

L'AUTORITE DU CHEF D'ETABLISSEMENT : DES SAVOIRS D'ACTION MOBILISES DANS UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

Bruno Robbes

EMA, EA 4507
Université de Cergy-Pontoise
Pôle universitaire de Gennevilliers
ZAC des Barbanniers
Avenue Marcel Paul
92230 Gennevilliers Cedex
F-95000 Cergy-Pontoise
bruno.robbes@uvm.u-cergy.fr

Mots-clés : *autorité, chef d'établissement, savoir d'action*

Résumé. *L'exercice de l'autorité du chef d'établissement devient une préoccupation majeure en France, visible à travers le développement de formations professionnelles à l'initiative de l'institution. Par-delà cette demande, nous considérons les situations professionnelles vécues et choisies par les chefs d'établissement, où ils ont eu le sentiment d'« avoir » de l'autorité. Notre hypothèse est que l'autorité du chef d'établissement résulte d'une construction de savoirs dans l'action, dans des situations contextualisées faites d'interactions avec ses interlocuteurs. Par le récit puis l'analyse d'une situation de relation d'autorité conduit avec une proviseure de lycée, nous avons mis au jour comment elle exerçait son autorité, dans une perspective qualifiée d'éducative. Notre analyse décrit une phase préalable à la situation, où la proviseure pose des actions indiquant comment elle entend exercer son autorité : elle recherche une légitimation de ses décisions ; elle a pris le temps du diagnostic. Le récit proprement dit comprend trois phases d'installation de son autorité : les propos tenus lors de la prérentrée ; sa réponse à l'interpellation d'une enseignante ; le moment où elle annonce des décisions.*

1. Problématique, cadre théorique et hypothèse

Alors que le statut des personnels de direction est une création récente en France¹, les travaux de recherche consacrés à l'activité des chefs d'établissement – indépendamment des études portant sur l'effet-établissement ou sur le rapport au territorial – demeurent peu nombreux. Parmi eux, signalons l'approche dynamique référée à la sociologie du travail de Pelage (2003), qui vise la description précise du travail des personnels de direction articulée à une compréhension de leur parcours biographique, dans un contexte institutionnel qui exige d'eux une mutation culturelle sans précédent (culture de l'encadrement, de l'organisation et du management ; responsabilité, autonomie à la fois accrues, limitées et contrôlées...). Relevant également ce contexte de modernisation de la fonction publique qui interroge les buts d'une organisation scolaire marquée par la tradition républicaine, Barrère (2006) décrit l'activité des chefs d'établissement comme éclatée en une multitude de tâches (routines bureaucratiques, tâches plus ou moins définies par la hiérarchie, travail relationnel multidimensionnel, prises de décisions de tout ordre). Parmi elles, les relations avec les enseignants occupent une place centrale. L'auteur n'aborde qu'indirectement la question de l'autorité des chefs d'établissement, lorsqu'elle évoque des rumeurs relatives au

¹ Ce n'est qu'en 1988 que les personnels de direction sont détachés du corps des enseignants. Suite au rapport Blanchet de 1999, le protocole d'accord du 16 novembre 2000 relatif aux personnels de direction réaménage leur statut.

manque d'autorité supposé dans leurs classes de ceux qui étaient enseignants auparavant, ou la perception par certains professeurs d'un management trop autoritaire.

