté cette revendication. Sur ce point, il existe toujours une polémique puisque l'association « Groupe de défense des intérêts des directeurs » (Gdid) fait valoir les résultats d'un sondage où 93 %

2 « Protocole de mesures pour les directeurs d'école », signé en mai 2006 par G. de Robien, ministre de l'Éducation nationale et L. Béritte, secrétaire général du syndicat des enseignants Se-Unsa.

3 Enquête Snuipp, 2010 : 72,5 % des enseignants et 69 % des directeurs sont contre la création des EPEP qui conduirait à la création d'un statut de chef d'établissement du premier degré. Source : <<http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/DirectionSyntheseEnquete-3.pdf>>.

4 Le Snade est devenu Syndicat national des écoles.

des directeurs interrogés réclament un statut⁵, chiffres en contradiction avec ceux des enquêtes syndicales. Il est intéressant de noter que vingt-six des soixante directeurs rencontrés lors de notre enquête se disent opposés à la création d'un statut de directeur comme Honorine⁶ qui déclarait : « *nous ne sommes pas chefs d'établissement [...] et je ne voudrais pas l'être.* ». Alors que douze ne se prononcent pas sur cette possible évolution, la moitié de ceux qui y sont favorables le sont à certaines conditions. Cet écart a conduit à regarder de plus près les termes de l'enquête et ses résultats. S'il y a bien une demande explicite de création d'un statut, il n'y a pas de revendications de devenir supérieur hiérarchique. Situation paradoxale qui serait à mettre sur le compte de la culture du premier degré ? À ce jour, aucune unanimité ne semble se dessiner sur ce point. L'appartenance à un groupe différencié reste en suspens, tributaire, entre autres, de la création ou non des Établissements publics d'enseignement primaire (Epep), alors qu'il s'agit d'une question identitaire fondamentale. Dans le même temps, un mal-être perdure et les abandons de poste en fin d'année ne sont pas rares.

2.2. Un déficit de postulants

En effet, cela fait maintenant plus de dix ans que des milliers de postes de direction dans le premier degré ne sont pas pourvus (Cour des comptes, 2008). Dans la période allant de 1999 à 2008, entre quatre mille cent cinq postes et trois mille deux cents dix-huit postes sont restés sans un directeur habilité, avec un pic en 2003, à quatre mille six cents soixante-quinze postes (*Ibid.*, 2008, p. 116). En 2005, ce sont 69,4 % des postes de direction dans les écoles de deux à quatre classes qui sont restés vacants (*Ibid.*, 2008, p. 65). Aujourd'hui encore alors que les statistiques nationales sont difficilement accessibles, puisque non publiées par le ministère, plusieurs sites syndicaux à l'échelon départemental recensent quantité de postes à pourvoir⁷. Comment expliquer un tel déficit, alors que des mesures telles que l'amélioration des décharges de classe ou l'octroi d'emploi vie scolaire, personne ayant qualité d'assistant administratif et d'aide à l'accueil de tous les élèves, devaient rendre le poste plus attractif ? L'analyse des documents mis en ligne par des sites associatifs tels que le « Gdid » ou encore « Directeurs en lutte » montre que les mesures prises sont désignées comme globalement insuffisantes et cela au regard des nouvelles missions à assumer.

5 Sondage Ifop, 2006 : « Consultation des directeurs d'école ». Source : <<http://www.ifop.com/media/poll/consultationdirecteursecoles.pdf>>.

6 Directrice âgée de 53 ans, ½ décharge de classe, trente-quatre ans d'ancienneté générale, six ans comme directrice dans une école rurale d'un milieu favorisé.

7 Exemples : quarante-trois postes vacants dans le département des Alpes-Maritimes en avril 2011 (source : <<http://cgteuducationnice.org/spip.php?article1648>>), quarante-trois postes dans le Val-d'Oise en mai 2011 (sources : <<http://95.snuipp.fr/spip.php?article1764>>).

2.3. La loi d'orientation de 1989 : un moment clé de la transition identitaire

L'analyse du récit des directeurs les plus anciens a permis d'identifier un moment clé dans l'évolution de la fonction : la loi d'orientation sur l'éducation de 1989⁸. Ce sont à la fois les conditions de recrutement, de formation, d'exercice et les missions qui ont été précisément posées. Elles ont été ensuite pérennisées par la loi de 2005⁹.

