RICH Joël. *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*

Bruxelles : De Boeck, 2010, 169 p.

Gilles Combaz

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2777>

DOI : 10.4000/rfp.2777

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2011

Pagination : 149-150

ISBN : 978-2-7342-1203-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Gilles Combaz, « RICH Joël. *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 174 | janvier-mars 2011, mis en ligne le 15 mars 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2777> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2777>

---

lion » (p. 83), caractéristique de ceux qui vivent le déclassement comme un « destin générationnel », s'oppose « la tentation du retrait » (p. 97), typique de ceux qui le vivent comme un « échec personnel ». Les parents des premiers sont souvent des cadres « populaires ascendants », faiblement diplômés, ayant été promus en cours de carrière, majoritairement dans le privé. Pour ces déclassés du premier type, les responsables du « sacrifice » de leur génération sont à la fois les patrons, qui profitent bien de la « course aux diplômes », et l'école, accusée d'inadaptation aux besoins réels. Quant aux déclassés du second type, dont les parents sont au contraire des cadres « héritiers » hautement diplômés, ils vivent leur parcours scolaire en demi-teinte et mouvementé comme une expérience douloureuse, très en deçà des espoirs familiaux. Reprenant les concepts de Merton, Peugny les décrit aussi comme en retrait, sans combativité par rapport aux enjeux du monde du travail. Dans les deux cas de figure, les déclassés sont donc des frustrés. À suivre l'auteur, il y aurait là une clé de lecture éclairante pour mieux comprendre leurs comportements politiques.

Tel est le propos du troisième et dernier chapitre, centré sur « les conséquences politiques du déclassement », qui s'appuie principalement sur l'exploitation du panel électoral français de suivi des scrutins de 2002. C'est sans doute sur ce terrain que la démonstration est la moins convaincante. L'auteur hésite lui-même souvent à franchir le pas de thèses anciennes voyant dans la montée des extrémismes en politique l'expression privilégiée de la frustration croissante des déclassés. Ces derniers s'avèreraient ainsi « relativement autoritaires et ethnocentrés, certes, mais pas plus que les autres employés et ouvriers » (p. 123). En outre, les déclassés « se montrent significativement plus hostiles au libéralisme économique que les autres enfants de cadres, et aussi hostiles que les autres employés et ouvriers » (p. 131). Enfin le positionnement partisan des déclassés est nettement moins à gauche et légèrement plus à l'extrême droite que celui des autres ouvriers et employés. Mais comme le rappelle Peugny, 90 % des déclassés ne se déclarent pas « frontistes ». Et le caractère minoritaire du déclassement au sein d'une couche minoritaire de l'électorat ne peut évidemment pas résumer une conjoncture électorale aussi singulière que celle de 2002.

Tristan Poullaouec

Centre nantais de sociologie, université de Nantes

NOTE

- 1 À ce titre, il rejoint parfois l'interrogation de Gaële Henri-Panabière (2010) sur les « méshéritiers » en échec scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- CHAUVEL L. (1998). *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au xx^e siècle*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éd. du Seuil.
- HENRI-PANABIÈRE G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- MERLLIÉ D. & PRÉVOT J. (1997). *La mobilité sociale*. Paris : La Découverte.
- POULLAOUÉC T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.
- THÉLOT C. (2004). *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale* [1982]. Paris : Hachette.

RICH Joël. *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck, 2010, 169 p.

Dès l'introduction, l'auteur indique que l'objectif de l'ouvrage est de mieux cerner le vécu des directeurs d'école et leurs capacités à mobiliser les enseignants pour que le système éducatif soit plus efficace. Certes ces aspects sont abordés mais, à la lecture, on peut se demander si l'objectif principal n'est pas plutôt celui qu'annonce le sous-titre : repenser l'encadrement des établissements scolaires. À cet égard, l'ouvrage permet de passer en revue de nombreux apports scientifiques susceptibles, selon l'auteur, de contribuer à la formation des futurs directeurs d'école. Pour le cas de la situation française, cet apport peut paraître décisif étant donné la création annoncée des futurs établissements d'enseignement publics primaires pour lesquels il faudra recruter et former des directeurs n'ayant pas le même statut qu'actuellement. De ce point de vue, l'ouvrage de Joël Rich pourra peut-être répondre en partie aux orientations préconisées par le rapport rédigé en 2010 par le député Frédéric Reiss et intitulé : « Quelle direction pour l'école du xx^e siècle ? » (Reiss, 2010).

