

Étude réalisée par
Patrick Hullebroeck et Valérie Silberberg

éditeur responsable
Guy Vlaeminck
rue De Lengentier 1A
1000 Bruxelles
Tél 02 / 511 25 87

Diriger une école

Les enjeux d'un métier et d'une vocation
dans l'enseignement secondaire



étude

Nous remercions

Pour leurs avis et leurs conseils,
Monsieur Alain Berger, Administrateur général des personnels de
l'Enseignement à la Communauté française,
Monsieur Michel Bettens, secrétaire général de la Felsi,

Monsieur Stéphane Caty, Direction générale de l'Enseignement obligatoire – Affaires générales
– Communauté française,

Madame Claire Desmarests, animatrice pédagogique à la Felsi,

Madame Lise-Anne Hanse, Directrice générale de l'Administration générale de l'Enseignement
obligatoire à la Communauté française,

Madame Martine Herphelin, Directrice générale adjointe du Service général du pilotage du système
éducatif à la Communauté française,

Monsieur Jean-Luc Leroy, coordinateur des projets informatiques de la Direction générale de
l'Enseignement obligatoire à la Communauté française,

Monsieur Raymond Vandeuken, administrateur-délégué de la Felsi,

Monsieur Claude Wachtelaer, coordinateur pédagogique au département de l'Instruction publique
de la commune de Schaerbeek.

Pour leurs témoignages et le temps qu'ils nous ont accordé,

Monsieur Louis Brootcorne, chargé de mission SeGEC/Felsi à la DGENORS et ancien directeur de
l'Institut Notre-Dame à Thuin,

Monsieur Charles-Henri Capelle, préfet de l'Athénée Royal Jean Absil,

Monsieur Pierre Capers, préfet de l'Athénée Emile Bockstael,

Monsieur Géry De Cafmeyer, préfet de l'Athénée Royal Alfred Verwée,

Monsieur Eric Deguide, préfet du Lycée Emile Jacqmain,

Madame Josiane Deleuze, directrice de l'Institut Reine Fabiola,

Monsieur Christian De Munck, préfet de l'Athénée Royal de Koekelberg,

Madame Françoise Guillaume, directrice de l'École Decroly,

Monsieur Francis Lees, préfet de l'Athénée Royal Crommelynck,

Monsieur Roland Perceval, inspecteur pédagogique général – Instruction publique de la Ville de
Bruxelles,

Monsieur Alain Poels, préfet de l'Athénée Adolphe Max,

Monsieur Alain Simon, préfet de l'Athénée Léon Lepage,

Madame Michelle Tasiaux, directrice de l'Institut De Mot-Couvreur.

Mademoiselle Marie Versele pour la mise en page et pour son aide précieuse lors de la rencontre avec les directeurs de la Ville de Bruxelles.

Madame Colette Theys et Mademoiselle Marilyn Bocken pour la relecture de la présente étude.

L'étude a été co-rédigée par Patrick Hullebroeck, directeur de la Ligue, et Valérie Silberberg, responsable du secteur Communication de la Ligue.
Les interviews ont été réalisées par Valérie Silberberg.



présente...

ses plus vifs remerciements pour leur soutien à la Commission Communautaire française de la Région Bruxelles-Capitale, au Service de l'Education Permanente du Ministère de la Culture et des Affaires Sociales et à l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux et au Ministère de la Région Wallonne.

INTRODUCTION	pg 8
PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE	pg 11
CHAPITRE I : CHAPITRE I : QUELQUES IDEES DIRECTRICES TIREES DE LA THEORIE DES ORGANISATIONS	pg 12
a) Les théories de l'organisation scientifique du travail	pg 12
b) L'école des relations humaines	pg 12
c) Les approches cognitives de l'organisation	pg 14
d) L'analyse du commandement et du leadership dans les organisations	pg 14
e) Les théories contingentes des organisations	pg 17
f) Les approches sociologiques de l'organisation	pg 18
g) L'approche socio-économique des organisations	pg 19
CHAPITRE II : LE MANAGEMENT DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES	pg 20
a) Les apports de la recherche	pg 20
b) La direction d'école et le management des établissements scolaires	pg 21
1. La vision stratégique	pg 21
2. Les normes de qualité	pg 22
2.1. La stratégie	pg 22
2.2. La structure	pg 23
2.3. La prise de décision	pg 23
2.4. L'identité	pg 23
3. Le climat relationnel	pg 24
4. Les fonctions du chef d'établissement	pg 27
5. La « Nouvelle Gestion Publique »	pg 28
5.1. Les évaluations internes et externes	pg 29
5.2. La Commission de pilotage	pg 30
5.3. Le directeur et les évaluations	pg 30
CHAPITRE III : LES TACHES MULTIPLES PRISES EN CHARGE PAR LA DIRECTION	pg 32
a) Prévoir	pg 34
b) Organiser	pg 36
c) Coordonner	pg 37
d) Commander	pg 38
e) Contrôler	pg 38
f) Communiquer	pg 40