Les missions consistent de manière générale à veiller « à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation »¹⁰ en vigueur. Le texte précise ce qui relève de la seule autorité du directeur : l'admission des élèves, leur accueil et les relations avec les familles, la répartition des moyens d'enseignement, l'organisation du travail des personnels communaux, l'organisation des élections des représentants de parents ou encore, l'incarnation de l'institution auprès de diverses institutions. Et ce qui relève de l'application de décisions prises en conseil des maîtres : la répartition des classes, la mise en œuvre du projet d'école, l'organisation du service des enseignants et l'utilisation des locaux.

Déclinées dans leur singularité, les missions ouvrent à de nouvelles attributions modifiant la professionnalité et la posture du directeur. Celui-ci, pair parmi les pairs jusque-là, devient le « *primus inter pares*, le premier d'entre eux. Toujours enseignants, puisque seulement 9 % d'entre eux sont totalement déchargés de classe, les directeurs doivent cependant investir aujourd'hui d'autres types d'activité. Cela les conduit à exercer un pouvoir sur leurs collègues alors qu'ils ne sont pas un échelon hiérarchique et ils sont conduits à utiliser des moyens de pression informels se rapprochant ainsi des modes de fonctionnement des chefs d'établissement du second degré (Barrère, 2006, p. 119).

Ainsi c'est tout le champ de compétence professionnelle des directeurs qui a été questionné à la lumière de cette loi et c'est en faisant appel à leurs savoirs et à leur expérience en fonction des contextes spécifiques de leur lieu d'exercice qu'ils ont abordé ces changements (Perez-Roux, 2006). Changements professionnels opérés progressivement et qu'il convient d'inscrire comme partie prenante d'un processus de « transition professionnelle » (Tanguy, 1986).

3. Une identité professionnelle en transition

3.1. De nouveaux modes de management

L'école, dont l'État attend qu'elle réduise les inégalités, socialise, prépare à un métier, a ainsi vu les réformes s'accumuler au gré des ministres jetant un trouble sur leur nécessité (IGAENR, 2003, p. 7). Ainsi le passage d'une fonction de direction

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

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

10 Décret n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école, modifié par le décret n° 91-37 du 14 janvier 1991 et le décret n° 2002-1164 du 13 septembre 2002.

centrée sur la gestion administrative à une fonction d'animation a bouleversé le rapport au métier, comme la professionnalité. On aurait pu imaginer que cela ne touche que les plus anciens, perturbés dans leur manière de faire, mais il n'en est rien. Les discours révèlent chez tous des motifs de réticence voire de résistance à opérer cette transition. Pour les plus jeunes – comme pour un certain nombre d'anciens –, c'est d'abord une remise en question de ce qui les a amenés à devenir enseignants. On ne devient pas instituteur ou professeur des écoles pour travailler avec des adultes mais bien parce que l'on souhaite travailler avec des enfants. C'est cette relation qui est à l'origine du choix (Deauvieu, 2005). Ainsi, le cœur de leur identité renvoie essentiellement aux tâches d'enseignement plus qu'à celles de directeur.

Chez les directeurs les plus anciens d'autres éléments viennent parasiter cette transition identitaire. Ce sont les nouveaux modes de management (Rich, 2010, p. 122) qui impliquent un pilotage de l'école de nature différente. Ainsi le projet utilisé comme outil de régulation voire de contrôle, plus que comme outil pédagogique, renvoie au monde de l'entreprise. L'entrée d'un vocabulaire et de méthodes de gouvernance, comme la question de la performance, provoque une rupture radicale avec le rapport initial à la fonction. Cette différence entre les représentations que les directeurs avaient de la fonction et la réalité est devenue insupportable pour certains d'où des défections. Chaque année, des directeurs préfèrent reprendre une classe à temps plein ou bien se former à l'éducation spécialisée ; parmi ceux rencontrés cinq envisageaient de quitter leur poste à la rentrée suivante. Cet écart entre le poste rêvé et le poste réel est par ailleurs amplifié par des conditions matérielles de l'exercice altérées et l'extrême étendue des tâches à accomplir. La transition identitaire s'avère ainsi entravée par de nombreux obstacles.

3.2. Des partenaires et des rôles multiples

À l'aune de leurs nouvelles missions et dans un contexte d'ouverture de l'école souhaitée par les politiques, les directeurs d'école se sont trouvés face des interlocuteurs extrêmement variés. Ils jouent un rôle d'interface, représentant l'institution, avec les adultes extérieurs à l'école. Ils font face à des demandes auxquelles ils n'ont pas tous été préparés. L'ignorance de la plupart de leurs partenaires de leur non-statut de chef d'établissement les met dans des positions inconfortables. Chacun, de sa place, attend d'eux la meilleure réponse possible. L'entrée des familles dans la coéducation, y compris scolaire, a brouillé l'image de l'instituteur tout puissant.