La question de l'autorité des chefs d'établissement en tant que telle a fait l'objet de deux thèses soutenues à vingt-deux années d'intervalle, dont la première a donné lieu à la publication d'un ouvrage². Son auteur (Delaire, 1986) se situe dans la confrontation constante entre théorie et pratique. Partant d'une analyse des textes statutaires et des textes relatifs à l'organisation des établissements, il met en évidence l'existence de deux types d'autorité plus ou moins explicites dont le chef d'établissement dispose : une autorité « fonctionnelle » conférée par sa nomination, garantie par son statut et par sa position hiérarchique, qui définit ses fonctions, missions et rôles ; une autorité « personnelle » basée sur ses capacités à susciter l'adhésion d'un groupe par la négociation, l'animation, les discussions et les prises d'initiatives voire, le cas échéant, la résolution de crises. Aux rôles d'administrateur et de gestionnaire s'ajoutent ainsi d'autres rôles, où les compétences relationnelles du chef d'établissement sont omniprésentes et dont la conduite dépend de sa personnalité, des situations qu'il va rencontrer, des représentations et des attentes de ses interlocuteurs. Face à cette nouvelle donne renforcée par l'évolution vers une plus grande autonomie et une personnalisation des établissements dans le cadre de la décentralisation, Delaire pointe l'insuffisance d'une autorité qui s'exercerait par la contrainte institutionnelle ou le charisme individuel. Il plaide pour le développement de relations d'autorité personnalisées qui tiendraient compte des situations diverses auxquelles le chef d'établissement est confronté. Pour cela, il accorde une place conséquente à l'analyse personnelle et de l'établissement d'une part, à différentes voies possibles de formation d'autre part, permettant d'augmenter les capacités relationnelles et communicationnelles des chefs d'établissement.

Dans la seconde thèse, Abadie (2006) aborde l'autorité des chefs d'établissement selon un cadre théorique référé à la psychanalyse et à la sociologie clinique. Il retrace à partir du XIX^e siècle les origines des établissements secondaires français et de la création du corps des personnels de direction. Puis, il analyse les textes de loi récents relatifs à l'EPL³ et au statut des personnels de direction, lesquels traduisent des évolutions allant dans le sens d'une professionnalisation de la fonction. Quelques termes sont significatifs de ces changements institutionnels (décentralisation, déconcentration, autonomie, responsabilité) et des nouvelles compétences exigées (pilotage, métier d'encadrement, management). Dans un second temps, l'auteur tente de cerner la réalité d'un métier vécu et perçu par différents personnels du système éducatif⁴. Le portrait d'un *sujet supposé pouvoir* ne pouvant compter que sur une autorité personnelle se dessine, à travers l'absence des attributs statutaires d'un chef et le manque de clarification d'un rôle dans lequel l'administration centrale maintient le chef d'établissement. Celui-ci reste un agent (non pas un acteur), qui jouit d'une autonomie restreinte et qu'il convient de contrôler via la formation et les corps d'inspection. Il lui est demandé de piloter, pas de diriger. Sans pouvoirs réels et marges de manoeuvre suffisantes, il observe parfois avec angoisse l'accroissement réel de son champ de responsabilité personnelle, qui le désigne comme coupable idéal tout en déchargeant son autorité de tutelle. Celle-ci lui adresse une double demande contradictoire lorsqu'elle lui demande d'innover, de faire preuve d'initiative, dans une situation de contrôle renforcé. Plus qu'auteur, le chef d'établissement peut se définir comme un interprète, qui devra disposer d'une bonne connaissance des textes et du public auquel il s'adresse, sa réussite passant aussi – autre contradiction – par une certaine prise de libertés au regard des normes. Quant à son autorité sur les professeurs, elle est en soi problématique dès son entrée dans le corps des personnels de direction. Perçu comme ayant changé de camp, il est écartelé entre sa loyauté à l'égard de la hiérarchie et le besoin de reconnaissance de ses personnels. Ses difficultés à voir son autorité reconnue par les professeurs

² La thèse support de l'ouvrage est la suivante : Delaire, G. (1984). *Institution et autorité. Le chef d'établissement. Perspectives de formation*. Thèse de doctorat d'Etat en Sciences de l'Education, Université Victor Segalen, Bordeaux.

³ EPL : Etablissement Public Local d'Enseignement.