CHAPITRE IV : LA FONCTION DE DIRECTION EN COMMUNAUTE FRANCAISE	pg 41
a) Perception de la fonction par les directeurs et les enseignants	pg 41
b) Quelques chiffres	pg 43
c) Quelques associations	pg 44
d) Quelques sites Internet	pg 44
CHAPITRE V : LE CADRE LEGISLATIF	pg 45
a) Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, paru au Moniteur belge du 23 septembre 1997	pg 45
b) Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, paru au Moniteur belge du 17 mai 2002	pg 46
c) Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, paru au Moniteur belge du 23 août 2006	pg 46
d) Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs, paru au Moniteur belge du 15 mai 2007	pg 47
1. Avant le décret du 2 février 2007	pg 47
2. Bref historique	pg 48
3. Le décret	pg 49
4. Les missions	pg 50
4.1. L'axe relationnel	pg 50
4.2. L'axe administratif, matériel et financier	pg 50
4.3. L'axe pédagogique et éducatif	pg 50
5. La lettre de mission	pg 51
6. La formation	pg 51
7. Le stage	pg 52
7.1. Dispositions spécifiques à l'enseignement organisé par la Communauté française	pg 53
7.2. Dispositions spécifiques à l'enseignement officiel subventionné	pg 53
7.3. Dispositions spécifiques à l'enseignement libre subventionné	pg 53
8. Modifications du décret et règles complémentaires	pg 54
e) Circulaire n°2239 du 19 mars 2008, Formation initiale des directeurs et des directrices – Volet commun à l'ensemble des réseaux – Communauté française	pg 54
f) Circulaire n°1891 du 6 juin 2007, Directives pour l'année scolaire 2007-2008 – Organisation, structures, encadrement, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Direction générale de l'Enseignement obligatoire	pg 54

DEUXIEME PARTIE : APPROCHE PRATIQUE	pg 55
INTRODUCTION	pg 56
CHAPITRE I : TEMOIGNAGES DE CHEFS D'ETABLISSEMENT	pg 57
a) Francis LEES, préfet de l'Athénée Royal Crommelynck (avenue Orban, 73 – 1150 Bruxelles)	pg 57
b) Géry DE CAFMEYER, préfet de l'Athénée Royal Alfred Verwée (rue Verwée, 12 - 1030 Bruxelles)	pg 61
c) Charles-Henri CAPELLE, préfet de l'Athénée Royal Jean Absil (avenue Hansen Soulié, 27 - 1040 Bruxelles)	pg 65
d) Christian DE MUNCK, préfet de l'Athénée Royal de Koekelberg (avenue de Berchem- Sainte-Agathe, 34 - 1081 Bruxelles)	pg 69
e) Pierre CAPERS, préfet de l'Athénée communal Emile Bockstael (rue Reper Vreven, 80 - 1020 Bruxelles)	pg 71
f) Rencontre de chefs d'établissement à l'Administration de la Ville de Bruxelles	pg 75
g) Josiane DELEUZE, directrice de l'Institut Reine Fabiola (rue de Haerne, 220 - 1040 Bruxelles)	pg 84
h) Françoise GUILLAUME, directrice de l'Ecole Decroly (drève des Gendarmes, 45 - 1180 Bruxelles)	pg 88
i) Louis BROOTCORNE, chargé de mission SeGEC/Felsi à la DGENORS et ancien directeur de l'Institut Notre-Dame à Thuin	pg 90
CHAPITRE II : ELEMENTS D'ANALYSE DE LA FONCTION DE DIRECTION	pg 93
a) Une machine à démotiver	pg 93
b) Le mal-être des directions d'école	pg 93
c) La confusion des rôles	pg 95
1. La définition des fonctions	pg 97
2. L'allocation du temps	pg 99
2.1. Horaires	pg 99
2.2. Surcharges et productivité	pg 100
2.3. Organisation	pg 101
d) Le management d'équipe	pg 103
e) La formation	pg 103
f) La pédagogie	pg 104
g) Les relations externes	pg 105
h) L'anticipation du futur	pg 106
i) L'évolution de la fonction	pg 106

CONCLUSION : 10 PROPOSITIONS CONCRETES POUR AMELIORER LA FONCTION DE DIRECTION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	pg 108
a) Propositions concernant le pilotage global du système éducatif	pg 108
1. Simplifier la législation et les procédures de contrôle	pg 108
2. Distinguer plus clairement la fonction de contrôle et le rôle d'appui de l'Administration de la Communauté française	pg 110
b) Propositions concernant le pilotage des établissements scolaires	pg 110
1. Augmenter l'autonomie des établissements scolaires	pg 110
2. Redéfinir de manière fonctionnelle l'organigramme de l'équipe chargée de la gestion des écoles	pg 111
3. Mieux préparer l'entrée dans une fonction de direction	pg 112
4. Augmenter l'efficacité managériale par des équipes stables	pg 112
BIBLIOGRAPHIE	pg 113

Le 15 mai 2007, paraissait, au Moniteur belge, le décret du 2 février 2007 sur le statut des directeurs d'école. Cet important décret, qui a pour objet la fonction de direction dans toutes les formes de l'enseignement obligatoire, apporte une contribution substantielle à la définition légale de la mission, désormais déclinée selon trois axes (relationnel ; administratif, matériel et financier ; pédagogique et éducatif), et à sa modernisation.