Mais, c'est dans les activités quotidiennes que se fait le plus ressentir cette difficulté à assurer la bivalence du rôle directeur/enseignant, et que se creuse la faille entre les représentations du métier et sa réalité. Cet écart, source de mal-être, est d'autant plus difficile à vivre dans cette période de transition professionnelle.

Les demandes institutionnelles tendent à offrir un spectre plus large du rôle du côté de ce qui pourrait en faire sa valeur : le management d'une équipe. Il y a là un premier hiatus puisque les directeurs l'entendent souvent au sens strict d'animation d'équipe. Par ailleurs, persistent de nombreuses tâches qui renvoient plus aux occupations d'un « factotum ». Presque quotidiennement, il faut investir un grand nombre de rôles et être tour à tour : garde champêtre, cafetier, concierge, standardiste, femme de ménage, infirmier, agent de maintenance ou croquemitaine, pour n'en citer que quelques-uns.

3.3. Des contextes d'exercice qui colorent l'identité professionnelle

Une des caractéristiques de ce segment professionnel est aussi la grande hétérogénéité des contextes d'exercice. En effet, qu'y a-t-il de commun entre un directeur de deux classes exerçant en zone rurale et un directeur de seize classes, dans une zone d'éducation prioritaire d'une grande ville ? Les missions sont identiques : amener à la réussite scolaire le plus grand nombre d'élèves. Au quotidien, la forme de l'exercice de direction est bien différente. Tout d'abord parce que le temps passé face aux élèves est totalement différent. Pour les directeurs qui sont chargés de classe, ce qui semble le plus difficile à gérer et trouble effectivement l'identité, est le rythme auquel se déroulent ces deux identités, enseignant et directeur. Dans une même journée, l'alternance est fréquente, et la disponibilité mentale pour y faire face n'est pas chose aisée. Pour les directeurs totalement déchargés, c'est le plus souvent l'incapacité à fédérer le nombre important d'enseignants dans l'école qui cause le plus de soucis. Une autre de leurs difficultés est de se positionner en tant qu'alter ego quand il est question de pédagogie ou de gestion de classe, alors qu'ils n'ont plus la charge d'élèves. Se présenter comme un expert pédagogique est le plus souvent mal perçu, comme s'ils n'étaient plus légitimes pour le faire. Ainsi, les entretiens révèlent que c'est le plus souvent le manque de reconnaissance du travail accompli qui est source de souffrance. Le manque de moyens, s'il est avéré, n'est pas l'élément central.

On comprend dans ces conditions d'exercice que la question identitaire demande à être renouvelée. Ce sont fondamentalement les processus de professionnalisation qui sont en jeu en tant qu'élément de la négociation identitaire (Wittorski, 2007, p. 154). Il semblerait que l'institution scolaire ignore qu'en élargissant ses demandes auprès des directeurs, elle modifie le cœur de leur activité, mettant en tension leur identité au quotidien. Cette ignorance apparaît quand il s'agit d'interroger les modalités d'accompagnement de cette évolution, sachant que l'accompagnement se révèle être d'une impérieuse nécessité quand il s'agit de conduire un établissement scolaire (Murphy, 1998). Il s'avère que la formation, qui devrait jouer un rôle dans cette transition en tant qu'élément de la construction de l'identité professionnelle (Gather-Thurler & Perrenoud, 2004), semble bien peu pertinente.

4. Une transition identitaire mal accompagnée

4.1. Des plans de formation centrés sur la gestion administrative

La formation des directeurs d'école primaire est organisée par les Directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN). Elle doit s'inscrire dans les trois grandes thématiques fixées par les textes, à savoir : l'organisation pédagogique, l'administration et la gestion, l'animation et la médiation¹¹. Cependant la place laissée à chacune de ces entrées est très variable puisqu'elle tient compte des besoins jugés localement prioritaires. Depuis son origine, il semble que la partie gestion administrative soit celle plébiscitée par les prescripteurs. En effet, l'enquête conduite par le ministère sur la formation initiale des directeurs auprès de cinquante-six inspecteurs d'académie¹² révélait une centration particulière sur cette entrée. L'analyse de cette étude a permis d'identifier cinquante-deux thèmes répartis autour de cinq grands domaines. Le nombre de thèmes évoqués par domaine est apparu très inégal : seize pour la pédagogie, quinze pour la vie scolaire, dix pour l'administration, sept pour le rôle relationnel et enfin quatre pour l'animation de l'équipe pédagogique.