⁴ Proviseurs de lycées (chefs et adjoints, public et privé), professeurs, conseiller principal d'éducation, proviseur vie scolaire, inspecteur pédagogique régional vie scolaire, inspecteur d'académie.

sont aussi pour partie liées à la demande des enseignants que son autorité les protège des élèves et de leurs familles, tout en refusant qu'elle s'exerce dans le champ de leur activité pédagogique. Dans de telles conditions, il s'avère difficile d'obtenir la confiance nécessaire à l'élaboration de projets en commun tournés vers la réussite des élèves. Ainsi en substance, le rôle du chef d'établissement semble avant tout celui d'un gestionnaire des relations entre les différents acteurs de l'EPLE, disponible et protecteur, mais aussi solitaire, vulnérable et très dépendant de son administration. Derrière la réalité ou l'imaginaire, Abadie montre aussi que dans une société en déficit de fonction paternelle, la fonction de direction d'un établissement secondaire occupe une place centrale au plan symbolique, non réductible au management : elle répond à une aspiration collective contradictoire, souhaitant l'établissement d'une autorité qui soulagerait de l'angoisse alors que dans le même temps, tout type d'autorité est contesté en son sein.

Des travaux de recherche qui précèdent, une orientation semble insuffisamment développée, qui concerne le recueil, l'étude et l'analyse de situations professionnelles contextualisées où le chef d'établissement est conduit à exercer son autorité, avec pour objectif de mettre au jour les savoirs d'action qu'il mobilise. Or actuellement en France, l'exercice de l'autorité du chef d'établissement devient une préoccupation majeure, visible notamment à travers le développement récent de formations professionnelles à l'initiative de l'institution (Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer et des Collectivités territoriales, Ministère de l'Education nationale, 2009). Ces formations portent principalement sur la gestion de situations de crise, consécutives à des faits de violence en milieu scolaire. Parce qu'elles sont imposées par l'institution sans enquête préalable rigoureuse auprès des personnels concernés, les situations étudiées ne sont pas nécessairement représentatives de ce que les principaux et les proviseurs peuvent rencontrer quotidiennement dans leur exercice professionnel.

Par-delà la demande institutionnelle, il nous semble donc essentiel, dans une perspective de formation professionnelle, de considérer d'abord les situations d'exercice de l'autorité vécues par les chefs d'établissement telles qu'ils les choisissent eux-mêmes, lorsque nous leur demandons d'évoquer une situation professionnelle où ils ont eu le sentiment d'« avoir » de l'autorité. En ce sens, le cadre théorique de notre étude s'inscrit dans l'effort de rationalisation des savoirs d'action, qui trouve ses origines dans les travaux sur le praticien réflexif (Schön, 1994, 1996a ; Argyris & Schön, 1999), le rapprochement entre savoirs théoriques et savoirs d'action (Barbier & Galatanu, 2004), la professionnalité enseignante (Faingold, 1993 ; Perrenoud, 1994, 1996a, 1996b, 2001) et l'explicitation des savoirs implicites de l'acte pédagogique effectivement utilisés par les professionnels (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997). Ce type de recherche nous paraît fondamental pour accéder aux situations qui préoccupent les professionnels parce qu'elles font problème, pour mettre au jour les savoirs d'action qu'ils mobilisent effectivement et envisager des actions de formation à l'exercice de l'autorité quelque peu pertinentes. Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'autorité du chef d'établissement résulte d'une construction de savoirs dans l'action, dans des situations contextualisées faites d'interactions avec ses interlocuteurs.

2. Méthodologie de la recherche

Nous avons utilisé l'entretien d'explicitation en posant à chaque interviewé la consigne de départ suivante : « *je vous propose de prendre le temps de choisir un moment particulier de votre pratique professionnelle de chef d'établissement que vous avez vécu, où vous avez eu le sentiment d'avoir de l'autorité* ». L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) est une technique de verbalisation de l'action qui vise à mettre au jour le fonctionnement cognitif pré-réfléchi du sujet dans l'action (routines, savoirs non conscients). Par un questionnement très précis, l'interviewer aide le sujet à verbaliser le déroulement de ses actions (matérielles, mentales...) ; actions réelles et spécifiées. L'action est désignée comme succession de prises d'information, de prise de décision et d'opérations d'effectuation (de savoirs d'action), toujours orientées vers des buts. Des ensembles d'actions peuvent être appréhendés. La validation des informations repose sur trois critères (interviewé en position de parole incarnée, évoquant une situation singulière, prises de conscience) auquel nous ajoutons l'efficacité des savoirs mis en œuvre dans l'action. Notre présentation des

situations a suivi le récit dans son déroulement chronologique, fragmentant les actions en prises d'informations, opérations d'effectuation (savoir mis en œuvre dans l'action), but et sous-buts guidant l'action. Puis, chacun de ces éléments constituant des résultats de recherche a été repris.