Notre société est en constante évolution et le monde de l'éducation n'échappe pas aux transformations culturelles, sociales, psychologiques, économiques et technologiques. On assiste à une redéfinition du noyau familial, au multiculturalisme, à l'augmentation de représentations symboliques. Les attitudes et les comportements des individus se modifient, les valeurs partagées tendent à s'amenuiser, et les gestionnaires de l'éducation s'en trouvent contraints à affronter de nouvelles situations. « Il leur faut faire face à de nouveaux systèmes de valeurs qui ont leurs exigences propres, parfois complémentaires, parfois contradictoires et les harmoniser à l'enseignement et à la réalité éducative. Ces gestionnaires doivent aussi être attentifs aux transformations psychologiques, notamment affronter une montée croissante de la remise en question, autant de l'intérieur que de l'extérieur, de l'institution, de ses membres, de ses objectifs et de ses réalisations. Enfin, ils sont, plus souvent qu'autrement, placés devant des incapacités structurelles, organisationnelles et financières pour faire face aux changements technologiques¹. »

Aujourd'hui, une école ne peut plus être considérée comme la simple juxtaposition de classes et de cours. Elle constitue un système complexe de relations et d'échanges avec d'autres systèmes complexes. Dès lors, le rôle du directeur, chef d'orchestre de la vie scolaire, gestionnaire de ressources humaines et animateur pédagogique, devient plus que jamais nécessaire. Les chefs d'établissement sont bien plus que des gestionnaires. Ils doivent être des leaders soucieux de valeurs, car exercer la responsabilité dans un établissement scolaire, c'est être le garant des valeurs, du cadre et de la mission globale. Le caractère « orchestral » de la fonction suppose de grandes qualités personnelles et beaucoup de compétences dans des domaines divers et parfois très pointus. Curieusement cependant, peu de directeurs semblent convaincus que ces compétences peuvent être acquises et résulter d'un apprentissage. Ils semblent, ce faisant, habités davantage par une représentation charismatique ou traditionnelle de l'autorité que par une conception fonctionnelle et rationnelle du leadership. « Une des caractéristiques dominantes des représentations du chef d'établissement, qu'on trouve aussi bien chez les candidats directeurs que chez les directeurs en fonction, est la croyance en la nécessité de posséder de nombreuses qualités personnelles, considérées parfois comme innées, telles que la tolérance, l'ouverture d'esprit, la disponibilité, le sens de l'ordre, etc. Pour la plupart des personnes interrogées, tout se passe comme si la réussite dans la fonction de direction était tributaire de ces qualités, plutôt que de compétences professionnelles acquises ou enrichies dans le cadre d'une formation². »

Dans la réalité, les chefs d'établissement vivent difficilement leur vie professionnelle. Ils semblent rencontrer de grands obstacles dans leur travail. Il se disent surchargés, peu considérés, et surtout, bridés dans leurs aspirations et leurs initiatives. Ils ont le sentiment qu'une partie significative de leur temps est sacrifiée pour la réalisation de tâches administratives dénuées de sens et qu'ils ne se consacrent pas suffisamment à ce qui les motive et constitue le sens de leur mission : le pédagogique et les relations avec l'équipe, les élèves et leurs parents. En une phrase, beaucoup

1 PELLETIER G., *Former les dirigeants de l'éducation*, pp. 154-155.

2 GIOT B., *La formation continuée des chefs d'établissement – Enjeu dans la transformation de l'école*, p.2.

de directrices et de directeurs, en particulier dans l'enseignement secondaire, semblent mal dans leur peau. Mis sous pression par les contraintes du quotidien, ils ont l'impression de passer à côté de l'essentiel et expriment leur sentiment de malaise.

Nous avons voulu en savoir plus. Qu'en est-il du malaise des directions ? D'où provient-il et quelles en sont les causes ? Qu'est-ce qu'être directrice ou directeur d'un établissement scolaire, aujourd'hui ? Quelles améliorations proposer, pour contribuer à un mieux être dans les fonctions de direction et renforcer l'efficacité des dirigeants d'école ?

Dans cette étude, nous sommes partis du témoignage d'une quinzaine de chefs d'établissement qui ont accepté, sans détour et sans fard, de nous parler de leur métier et de leur vie au travail. Nous les remercions beaucoup pour la confiance qu'ils nous ont témoigné et pour la liberté et la franchise de leur propos. Nous avons retranscrit de larges extraits de ces interviews qui occupent la place centrale de notre étude. Parallèlement, nous avons rencontré une dizaine de responsables des pouvoirs organisateurs et de l'Administration de la Communauté française qui nous ont permis de resituer le propos des chefs d'établissement dans le contexte plus large du paysage institutionnel et des contraintes de l'Administration. Nous souhaitons également adresser nos plus vifs remerciements à ces responsables pour leur contribution éclairée et leur dévouement pour la cause de l'enseignement.