Un premier chapitre historique permet de bien cerner la façon dont la fonction de directeur d'école a évolué en France. C'est le développement quantitatif de certaines écoles qui va conduire les autorités à mettre en place des directeurs. La loi Falloux de 1850 préconise qu'un directeur soit nommé dans chaque école de plus de 80 élèves. Le statut relatif à la fonction apparaît avec la loi organique du 30 octobre 1886. À cette époque, le directeur dispose d'une certaine autorité sur ses adjoints. Il veille à l'ordre, à la discipline et à l'hygiène. Il s'intéresse aussi aux méthodes pédagogiques mises en œuvre par ses adjoints. Ceci ne manque pas de créer quelques

tensions qui, selon l'auteur, peuvent expliquer en partie la naissance du syndicalisme enseignant. Entre le début du ^{xx}e siècle et 1930, les méthodes autoritaires perdurent et les tensions avec les enseignants demeurent. De 1886 à 1965, être directeur est un titre reconnu et ceci se manifeste, entre autres, par une rémunération non négligeable. Le directeur devient un responsable administratif et, le cas échéant, un conseiller dans le domaine pédagogique. Dès 1966, le gouvernement en place réclame la création d'un grade spécifique. Cette proposition est vivement combattue par le Syndicat national des instituteurs (SNI). À la fin des années quatre-vingt, le ministre René Monory réitère la proposition en suggérant de mettre en place des « maîtres-directeurs » (qui auraient été vraisemblablement déchargés de classe). Là encore, le SNI s'oppose à cette proposition.

L'analyse comparative mise en œuvre par l'auteur permet de mettre en perspective la situation des directeurs d'école en France avec celle de leurs homologues au Canada et en Belgique. Dans ces deux pays, les directeurs d'école sont plus proches, de par leur statut et leurs activités, des personnels de direction du second degré en France. Les directeurs d'école au Canada ont par exemple un niveau d'études assez élevé (maîtrise ou doctorat). En faisant état des résultats d'une étude réalisée par Blouin (2006), l'auteur montre que les 15 000 directeurs interrogés se montrent très satisfaits de leur développement professionnel, de l'appui de leurs supérieurs hiérarchiques et de leur autonomie professionnelle. Nombreux sont ceux qui souhaiteraient pouvoir recruter eux-mêmes les enseignants faisant partie de leur équipe. Pour la Belgique, l'auteur présente une étude menée par Boulvain (2006) à partir d'entretiens. Interrogés sur la manière dont ils conçoivent leurs rôles, les directeurs mettent l'accent sur les aspects relationnels et ceux qui sont relatifs à la gestion. Viennent ensuite le rôle d'animation pédagogique et les tâches administratives. La situation des directeurs français est appréhendée à travers une étude menée par la mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN). Les 1 900 individus interrogés estiment que leur métier se dégrade. Ils font également état de l'écart croissant qui existe entre les tâches qui s'alourdissent progressivement et les moyens qui leur sont alloués.