En référence aux théories de l'action mentionnées précédemment, nous tentons de mettre au jour à des fins de formalisation des savoirs énoncés par les interviewés qui les produisent, savoirs nouveaux ayant démontré une efficacité certaine à leurs yeux, qui poursuivent une visée de transformation selon des buts éthiques caractéristiques d'une conception de l'autorité éducative, telle que nous l'avons élaborée dans une recherche antérieure (Robbes, 2007).

3. Conditions de recueil de nos données

C'est dans le cadre d'une étude réalisée en 2008-2009, préalablement à la conception d'une formation à l'exercice de l'autorité des chefs d'établissement, à la demande d'une académie francilienne, que nous avons réalisé six entretiens d'explicitation dont quatre se sont avérés exploitables. Les chefs d'établissements interviewés sont tous volontaires, expérimentés dans la fonction (entre 13 et 19 années d'ancienneté). Ils exercent dans une même académie, dans des établissements situés en zone d'éducation prioritaire⁵ qui, s'ils connaissent des phénomènes de violence, semblent les maîtriser mieux que d'autres à population scolaire similaire. Pour choisir ces chefs d'établissements, nous nous sommes appuyés sur les recommandations de conseillers d'un service académique ayant une bonne connaissance de leur territoire, puisqu'ils sont chargés d'aider les établissements à prévenir et à faire face aux problématiques de violence en milieu scolaire. Nous avons également fait varier le type d'établissement (deux collèges, un lycée général et technologique, un lycée polyvalent) et le sexe (deux hommes, deux femmes) des interviewés.

Ajoutons que si la mise au jour de savoirs relatifs à une gestion maîtrisée de la relation d'autorité s'apprécie selon son efficacité, elle se juge d'abord selon une éthique professionnelle respectueuse de la dignité de ceux sur lesquels l'autorité s'exerce. Ainsi, nous formulons l'éthique de la relation d'autorité éducative en quatre points : le détenteur de l'autorité statutaire s'interdit de recourir à la violence ; il considère et respecte ses interlocuteurs comme sujets humains capables de raison ; il établit son autorité en prenant en compte les intérêts des sujets rapportés à l'intérêt général ; l'autorité qu'il exerce a pour finalité le dépassement de la dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté » par l'obéissance/consentement. Pour nous assurer autant que possible de cette exigence, nous sommes restés vigilants lors de la retranscription et de l'analyse des entretiens.

Dans cette communication, nous ferons le récit puis l'analyse approfondie d'une situation professionnelle de relation d'autorité, choisie et évoquée au cours d'un entretien d'explicitation conduit avec une proviseure de lycée.

4. « Vous avez oublié un quart d'heure... » ou comment faire collaborer les professeurs aux décisions concernant la dotation horaire globale. Récit de la situation

Mireille⁶ a 51 ans. Chef d'établissement depuis 19 ans, elle est proviseure de ce lycée polyvalent (classé en ZEP et en « zone violence ») depuis 2 ans. Elle choisit d'évoquer une réunion où se

⁵ Le postulat d'une difficulté à enseigner en ZEP constitutif de leur création étant posé, nous augmentons la probabilité de rencontrer des professionnels préoccupés par leur autorité. Confrontés à des difficultés, nous présumons qu'ils ont mis en place des solutions opératoires en termes de savoirs, dans l'action quotidienne.

⁶ Le prénom a été modifié pour préserver l'anonymat.

discute la répartition de la dotation horaire globale⁷ du lycée pour l'année scolaire suivante. Cette réunion a lieu l'année où elle arrive dans l'établissement, en février 2008, un mercredi après-midi à 14 heures. Sept enseignants, dont les représentants des personnels au conseil d'administration, y participent, ainsi que les deux chefs de travaux et le proviseur adjoint.