Bien vite, nous nous sommes aperçus qu'il nous fallait, en parallèle, explorer la littérature spécialisée sur les fonctions dirigeantes dans l'enseignement. Nous nous sommes rendu compte de la complexité d'un métier qui doit puiser ses compétences de base dans des disciplines aussi différentes que la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la psychopédagogie, la psychologie des groupes, le droit administratif, la gestion comptable et financière, les théories du management. Etudiant la fonction dirigeante en tant que telle, et non les compétences spécialisées qu'elle implique de mobiliser, nous avons choisi, comme fil conducteur, la dimension managériale.

Dans une première partie, nous avons resitué notre propos dans le cadre des théories classiques sur le management des organisations. Nous nous sommes ensuite arrêtés sur la littérature spécifiquement consacrée au management des établissements scolaires. Dans cette partie, nous avons largement puisé dans un livre qui a fait date à l'époque³ et qui a fourni la charpente théorique de notre propos. Nous sommes redevables à leurs auteurs de la qualité d'une recherche pionnière dont nous avons retenu bien des aspects.

Nous avons ensuite repris le dossier sous l'angle de la production juridique, le législateur ayant été particulièrement prolixe sur le sujet durant ces dernières années.

Dans la deuxième partie de l'étude, après avoir restitué les principaux aspects des interviews des chefs d'établissement que nous avons réalisées, nous avons classé les informations et tenté de les analyser dans le but de dégager une série de propositions concrètes permettant d'améliorer les conditions dans lesquelles les directions d'école exercent leur métier, mais aussi, d'augmenter l'efficacité de la fonction dans les axes relationnel, administratif, matériel, financier, éducatif et pédagogique.

3 BONNET F., DUPONT P. et HUGET G., *L'école et le management*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1988, et BONNET F., DUPONT P., GODIN A., HUGET G., PAILLOLE C. et SANDI N.A., *L'école et le management*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1995.

Dans leurs témoignages, les directrices et les directeurs d'école dénoncent, avec constance, les surcharges qui résultent de la dimension administrative de leur activité. Le problème n'est certes pas mince. Malheureusement, sa résolution ne dépend largement pas des directions d'école elles-mêmes. Reflet de notre système compliqué, la charge administrative ne peut être allégée que moyennant des modifications institutionnelles profondes et des décisions politiques qui mettent en jeu les intérêts de nombreux acteurs. L'Administration elle-même est, sur ce plan, fort impuissante. La complication des procédures n'est souvent pas de son fait mais la traduction de textes de lois, eux-mêmes complexes, obscurs et, de temps à autres, totalement inapplicables. D'où, de notre part, une certaine ambivalence sur ce thème des contraintes administratives. Dénoncées avec autant de constance, elles doivent bien avoir une réalité, particulièrement envahissante. Mais dénoncées avec tant de passion, et les sachant hors de la zone de pouvoir des directions qui en parlent, ne pourraient-elles pas également jouer le rôle d'un habile paravent pour justifier l'immobilisme et la faible performance de la gestion des établissements scolaires?

Tout en gardant à l'esprit cette précaution, il reste que nous pensons que la charge administrative détourne effectivement, durant un temps considérable, les chefs d'établissement de leur mission éducative. Nous sommes également venus à penser que la tradition administrative qui prévaut dans le domaine de l'enseignement est contreproductive et que le niveau de performance de nos établissements scolaires s'améliorerait si les équipes pédagogiques disposaient d'une plus grande maîtrise sur leur devenir et sur la manière de remplir leur mission. Mais nous considérons également que des écoles plus autonomes supposent également des équipes dirigeantes plus autonomes, plus responsables et plus compétentes.

Il en résulte que l'amélioration en profondeur du système devra passer par des transformations à plusieurs niveaux : au plan du système éducatif dans son ensemble, au plan des institutions scolaires elles-mêmes et au niveau des individus et des groupes qui constituent les équipes chargées de diriger les écoles. Dans une perspective concrète, nous formulons dix propositions qui s'adressent à ces trois composantes intéressées par le phénomène de la direction d'école.

PREMIERE PARTIE :

APPROCHE THEORIQUE

Les théories sur le management des écoles sont récentes et elles empruntent au corpus d'études réalisées depuis plus d'un siècle sur les organisations et les entreprises. Dans cette partie, nous vous proposons un rapide regard rétrospectif sur les principaux apports de la recherche sur les organisations et le management des entreprises. Ce tour d'horizon ne se veut pas systématique et complet face à une matière aussi abondante et dont certains aspects ne concernent que de très loin l'objet de cette étude. C'est ainsi que les recherches qui portent sur l'organisation technique de la production et les aspects purement économiques ou financiers, ont été soit totalement écartées, soit largement négligées.

Nous avons utilisé deux ouvrages de synthèse pour bâtir cette introduction et nous y renvoyons globalement⁴. En ce qui concerne les ouvrages de référence, nous avons opté pour la simple mention des titres principaux et des dates de première parution afin de resituer les œuvres dans leur contexte historique sans alourdir trop le corps du texte. Les livres les plus anciens ont fait l'objet de réédition et les plus récents sont facilement accessibles.