Une autre partie de l'ouvrage aborde un certain nombre de concepts et de notions qui pourraient faire l'objet de modules de formation pour les directeurs d'école. Pour chaque concept et chaque notion, l'auteur présente des travaux scientifiques susceptibles d'éclairer de manière originale les problématiques professionnelles des directeurs d'école. Ces apports doivent contribuer selon l'auteur à former un praticien réflexif. Pour atteindre cet objectif, il passe en revue les notions suivantes (dont certaines sont très à la mode) : la gouver-

nance, le nouveau management public, le travail en équipe, la coopération, le projet d'école, l'évaluation. Comme le mentionne très justement l'auteur, les deux premières sont relativement polysémiques et peuvent avoir, selon les circonstances, une connotation très libérale. Afin d'éviter le flou, il propose quelques orientations. Pour la gouvernance, il s'agit pour le directeur de « créer les conditions dans lesquelles les personnels qu'il dirige assument eux-mêmes de plus grandes responsabilités, avec plus de communication, de transparence, d'égalité, de liberté, de respect et de contrat » (p. 45). L'auteur semble convaincu de la nécessité pour les directeurs et leurs équipes d'intégrer pleinement les apports du nouveau management public. À ce propos, il écrit : « La formation d'un directeur éclairé et en position critique vis-à-vis des pratiques liées à un nouveau management public pourrait paraître indispensable [...] pour assurer la promotion, dans son équipe, d'une indispensable innovation. » (p. 127) Un peu plus loin, il ajoute : « Le directeur est [...] celui qui doit contribuer à donner une visualisation nécessaire pour que les personnels dont il a la charge réalisent les objectifs qu'ils se sont fixés dans un sens partagé. » (p. 134) Il n'est pas du tout certain que les enseignants français du premier degré soient prêts à entendre et à accepter ce type de discours.

Le chapitre 6 dont on peut penser qu'il constitue le fil directeur de l'ouvrage est consacré à des propositions concernant la formation universitaire et professionnelle des futurs directeurs d'école. Du point de vue des supports scientifiques, l'auteur préconise trois types d'apports : des sciences humaines et sociales ; des sciences de gestion et des sciences de l'administration.

À cet égard, nul doute que le livre de Joël Rich constitue une ressource appréciable pour former les futurs directeurs d'école. On peut cependant regretter l'aspect trop prescriptif de l'ensemble. Davantage de prudence et de nuance aurait sans doute été nécessaire. Du point de vue méthodologique, il est dommage que l'auteur n'ait pas lui-même recueilli des données originales répondant à une problématique spécifique centrée sur la situation des directeurs actuels en France. Les entretiens qu'il mobilise sous forme d'extraits ont été collectés pour un tout autre projet : ce sont les travaux qu'il a consacrés aux projets d'école. Par ailleurs, la multiplicité des champs scientifiques mobilisés peut dérouter quelque peu le lecteur, même si cette multiplicité illustre le caractère pluriel des sciences de l'éducation au sein desquelles se situe le travail de l'auteur.

Gilles Combaz
Institut français de l'Éducation,
École normale supérieure de Lyon

BIBLIOGRAPHIE

- BLOUIN P. (2006). « Profil des directeurs d'écoles primaires et secondaires au Canada : premiers résultats de l'enquête auprès des directeurs d'école de 2004-2005 ». *Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, vol. 3, n° 2. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2006002/9249-fra.htm>> (consulté le 26 janvier 2011).
- BOULVAIN M. (2006). « Un directeur à l'école primaire, quels rôles dans la gestion de la qualité ? » 8^e biennale de l'éducation et de la formation, INRP, Lyon. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/88.pdf>> (consulté le 26 janvier 2011).
- REISS F. (2010). « Quelle direction pour l'école du XXI^e siècle ? ». Rapport à M. le Premier ministre. Paris : Assemblée nationale. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://media.education.gouv.fr/file/2010/86/8/Rapport-Quelle-direction-pour-ecole-XXI-siecle_155868.pdf> (consulté le 26 janvier 2011).

ROBERT Bénédicte. *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : PUF, 2009, 149 p.