Mireille prend la parole : « *Je dis « voilà vous avez reçu mes documents. Qu'est-ce que vous en pensez ? » » ; « est-ce que vous êtes d'accord avec mes prévisions de structures ? » ». Son premier sous-but est d'obtenir l'accord des participants quant à la structure. Une discussion s'engage.*

S'interrogeant beaucoup sur les effectifs d'une classe d'enseignement professionnel de trois élèves, Mireille propose de les regrouper sur la dernière année du baccalauréat. Elle se dit à elle-même son but générique pour cette situation : « *pour moi c'est impensable qu'on maintienne une structure à trois élèves » ; « c'était non négociable » ». Elle se dit également que cette décision est attendue. Des signes (propos de professeurs, d'élus, de son adjointe) lui ont montré qu'on attendait son arrivée : « *Je retiens des propos du type « y'en a qui sont plus égaux que d'autres, y'a une manière d'utiliser les horaires qui n'est pas forcément » » ; « on attend que vous mettiez de l'ordre » ». La proviseure partage ce diagnostic. Elle en conclut qu'elle dispose de points d'appui pour faire accepter sa décision.**

Lui reviennent également les propos qu'elle a tenus lors de la réunion de prérentrée :

1. Mireille y fait référence à son expérience de chef d'établissement : « *j'ai 50 ans ça fait 20 ans que je fais ce métier » » ;*
2. Elle a mentionné le fait qu'elle avait choisi cet établissement : « *j'ai choisi de venir ici parce que, on m'avait parlé de cet établissement et de son équipe j'aurais pu aller n'importe où j'ai eu mon premier vœux » » ;*
3. Puis immédiatement, elle a exprimé son but générique pour elle-même : « *donc ne venez pas me chercher des poux dans la tête parce que sinon, vous risquez de me trouver » » ;*
4. Elle a indiqué encore comment elle envisageait son rôle : « *je suis là pour vous aider à essayer que vous travailliez dans les meilleures conditions possibles » » ; « et je vais tout faire pour essayer de vous faciliter la vie donc, mon travail c'est ça » ».*

Revenons à la réunion de février 2008. Après l'accord sur la structure, les participants examinent le détail des heures. Tous parcourent alors les documents distribués. Une professeure située en face de Mireille l'interpelle : « *ah alors là vous avez oublié... » ». Le ton est « très pointilleux très pointilleux : « là y'a ça euh » » ». Mireille le ressent comme désagréable et l'interprète comme une volonté de manifester la supériorité de celle qui connaît le lycée sur quelqu'un qui arrive. Elle fait aussi référence à un savoir d'expérience acquis ailleurs : « *parce que y'a des gens vous savez qui sont spécialistes hein euh, à compter avec leur machine à calculer, voilà vous avez 2000 heures à répartir on va vous trouver la demi-heure qui manque à tel endroit là. Je les connais ces gens-là je les ai pratiqués pendant longtemps » ».**

Après trois ou quatre interventions de l'enseignante, celle-ci lui dit qu'elle a oublié un quart d'heure : « *ah là vous avez oublié un quart d'heure là... » ». C'est alors que la proviseure réagit. Considérant que ces oublis sont « des détails » », elle se sent surtout mise en défaut. Dans son dialogue interne, elle éprouve de l'agacement.*

C'est alors qu'elle prend longuement la parole, pour exprimer huit messages successifs :

1. Elle livre son interprétation des intentions de la professeure, en l'interpellant directement : « *Et ben je dis « écoutez, euh, vous cherchez quoi, vous cherchez à m'énerver vous allez m'énerver » » ;*

⁷ La dotation horaire globale (DHG) est le volume d'heures dévolu au fonctionnement des enseignements. Il comprend une partie fixe, couvrant le programme obligatoire qui doit être enseigné par matière dans chaque classe et une partie variable, décidée à l'intérieur de l'établissement dans le cadre de son autonomie pédagogique.