Par ailleurs, nous avons finalement décidé de ne pas mobiliser, dans cette introduction, la littérature spécifique sur les services afin de ne pas surdéterminer l'orientation des analyses qui suivent sur le rôle des directeurs et la fonction de direction. L'approche de l'institution scolaire en tant que service, à partir des techniques élaborées dans le cadre des entreprises de services à vocation commerciale, constitue, en effet, en elle-même, l'objet d'un débat qui mériterait à lui tout seul d'autres développements. Pour un bon ouvrage de synthèse récent sur le sujet, on pourra utilement consulter les recherches de Lovelock et alii⁵.

a) Les théories de l'organisation scientifique du travail

Inspiré des œuvres classiques de **Adam Smith** (1723-1790) et de **David Ricardo** (1772-1823) sur la division du travail et la spécialisation des tâches, le courant de l'organisation scientifique du travail fonde véritablement la recherche moderne sur le management des entreprises. Pour **Frederick Windsor Taylor** (1856-1915), l'efficacité dans la production repose sur la division rationnelle du travail en tâches spécialisées, tournée vers la recherche de la performance et fondée sur la distinction des fonctions d'exécution et de conception. Dans une telle vision, la part de l'initiative laissée à l'individu est marginale et le processus du travail nécessite l'exercice du contrôle par des contremaîtres. L'individu ne trouve pas la source de ses motivations dans la réalisation de ses tâches, mais dans son salaire, dont la fixation au rendement garantit à la fois la motivation du travailleur et sa productivité. **Henri Ford** (1863-1947) ne fera que prolonger cette approche à travers le système du travail à la chaîne et de la standardisation de la production.

b) L'école des relations humaines

Cette approche mécaniciste peut sembler aujourd'hui fort éloignée de la réalité actuelle, même si elle reste un des fondements de l'organisation des processus de production dans différents secteurs de la grande industrie. Plus proche de nous, l'école des relations humaines a réintroduit l'humain dans l'organisation du travail et inspiré, de différentes manières, une

4 PLANE Jean-Michel, *Théorie des organisations*, éd. Dunod, Paris, 2000, et FOGIERINI Irène, *Organisation et gestion des entreprises*, éd. AENGDE/CLET, Paris, 1991.

5 LOVELOCK C. et alii, *Marketing des services*, éd. Pearson Education, 6e édition, Paris, 2008.

nouvelle conception de l'homme au travail, laissant davantage de place à l'initiative, à la prise de responsabilité, à la participation, et même à l'accomplissement de soi dans le travail.

Elton Mayo (1880-1949) fut l'un des initiateurs de ce courant. Il montre, à travers une étude devenue célèbre dans les ateliers Hawthorne de la Western Electric Company à Chicago, que la prise en compte des facteurs psychologiques liés à l'intérêt porté aux conditions de travail avait une influence sur la productivité. A côté du niveau formel de l'organisation, existe, en effet, un système de relations informelles, qui met en jeu les sentiments et les relations entre les individus, et qui conditionne les comportements au travail.

A partir de cette expérience fondatrice, plusieurs auteurs importants vont décliner les conséquences de cet intérêt pour la satisfaction des besoins et des motivations des individus au travail. **Abraham Maslow** (1908-1970) élabore sa théorie des besoins primaires (physiologiques et de sécurité) et des besoins secondaires (d'appartenance, de reconnaissance, d'accomplissement)⁶. Pour Maslow, l'attitude coopérative dans le travail et la productivité des employés résultent directement de la possibilité pour les individus de se réaliser et de s'accomplir dans leur travail.

Frederick Herzberg⁷ (1923-2000) démontre que les facteurs de motivation ne sont pas les mêmes que les facteurs d'insatisfaction. Alors que la dynamique des motivations est liée à la réalisation des besoins secondaires comme la reconnaissance, la prise de responsabilité, l'accomplissement, l'insatisfaction provient, quant à elle, davantage de facteurs qui relèvent de la politique sociale de l'organisation comme le salaire, les conditions de travail, les formes de relations hiérarchiques. En d'autres termes, il ne suffit pas d'éliminer les facteurs d'insatisfaction pour susciter la motivation. Celle-ci résultera davantage, dans l'organisation du travail, de l'enrichissement des tâches.

Douglas Mac Gregor (1906-1964) prolonge également les idées de Maslow dans une véritable théorie du management. Il oppose deux conceptions de l'homme au travail qui, selon lui, tout en demeurant implicites dans l'esprit des managers, orientent leur action de dirigeant⁸ : d'un côté la « théorie x », qui correspond à la majorité des pratiques de son époque, et qui voit en l'homme une aversion innée pour le travail, qui nécessite de le commander, de contrôler son activité et de le sanctionner, sachant que l'individu recherche, avant tout, la sécurité et ne cherche en rien la prise de responsabilité; de l'autre, une « théorie y » qui vise à conjuguer les besoins de l'individu et de l'organisation, et qui voit en l'homme, un être qui tend à s'accomplir dans son travail, à travers la prise de responsabilités, l'imagination et la créativité, l'auto contrôle et la détermination par lui-même des objectifs qu'il poursuit.

Toutes ces théories, parfois également qualifiées d'humanistes, font une large place au facteur humain qui, loin d'être un simple prolongement de la machine, est au contraire un véritable capital à développer et toujours insuffisamment utilisé. Il en résulte une vision participative de l'organisation.