Le département de Seine-et-Marne avait répondu à la sollicitation ministérielle. L'analyse des réponses laisse apparaître une formation organisée autour de cinq thèmes : responsabilités administratives, législation, système éducatif, carrière et statut des fonctionnaires, et animation de l'équipe pédagogique pour le travail en équipe. La place majeure faite à l'organisation administrative ne diffère pas de la moyenne des résultats et il est intéressant de souligner qu'un item comme le projet d'école n'a pas été évoqué alors qu'il cristallise autour d'une entrée gestionnaire des questions qui relèvent à la fois de la pédagogie et de l'animation d'une équipe (Rich, 2010). La faible place faite à la communication, au rôle relationnel semble perdurer et n'est pas locale. Pour exemple, le dernier plan de formation du département de Meurthe-et-Moselle fait apparaître, sur un volume de cent vingt heures, un module obligatoire de quatre-vingt-quatorze heures trente¹³. Ce module se décompose ainsi : quarante heures trente dévolues au pédagogique, trente-six heures à la gestion et seulement dix-huit heures au relationnel. Peut-être faut-il interroger la coloration donnée à ces formations à l'aune de ceux qui l'animent majoritairement : les inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré dont on peut penser que

11 La note de service n° 97-069 du 17 mars 1997 pose les objectifs, l'organisation et les contenus, l'évaluation et le suivi de la formation.

12 Les départements de France métropolitaine retenus avaient élaboré un projet de formation pour ces personnels pour l'année 1995-1996 et l'avait fait connaître à la Direction des écoles. Seules 37 réponses aux questionnaires ont été retournées sur 56 envoyés. Les documents renvoyés étaient sous forme de grille de stage, indiquant les thèmes traités lors des sessions de formation.

13 Consultable sur le site académique : <<http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/directeurs/spip.php?article30>>.

la préoccupation majeure est le bon fonctionnement administratif de l'école et le respect des programmes et des règlements (Sénore, 2000, p. 67).

Deux évolutions notables sont observables ces dernières années. D'une part, l'apparition de modules visant la maîtrise d'un environnement numérique de travail (entre autres, l'utilisation de la « Base-élèves »). Et d'autre part, la mise en ligne sur de nombreux sites académiques de pages dédiées aux directeurs sur lesquelles ils peuvent trouver les documents de pilotage prescrits par leurs inspecteurs.

Au-delà de ces analyses de documents fournis par l'administration, l'analyse des discours des directeurs apporte un éclairage complémentaire sur la formation. En effets, les directeurs ont pu relater ce qu'ils ont vécu et exprimer leurs besoins de formation ainsi que les attentes vis-à-vis de son organisation grâce à l'analyse de leurs propres pratiques.

4.2. Une formation insuffisante pour professionnaliser

Les acteurs eux-mêmes reconnaissent leurs manques de compétences face aux demandes institutionnelles et Gaston¹⁴, l'un des directeurs rencontrés, précise : « *on nous demande trop souvent de faire des choses sans d'abord se renseigner : est-ce que les gens sont compétents ?* ». Sont ainsi exprimées les attentes fortes de la part des directeurs conscients de l'importance de leur mission et de leurs faiblesses. François¹⁵ explique : « *si on veut que l'école vive ce qui est écrit depuis la loi d'orientation de 1989, on peut faire en sorte qu'effectivement il y ait une formation adaptée* ». Ce qui ne semble pas être le cas. Alors que les missions et responsabilités n'ont cessé de s'amplifier, le dernier texte organisant la formation datant de 1997 n'a pas été revu. Sur ce point, on peut se demander si l'institution a pris la mesure de ces évolutions et s'interroger sur les moyens mis en œuvre pour la professionnalisation de ces agents dont elle reconnaît l'utilité première. Tous les directeurs interviewés regrettent le peu de temps consacré à leur formation et ont fait un tableau plutôt critique de celle-ci.