2. Elle lui rappelle qu'arrivant dans l'établissement, elle découvre le dossier complexe de la DHG : « *alors là je me suis fâchée j'ai dit « écoutez, moi la structure je la connais pas c'est ma première dotation horaire » ; « (...) vous la gérez depuis plusieurs années déjà » ;*
3. Elle formule sa conception du travail avec les professeurs : « *vous êtes là à mes côtés pour m'aider, hein on travaille ensemble »*. Elle y ajoute un souhait, qui est aussi un deuxième sous-but à son action : « *il faut qu'on travaille dans la confiance » ;*
4. Elle admet qu'elle ait pu commettre une erreur, mais indique immédiatement la possibilité d'une solution : « *oui c'est possible que j'ai oublié un quart d'heure c'est pas un problème on va trouver la solution » ;*
5. Elle laisse entrevoir sa capacité à trouver seule cette solution, bien qu'elle indique qu'elle préférerait collaborer avec eux (troisième sous-but) : « *si vous êtes là pour me couper les cheveux en six, c'est clair je vais passer deux nuits trois nuits et je vais trouver les solutions, et puis je ferais seule. Donc moi j'ai pas envie de ça j'ai envie de faire avec vous » ;*
6. Elle énonce un quatrième sous-but, dont la double formulation montre sa préoccupation de justice et d'un fonctionnement harmonieux de l'établissement : « *moi je cherche pas à mettre plus d'heures à un et moins d'heures à d'autres, hein je cherche simplement à faire en sorte que les choses se passent au mieux » ;*
7. Elle en appelle à nouveau à la collaboration responsable des professeurs (troisième sous-but), mais sur un mode non-violent (« *donc je compte sur vous...* »), tout en livrant un cinquième sous-but : « *...pour que vous soyez pas là à me prendre en défaut » ;*
8. Elle conclut par un rappel de la fonction de la réunion et un nouvel appel à la collaboration (troisième sous-but) : « *on est là pour travailler en amont de la commission permanente, donc essayons de faire les choses »*.

Après cette intervention, Mireille perçoit que son message est passé : « *Je crois qu'ils comprennent »*. Elle s'appuie pour cela sur deux prises d'informations :

- L'arrêt de ce type de propos : « *Parce qu'ils arrêtent. Voilà ils arrêtent » ; « ça été voilà. Ils se sont tout de suite calmés » ;*
- Le changement de ton, caractérisé par l'absence de défiance envers elle : « *Oui on n'est plus dans la défiance » ; « Voilà on est dans « écoutez là je pense que vous avez oublié là euh voilà »*. Ça change ».

La suite de la réunion se déroule alors conformément aux sous-buts formulés par Mireille. Puis, les interrogations sur les heures à dédoubler ressurgissent. Là, la proviseure convoque à nouveau les informations significatives pour elle, alors qu'elle faisait le diagnostic de l'établissement : « *y'a des chapelles dans cet établissement les gens ont l'impression que certains sont privilégiés et d'autres pas »*. Elle s'était appuyée sur un travail préalable avec les chefs de travaux, dont elle avait légitimement convoqué l'expertise. C'est alors qu'elle annonce les décisions qu'elle a prises. Son propos comprend trois temps :

1. Mireille commence par montrer le caractère non négociable des aspects relatifs à la sécurité : « *Donc j'explique qu'il y a des raisons de sécurité que j'ai bien entendues, et que pour moi il est hors de question qu'on fasse travailler sur les pilotes des génies chimiques les gens à, à quatre ou à six de ça poserait des, des problèmes de sécurité » ;*
2. Elle indique que le fonctionnement qu'elle met en place est conforme aux autres établissements du même type ;
3. Elle informe enfin les professeurs qu'ils disposent d'« *une marge de manœuvre* » sur la dotation horaire, qui va lui permettre d'entendre leurs demandes dans le cadre du projet d'établissement : « *Malgré ça il nous reste une trentaine d'heures, donc là vous allez pouvoir me faire part des demandes de vos collègues sur l'organisation des enseignements des priorités que vous voudriez qu'on privilégie pour l'année prochaine »*.