6 MASLOW A., *Motivation and Personality*, 1954.

7 HERZBERG F., *Le travail et la nature de l'homme*, 1959.

8 MCGREGOR D., *La dimension humaine de l'entreprise*, 1960.

c) Les approches cognitives de l'organisation

Dans le prolongement des recherches de l'école des relations humaines, **Chris Argyris** (1923- ...) insiste, dans ses premières œuvres, sur l'importance de la satisfaction des besoins d'accomplissement des individus (le « succès psychologique ») dans leur travail. Il suggère de le réaliser à travers le management participatif qui associe le salarié aux processus de décision et à la conception du travail et qui implique une modification des croyances des dirigeants sur le leadership et l'organisation. Ceux-ci tendent, en effet, à dépersonnaliser les relations de travail et, ce faisant, à créer un climat de défiance⁹. Pour Argyris, il s'agit, au contraire, d'augmenter les attitudes de coopération et de confiance, d'élargir la perception des objectifs poursuivis par l'organisation, de décentraliser le contrôle et de sensibiliser les travailleurs aux aspects économiques de leur activité.

Par la suite, il rejoint les préoccupations des approches cognitives de l'organisation en développant la théorie de l'organisation apprenante en 1992. Il observe que l'efficacité organisationnelle d'une entreprise (mais aussi des écoles, des syndicats, des églises, etc.) repose sur sa capacité à apprendre et à « capitaliser » les résultats de son apprentissage. Au-delà des routines, de la simple application des règles et des usages comme de la simple résolution des problèmes rencontrés par l'application d'une règle établie, le salarié peut faire un apprentissage « en double boucle », qui permet non seulement la modification des règles et des usages, mais aussi qui permet à l'individu et à l'organisation d'apprendre à apprendre. Dans cette optique, en effet, la productivité ne s'appuie pas seulement sur le capital technique, mais également sur le capital travail, c'est-à-dire le capital humain reposant en grande partie sur l'accumulation des savoirs et des compétences. Les processus de changement institutionnel s'établissent ainsi sur l'intégration conjointe des expériences antérieures (l'entreprise dispose d'une mémoire collective) et de l'influence de l'environnement¹⁰.

Dans cette même direction, d'autres auteurs, tels les japonais **Nonaka** et **Takeushi**, se préoccupent de la diffusion et de l'intégration des connaissances dans l'organisation (la socialisation des connaissances par la multiplication des opportunités d'échange, par exemple dans des projets pluridisciplinaires; l'acquisition des savoirs et leur extériorisation afin de traduire et d'exprimer les savoirs tacites en savoirs explicites; la combinaison des savoirs explicites comme source d'innovation et d'avantages concurrentiels)¹¹. Progressivement, de nouveaux concepts qui touchent au management des connaissances et à l'entreprise qualifiante ont été introduits.¹²

d) L'analyse du commandement et du leadership dans les organisations

Les théories modernes de l'administration se développent notamment à partir des œuvres fondatrices de **Max Weber** (1864-1920) et de **Henri Fayol** (1841-1925).

Le premier distingue trois formes d'autorité¹³ : l'autorité charismatique, basée sur l'ascendant personnel du leader dont les qualités de leadership sont reconnues par le groupe, lui-même constitué en une sorte de communauté émotionnelle; l'autorité traditionnelle, transmise par

9 ARGYRIS C., *Personality and Organization*, 1957.

10 CYERT et MARCH, *Behavioral Theory of the Firm*, 1963.

11 NONAKA et TAKEUSHI, *The Knowledge-creating Company*, 1995.

12 ZARIFIAN P., *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, 1999.

13 WEBER M., *Le savant et le politique*, 1919 ; *Economie et société*, 1922.

l'usage et dont le dépositaire est une personne investie de son pouvoir par son prédécesseur (transmission entre descendants par exemple) ; l'autorité rationnelle ou légale, rattachée, non à la personne, mais à la fonction. Pour Max Weber, cette dernière forme d'autorité était la plus égalitaire et permettait seule l'administration d'une société de masse, chaque individu trouvant place dans un système défini en terme de hiérarchie, de fonctions, de compétences et de contrôle. Cette dernière forme d'autorité repose sur un système d'objectifs et de fonctions rationnellement définis, dont la mise en œuvre résulte de l'application de règles et de procédures établies dans le but d'atteindre la productivité optimale.

Max Weber décrit le modèle (idéal-type) de ce qu'est, selon lui, la bureaucratie. Il y voit un système dans lequel les agents sont soumis à l'autorité dans le cadre de leur fonction (ils conservent leur liberté personnelle), leur emploi étant fixé contractuellement et leur zone de compétences spécialisées définie légalement. Max Weber envisage la carrière de l'agent de façon globale (sélection des candidats sur base des compétences techniques, salaire fixe, retraite, promotion acquise par ancienneté et évaluation des supérieurs, etc.), dans le cadre d'un système hiérarchique fonctionnellement défini et dans lequel le travail des agents est strictement contrôlé.