Issu d'une thèse en science politique soutenue en décembre 2007 à l'Institut d'études politiques de Paris, l'ouvrage de Bénédicte Robert réussit le pari de transformer un texte académique en un ouvrage clair, au style sobre et efficace. Il porte, comme son titre l'indique, sur les politiques d'éducation prioritaire dont il retrace l'histoire, les évolutions et les mises en œuvre en France et aux États-Unis. Toutefois son ambition est plus large et il entend rendre compte du changement dans le système éducatif et décrire les conditions d'une réforme réussie. L'ouvrage se compose de quatre chapitres illustrant cette double démarche. Le premier, intitulé « Changement dans le système éducatif français », dresse une synthèse consacrée aux politiques éducatives et expose la démarche de l'auteur. Celle-ci choisit d'articuler différents niveaux d'analyse en étudiant la décision publique et l'impact de la politique d'éducation prioritaire. Au moyen de la théorie des équilibres ponctués de Baumgartner et Jones, elle entend tenir ensemble l'analyse des permanences et changements radicaux dans cette politique. Elle étudie ainsi l'éducation prioritaire dans une perspective de temps long qui en restitue les séquences de stabilité et focalise son analyse sur les temps de réforme et leurs conditions de réussite (p. 22). Le second chapitre, « Lancement et relances de la politique d'éducation prioritaire (1981-2006) », développe l'histoire de l'éducation prioritaire en France à partir de cette perspective. L'auteur s'attarde sur trois temps clés :

le lancement précipité en 1981 des ZEP dans le contexte de l'alternance socialiste, la relance de 1997, puis celle de 2006 faisant suite aux émeutes de novembre 2005. Elle s'interroge sur l'absence de conséquence politique des évaluations majoritairement négatives des résultats de l'éducation prioritaire. Elle revient également sur la nature réglementaire plutôt que législative des textes qui régissent l'éducation prioritaire en France et qui explique, entre autres, qu'aucune ligne budgétaire dédiée ne puisse être clairement identifiée, ce qui obère toute possibilité d'une régulation financière de la politique, comme aux États-Unis par exemple.

Le troisième chapitre, « Instrument d'une politique », s'appuie sur les récents travaux de science politique consacrés aux instruments de gouvernement. Il aborde la question de la politique d'éducation prioritaire sous l'angle de ses « instruments », c'est-à-dire de l'ensemble des outils par lesquels cette politique s'incarne : carte de l'éducation prioritaire, surencadrement des élèves, projets et contrats. Ainsi l'auteur souligne les limites réelles de cette politique ambitieuse qui s'est, selon elle, dotée d'outils inadéquats. La carte de l'éducation prioritaire n'obéit pas à des critères clairs et subit les aléas des pressions politiques, le surencadrement des élèves répond plus à une approche gestionnaire du suivi des heures accordées aux établissements qu'à une véritable réflexion pédagogique sur la réussite des élèves en difficulté, et les projets et contrats de zone ou de réseau sont restés incitatifs. Le dernier chapitre, « Des politiques d'éducation prioritaire aux politiques d'éducation », revient plus spécifiquement sur les expériences étrangères et interroge les politiques de régulation par les résultats, notamment le management par objectifs. L'auteur revient sur la politique américaine d'éducation prioritaire et notamment la loi de 2001 qui, suite à de nombreux débats dans la société sur la réussite éducative, a entériné le principe d'*accountability* : des indicateurs de réussite clairs sont fixés aux établissements qui doivent rendre compte de l'usage qu'ils font des financements supplémentaires qu'ils reçoivent au titre de la politique d'éducation prioritaire. L'évaluation y joue un rôle clé avec les subventionnées conditionnées à résultats : la reconduction des financements dépend ainsi de la performance des établissements. L'auteur décrypte ensuite la tendance « centripète » des politiques éducatives, gérées par le sommet et non traduites en loi. Cette forme particulière empêcherait que la question soit saisie par des groupes intermédiaires (associations, syndicats...) ce qui dessine à rebours les conditions pouvant permettre l'introduction en France de la régulation par les résultats.

Le travail de Bénédicte Robert sur l'éducation prioritaire est tout à fait bienvenu, tant il manquait à la litté-