Les professeurs réagissent bien, semblent comprendre ses arguments. Mireille l'observe car le sujet de la discussion change. Elle termine alors la réunion par trois paroles qui ouvrent au dialogue, tout en indiquant les différentes étapes où elle demande aux professeurs de s'impliquer :

1. Elle rappelle que l'étape actuelle se situe dans une phase de préparation ;

2. Elle demande aux professeurs présents de consulter leurs collègues afin qu'ils fassent des propositions ;
3. Elle indique qu'après cette réunion, après celles de la commission permanente et du conseil d'administration, elle organisera une demi-journée banalisée consacrée à une concertation sur l'utilisation de ces heures, dans le cadre du projet d'établissement. La réunion s'achève avec l'évocation de quelques pistes.

5. Quels savoirs d'action mobilisés par un chef d'établissement dans l'exercice de son autorité ? Éléments d'analyse

Notre analyse se décompose en deux temps : une phase préalable à la situation spécifiée, où Mireille pose deux ensembles d'actions nous donnant des indications sur la façon dont elle entend exercer son autorité ; le récit de la situation proprement dit, où trois phases d'installation de l'autorité de la proviseure apparaissent.

Ainsi, *les premières questions* que Mireille utilise pour ouvrir la réunion traduisent sa volonté de recueillir la parole des représentants des professeurs (dimension symétrique de la relation d'autorité), donc sa recherche d'une légitimation de ses décisions en tant que chef d'établissement. Deuxièmement, Mireille prend *le temps du diagnostic* : en connaissant les chiffres relatifs aux effectifs ; en posant des questions informelles en amont, à certaines catégories de professeurs (professeurs principaux, professeurs des classes concernées) ; en identifiant les structures qui font problème, ce qui lui permet de poser son non négociable. Ainsi, elle retient des propos significatifs, lui permettant de se faire une idée de ce qu'on attend d'elle et d'observer qu'il y a consensus entre son diagnostic et celui des professeurs. Elle mesure donc qu'elle dispose de points d'appui pour faire accepter sa décision.

Le récit de la situation proprement dit fait apparaître trois phases d'installation de l'autorité. Tout d'abord, *les propos tenus lors de la prérentrée* sont un moment important pour Mireille, où elle délivre plusieurs messages de nature à faire reconnaître son autorité : son expérience, le choix délibéré de cet établissement, son non négociable à titre professionnel (ce que nous avons appelé « *son but générique pour elle-même* » : « *donc ne venez pas me chercher des poux dans la tête parce que sinon, vous risquez de me trouver* »), sa conception son rôle de chef d'établissement auprès des professeurs.

Deuxièmement, notons que la réaction de la proviseure à l'interpellation de l'enseignante à propos du quart d'heure oublié est générée par *la sensation insupportable d'être mise en défaut*. Sa réponse mérite d'être analysée, en reprenant les huit temps que nous avons distingués :

- Les temps 1 et 2 relèvent d'une opposition agressive sur un mode binaire, la première plutôt au niveau interpersonnel, la seconde resituant le différend au niveau des statuts respectifs distincts (chef d'établissement/professeur) ;
- Le temps 3 est plus constructif, puisque la proviseure y exprime sa conception du travail d'équipe et son désir d'union autour d'une valeur : la confiance ;
- Le temps 4 ouvre plus encore, puisque Mireille admet à la fois qu'elle ait pu commettre une erreur, mais indique immédiatement la possibilité d'une solution ;
- Mais le temps 5 semble témoigner d'un raidissement de la proviseure. Le « Je » s'exprime sur un mode agressif. En laissant entrevoir sa capacité à trouver seule cette solution tout en indiquant qu'elle préférerait collaborer avec eux, ne manie-t-elle pas ce que dans nos recherches sur l'autorité enseignante, nous avons appelé la « fausse alternative »⁸ ;
- Sur le temps 6, son propos s'adoucit. Il est toujours impliqué (« Je »), mais sur un mode non-violent, où elle témoigne de sa préoccupation de justice et d'un fonctionnement harmonieux de l'établissement ;

⁸ Nous la nommons également ersatz de choix ou double injonction. Le professeur propose deux choix à l'élève qui, quelle que soit sa décision, ne lui donnent que la possibilité de se soumettre à lui.