Henri Fayol¹⁴ décrit les cinq principes sur lesquels reposent l'administration et le fonctionnement d'une organisation : prévoir et planifier, organiser l'allocation des ressources, commander, coordonner, contrôler. Henri Fayol a également fondé son système d'administration sur le principe de l'unité de commandement, de la division et de la répartition du travail, mais aussi de la responsabilisation et de l'initiative. A bien des égards, il anticipe sur les développements ultérieurs du management d'entreprise. En introduisant la notion de planification stricte, placée sous la responsabilité et le pouvoir de décision d'un responsable clairement identifié dans une ligne hiérarchique bien définie, il ne néglige pas pour autant le souci d'une rémunération équitable et, d'une façon générale, de l'équité afin de préserver un sentiment de justice sociale chez les employés. Il attribue d'ailleurs à ces derniers, à côté de l'obéissance au commandement et des marques de respect, un véritable droit à l'initiative et à la prise de responsabilité, ainsi que la participation des ouvriers au choix de l'outillage ou des méthodes. Notons d'ailleurs que, pour ces raisons notamment, Henri Fayol était très critique vis-à-vis des théories de Taylor.

Ces deux théories fondatrices vont avoir une influence durable sur l'organisation et l'administration des services publics et des entreprises. La vision fonctionnelle et rationnelle de Max Weber conduit, en effet, à une dépersonnalisation des relations au travail qui a un impact sur la conception du rôle du dirigeant et sur la façon d'exercer le leadership. Cette vision des choses va ainsi être contestée et complétée suite aux travaux de **Kurt Lewin** (1890-1947) sur la dynamique de groupe¹⁵ et les phénomènes de leadership qu'il étudie, notamment avec des groupes d'enfants. Ses observations lui permettent de dégager trois grands modèles de commandement : le style autoritaire qui dirige les travaux par ordre et génère une forte productivité, le « laisser-faire » qui aboutit à des résultats faibles, et le leadership démocratique basé sur les interactions et la participation.

Les recherches de **Rensis Likert** (1903-1981) vont dans le même sens et thématisent les principes du management participatif¹⁶. Il distingue, quant à lui, trois formes de management : le style autoritaire, centralisé, directif, centré sur l'exécution de la tâche et fondé sur l'application

14 FAYOL H., *Administration industrielle et générale*, 1916.

15 LEWIN K., *A dynamic theory of personality*, 1935.

16 LIKERT R., *Le gouvernement participatif de l'entreprise*, 1961.

de la règle et du contrôle; le style consultatif qui, tout en favorisant l'expression des points de vue et les relations interpersonnelles, restreint la participation à la prise de décision; le style participatif qui implique la participation des individus et du groupe à la prise de décision et à la fixation des objectifs dans l'esprit de la délégation. Selon Rensis Likert, c'est ce dernier modèle qui a la plus grande efficacité. Celle-ci résulte de la reconnaissance des personnes dans leurs aspirations et leurs valeurs, une attitude empathique et une forme d'organisation collective du travail qui rendent possible la résolution par le groupe des problèmes auxquels il est confronté.

D'autres approches plus récentes ont néanmoins mis en doute la trop grande confiance dans les modèles participatifs et ont insisté sur le caractère incontournable du commandement dans le management. C'est le cas, par exemple, de **P. Drucker** (1909-2005) pour qui le manager efficace fixe les objectifs, organise le travail, motive et implique, établit les normes de performance et forme les employés. D'autres, tel **Octave Gélénier** (1916-2004), ont introduit la direction par objectif (DPO), tout en défendant une vision éthique du rôle de dirigeant, qui a eu une influence importante dans la vision managériale de l'entreprise¹⁷.

A un autre niveau, les recherches de **Herbert A. Simon**¹⁸ (1916-2001) sur les modes de décision conduisent à des observations intéressantes. Classiquement, le processus de décision est assimilé au raisonnement d'un individu qui, tenant compte des moyens dont il dispose, cherche à maximiser ses possibilités d'atteindre ses objectifs. Dans cette optique, le processus de résolution des problèmes emprunte le schéma qui consiste à identifier le problème et à en faire le diagnostic, à concevoir différents scénarios de résolution et à effectuer un choix conforme au résultat attendu le plus favorable. Or, cette vision des choses suppose que le décideur dispose de toutes les informations nécessaires lorsqu'il prend ses décisions, qu'il est seul à décider, sans interférences d'autrui, ce qui est rarement le cas. Cette représentation suppose également que la décision précède de façon linéaire l'action et que le changement résulte d'une délibération rationnelle et de la volonté d'un seul : le décideur. Ce qui n'est également que rarement le cas dans la réalité, car, dans les entreprises, comme dans toutes les institutions, les conflits d'intérêts, les rapports de forces et les stratégies des individus et des groupes sont indissociables des processus de prise de décision.

C'est à ces différents aspects qu'Herbert A. Simon était sensible lorsqu'il élabora sa théorie de la rationalité limitée. Celle-ci insiste sur le fait que les décideurs n'ont pas accès, ni ne peuvent traiter l'ensemble des informations, les préférences qui orientent ses choix ne sont pas davantage claires et sont, au contraire, variables. Le choix des décideurs est, par ailleurs, peut-être moins orienté par la maximisation du résultat que par la recherche d'un certain niveau de satisfaction. Le décideur est, en effet, dans un cadre institutionnel contraignant, soumis à des règles de gestion et aux jeux d'influence des différents acteurs du système. De même, le décideur prend rarement des décisions véritablement innovantes. Le plus souvent, il applique des solutions déjà adoptées ou il cherche, par analogie, à appliquer des solutions antérieurement adoptées pour un problème nouveau.