L'analyse de notre corpus a permis de mettre en exergue un certain nombre de points : la formation est avant tout une préparation aux tâches administratives, de contrôle et de mise en sécurité de l'établissement et des élèves. La préparation à animer voire diriger une équipe est totalement secondaire. Les compétences des formateurs sont remises en question. Si les directeurs reconnaissent la qualité des discours pour ce qui relève de l'institutionnel, ils déplorent fortement le manque de compétences quand il s'agit de travailler la dynamique du groupe. Là encore, l'expérience de la formation qui devrait être source de confort se traduit par un sentiment d'insatisfaction, de manque. Elle est même parfois vécue

14 Directeur âgé de 53 ans, ½ décharge de classe, 35 ans d'ancienneté, 9 ans comme directeur dans une école rurale de milieu favorisé.

15 Directeur âgé de 45 ans, ¼ décharge de classe, 25 ans d'ancienneté, 3 ans comme directeur dans une zone d'éducation prioritaire, milieu défavorisé.

comme déstabilisante au point d'interroger son choix de nouvelle orientation professionnelle tant les aspects sécuritaires sont mis en avant. Le discours récurrent des directeurs rencontrés souligne le manque de préparation pour faire face aux multiples tâches et plus particulièrement à celles relevant de l'animation d'équipe. La principale difficulté du poste est pointée : comment entraîner ses collègues et mettre en place les réformes attendues ?

Pour répondre à cette question, il faut noter que l'offre en formation continue est souvent construite autour de la mise en place de nouvelles attentes institutionnelles, comme, par exemple, l'apparition de nouveaux programmes ou plus récemment les dispositifs comme l'aide personnalisée. Par ailleurs, ce ne sont pas les contacts avec les inspecteurs de circonscription qui rendent la tâche plus aisée (Sénore, 2000, p. 98). Ils sont plus perçus comme des agents de la prescription ou du contrôle que comme des aides ou des conseillers. Ces relations sont tributaires de leur personnalité et de leurs attentes, souvent spécifiques. Dans ces conditions, certains directeurs imaginent qu'un statut spécifique permettrait de surmonter l'obstacle ; d'autres, au quotidien, s'appuient sur d'autres ressources.

4.3. L'autoformation : un atout pour changer de rôle

Certains directeurs, certes minoritaires dans notre échantillon, semblent toutefois avoir entrepris cette transition identitaire si difficile à réaliser au regard du contexte décrit. Gérer leur école au quotidien, animer leur équipe, ne leur fait pas peur, pas plus qu'engager le changement, et ceci pour trois raisons principales.

La première, c'est l'utilisation du « système D ». Ils sont plusieurs à avoir créé un réseau qui leur permet de faire appel à des pairs quand il s'agit de résoudre des problèmes liés à la connaissance du système, notamment au niveau réglementaire. Ou plus spécifiquement quand le besoin de partager des situations difficiles se fait sentir. Familles et amis ne sont pas en reste quand il s'agit d'aider le directeur à résoudre des problèmes plus techniques, comme la maîtrise de certains outils informatiques. C'est encore s'appuyer sur les compétences d'un conjoint directeur, comme le relate Blaise¹⁶ qui a utilisé le savoir-faire et la méthode de sa femme directrice pour monter son propre projet d'école.

La deuxième source de réussite relève des compétences avérées dans la communication entre adultes construites à l'extérieur de l'institution scolaire. Les aptitudes sur le plan relationnel, communicationnel ou d'argumentation si utiles dans la fonction, ont été développées pour certains lors de mandats électifs politiques ou syndicaux, dans la direction de centres aérés ou dans la présidence d'association. En cela ils ne sont pas très différents de leurs homologues masculins du second degré (Cacouault-Bitaud, 2008, p. 167). Ces compétences acquises hors

¹⁶ Directeur âgé de 48 ans, ½ décharge de classe, 30 ans d'ancienneté, 2 ans comme directeur d'une école urbaine en milieu défavorisé.

du système sont celles qui sont le plus souvent employées pour fédérer l'équipe ou gérer les conflits.

Enfin, la troisième raison renvoie à l'investissement personnel de certains dans une reprise d'étude ou l'engagement dans une formation. Ainsi, la volonté de réussir des acteurs les conduit à se former sur un temps personnel et à utiliser des compétences construites en dehors de la formation institutionnelle.