- Le temps 7 redevient plus constructif encore, puisqu'elle en appelle à nouveau à la collaboration responsable des professeurs, sur le même mode non-violent ;
- Sa conclusion au temps 8 renforce encore l'appel à la collaboration. La proviseure cherche à déplacer les termes du conflit de sa personne (« *me prendre en défaut* ») à l'objet de la réunion (« *on est là pour travailler en amont de la commission permanente* »).

Troisièmement, il semble que ce n'est qu'une fois ce cadre reposé, que Mireille peut revenir sur le but générique de la situation (regrouper les deux structures de dernière année du bac qui ont peu d'élèves). Revenons sur les trois temps de sa réponse : en réaffirmant le caractère non négociable des aspects relatifs à la sécurité, Mireille commence par rappeler le cadre de la négociation ; en indiquant que le fonctionnement qu'elle met en place est conforme aux autres établissements du même type, elle signifie encore que son établissement n'est pas hors la loi communes ; elle ouvre ensuite seulement, précisant qu'il existe des « marges de manœuvre » pour la négociation et en appelant directement à la collaboration des professeurs. La référence au projet d'établissement re-précise le cadre dans lequel les demandes des professeurs sont recevables.

Dans son propos conclusif, lui aussi en trois temps, Mireille dédramatise, puis elle en appelle à la consultation des collègues, donc à la collaboration des professeurs. Enfin, en indiquant les différentes étapes du calendrier qu'elle va suivre et en annonçant l'organisation prochaine d'une journée banalisée, elle témoigne une fois encore de son désir de collaboration, mais aussi de *son exigence de transparence*.

6. Discussion en rapport avec la thématique générale du congrès

Nous livrerons trois séries interrogations relatives à chacune des questions d'orientation du congrès.

Comment la demande politique de formation des chefs d'établissements à l'autorité tient-elle compte des résultats produits par la recherche, s'agissant du choix et de la définition des concepts, de la détermination des situations professionnelles à étudier, des valeurs qui sous-tendent l'action et des finalités qui lui sont posées (examen des processus d'obtention d'un résultat ou centration exclusive sur le résultat voulu) ? La logique injonctive que cette demande politique, sous-tendue par la production de réponses rapides et simples, s'accorde-t-elle avec les logiques professionnelles des acteurs en position d'autorité statutaire ?

Quel exercice spécifique de l'autorité par des directions d'établissement appartenant à des institutions assumant la fonction sociale d'éducation ? Quelles influences possibles des pratiques de management actuelles dans cet exercice ?

Après avoir examiné la littérature traitant de l'autorité des chefs d'établissement et celle relative aux relations entre autorité et management, une enquête approfondie (sous forme d'autres entretiens d'explicitation, voire de questionnaires) auprès des chefs d'établissement nous permettrait d'avoir une vue plus globale des situations professionnelles d'exercice de l'autorité effectivement problématiques. Nous pourrions ainsi d'une part, établir une typologie de ces situations et d'autre part, recenser des catégories de savoirs d'actions utilisées par les chefs d'établissements.

Il s'agit enfin de mettre à l'épreuve notre concept d'autorité éducative, construit dans le cadre de recherches sur la relation d'enseignement, dans un autre champ professionnel où la mission n'est pas la transmission de savoirs, mais le management d'équipes de professionnels divers dans le but d'un fonctionnement institutionnel optimum.

7. Références et bibliographie

- Abadie, A. (2006). *Statut de l'autorité et autorité du statut : le personnel de direction dans les établissements secondaires français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paul Valéry Montpellier III, Montpellier.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999. Edition originale 1974). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Delaire, G. (1986). *Le chef d'établissement, pratique de la fonction*. Paris : Berger-Levrault.
- Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paris X, Nanterre.
- Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer et des Collectivités territoriales, Ministère de l'Éducation nationale (2009, 17 novembre). Formation des personnels d'encadrement aux thématiques de la sécurité. Dossier de presse. [En ligne]. http://media.education.gouv.fr/file/11_novembre/43/5/securite-formation-personnelsecadrement-education-nationale_126435.pdf (page consultée le 20 novembre 2009).
- Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 21-36.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris X, Nanterre.
- Schön, D. A. (1994. Edition originale 1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.