5. Pour conclure : une transition identitaire en mouvement

À l'heure où il est question d'une refondation de l'école, il faut reconnaître que les difficultés à recruter des directeurs d'école sont bien réelles. Elles reposent sûrement sur la bivalence ou même l'ambivalence de la fonction : être à la fois enseignant et directeur et sur le manque de moyens et de reconnaissance attribués à la fonction. Mais, ce n'est pas le seul élément explicatif. Les nombreuses réformes mises en œuvre depuis une vingtaine d'années ont durablement modifié l'identité professionnelle des maîtres devenus professeurs des écoles. Les directeurs en place ont eu à faire face à un double challenge : réussir une double transition identitaire, celle d'enseignant mais surtout celle de responsable d'établissement. L'évolution de la fonction a été peu accompagnée par des actions de formation. Elle a contraint les acteurs à puiser dans leurs propres ressources pour sortir du malaise dans lequel ils étaient plongés : réussite pour certains, une minorité, réelles difficultés pour d'autres au point d'abandonner leur poste. L'étude montre que la capacité à faire face renvoie à un facteur majeur : la professionnalisation dont la formation est un facteur essentiel. Quelle que soit la catégorie de direction, la réussite repose sur les compétences requises pour animer une équipe. Globalement, de *simples* responsables d'école les directeurs seraient-ils devenus des « managers » dont l'autonomie pourrait être reconnue (Barrère, 2006, p. 21)? Ce changement de paradigme auquel certains associent la nécessité d'une modification de statut, questionne surtout les aptitudes particulières requises pour assumer une telle fonction. Fonction qui se révèle être en perpétuelle évolution puisque tributaire d'une législation qui prolifère de manière exponentielle.

Hervé DUCHAUFFOUR

herve.duchauffour@espe-paris.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ASTIER P. (2008). « La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation », *Savoirs*, n° 17, p. 63-69.
- BARRÈRE A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris : Presses universitaires de France.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Éd. de Minuit.

- CACOUAULT-BITAUD M. (2008). *La direction des collèges et des lycées : une affaire d'hommes? Genre et inégalités dans l'éducation nationale*, Paris : L'Harmattan.
- CACOUAULT M. & COMBAZ G. (2007). « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux? », *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 5-20.
- COUR DES COMPTES, Chambres régionales et territoriales des comptes (2008). *Les communes et l'école de la République. Rapport public thématique*, Paris : La Documentation française.
- DEAUVIEAU J. (2005). « Le monde enseignant », in J-P. Terrail (dir.), *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris : La Dispute, p. 41-55.
- DUBAR C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- DUCHAUFFOUR H. (2011). *L'identité professionnelle des directeurs d'école primaire : tensions et paradoxes*, thèse de doctorat, université Paris-Descartes.
- FULLAN M. (2006). *Turnaround Leadership*, San Francisco : Jossey-Bass A. Wiley.
- GATHER-THURLER M. & PERRENOUD P. (2004). « Professionnalisation et formation des chefs d'établissement », *Administration et éducation*, n° 102, p. 67-76.
- GLASER B. & STRAUSS A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris : Armand Colin.
- HOPES C. (dir.) (1988). *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école. Étude de cas de 10 pays de l'OCDE*, Paris : Économica.
- IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche) (2003). *Rapport général 2002*, Paris : La Documentation française.
- MURPHY J. (1998). « Preparation for the school principalship: The United States' story », *School Leadership and Management*, n° 18(3), p. 359-372.
- PEREZ-ROUX T. (2006). « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels », *Savoirs*, n° 11, p. 107-123.
- RICH J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*, Bruxelles : De Boeck.
- ROBERT A.D. & TYSENS J. (2007). « Pour une approche sociohistorique de la grève enseignante », *Éducation et sociétés*, n° 20, p. 5-17.
- SÉNORE D. (2000). *Pour une éthique de l'inspection*, Paris : ESF.
- TANGUY L. (dir) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi, un état des recherches en France*, Paris : Cereq.
- UNESCO-Section pour l'enseignement général secondaire (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, Paris : UNESCO.

WITORSKI R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.

WITORSKI R. (2008). « La professionnalisation : note de synthèse », *Savoirs*, n° 17, p. 11-36.

Abstract & keywords

ABSTRACT • Primary school principals are recognized as key players in changing the education system. Yet the large number of vacancies in this position persists, requiring further analysis, much as the 1999-2006 principals' strike can be interpreted as a symptom of an identity crisis. A qualitative analysis of interviews with principals has demonstrated how the training of principals has had little effect on the complex evolution of professional identity caused by the Focus on Education Law of 1989, which led to this lack of interest.

KEYWORDS • training need, career change, headteacher, primary school