Notons que les processus de prise de décision sont également influencés par les phénomènes culturels. Sur ce plan, il faut distinguer les aspects socioculturels liés aux différentes civilisations que **Geert Hofstede** (1928-...) a étudié (par exemple, le rapport à la différence hiérarchique

17 GÉLINIER O., *Morale de l'entreprise et destin de la Nation*, 1965.

18 SIMON H. A., *Administrative behavior, a study of Decision*, 1945.

et à l'acceptation du degré d'inégalité, l'individualisme plus ou moins marqué, la force de l'intégration dans le groupe, le rapport à la mixité)¹⁹, du phénomène de la culture d'entreprise, spécifiquement lié à l'identité de l'organisation. Ce phénomène est considéré par **Renaud Sainsaulieu** (1935-2002) comme « un système à la fois culturel, symbolique et imaginaire »²⁰ (valeurs partagées, rituels admis, mythes fondateurs, etc.) qui détermine les pratiques de l'entreprise, autant dans ses choix stratégiques que dans ses gestes les plus quotidiens (politique de recrutement et de promotion, formes de la communication interne et externe, règlement intérieur, etc.).

e) Les théories contingentes des organisations

A partir des années 1960, une série d'études vont remettre en question l'idée que puisse exister une forme idéale d'organisation. En fait, les formes organisationnelles résultent d'évènements et de contextes contingents qui les déterminent, qu'il s'agisse de l'évolution de l'environnement, de la technique, du contexte légal, etc.

T. Burns et **G. Stalker** étudient l'impact de l'environnement sur les fonctionnements des entreprises en Grande-Bretagne²¹ et distinguent deux grands types d'organisation. Tout d'abord, celles qui évoluent dans des environnements stables et se caractérisent par des modes de fonctionnement mécanistes et des structures complexes, formalisées et centralisées. Elles sont centrées sur l'exécution de tâches de routine dans des procédures de travail standardisé et spécialisé. La résolution des conflits internes s'y effectue principalement par le canal de la voie hiérarchique. La décision est centralisée au sommet de la hiérarchie et ensuite communiquée sous la forme de directives. Dans un tel système, la valorisation des individus passe par la position qu'ils occupent dans la structure, à laquelle sont liés un statut social et le niveau de qualification.

A côté de ces organisations mécanistes, il en existe d'autres dont la structure est davantage organique. Elles sont plus flexibles et adaptatives. Les communications latérales sont essentielles et le système d'autorité est plus lié à la compétence qu'à la position dans la pyramide hiérarchique. L'échange d'information est valorisé et les responsabilités sont définies plus largement. La standardisation et la spécialisation sont faibles, et la prise de décision est décentralisée. Les attitudes coopératives sont privilégiées et la valorisation des individus résulte plus de leur contribution et de leur loyauté à l'égard de l'équipe ou du projet porté en commun qu'à la position dans le système hiérarchique.

Pour ces deux auteurs, ces deux formes d'organisation sont contingentes. L'une n'est pas a priori meilleure que l'autre. Elles sont mieux adaptées, soit à un environnement stable, soit à un environnement mouvant et incertain.

La théorie de la contingence organisationnelle est l'œuvre de **Paul Lawrence** et **Jay Lorsch**²². Ils montrent que dans un environnement instable, l'entreprise tend à se différencier en sous-ensembles relativement autonomes. Plus la segmentation est importante et plus le besoin d'intégration et de coordination se fait ressentir.

19 HOFSTEDE G. et BOLLINGER D., *Les différences culturelles dans le management*, 1987.

20 SAINSAULIEU R. et alii, *L'entreprise, une affaire de société*, 1990.

21 BURNS T. et STALKER G., *The Management of Innovation*, 1966.

22 LAWRENCE P. et LORSCH J., *Adapter les structures de l'entreprise*, 1967.

D'autres recherches ont montré que la forme de l'organisation était déterminée par d'autres facteurs contingents. **Joan Woodward** (1916-1971) a ainsi exposé l'impact de la technologie utilisée par l'entreprise²³, et **Alfred D. Chandler** (1918-2007), celui des choix stratégiques de l'entreprise²⁴. **Henri Mintzberg** (1939-...) a lui-même contribué à cette approche en distinguant quatre facteurs principaux de contingence²⁵ : l'âge et la taille de la structure (plus une structure est ancienne et grande, plus elle a tendance à être formalisée, avec une différenciation des tâches et une administration développée), le système technique, l'environnement, les modes de coordination des activités.

f) Les approches sociologiques de l'organisation

Michel Crozier (1922-...) a étudié les phénomènes de pouvoir dans les organisations²⁶. Ses analyses, complétées par les travaux publiés en commun avec **Erhard Friedberg** (1942-...) ²⁷, indiquent qu'à côté du système hiérarchique formel, les individus, profitant des zones d'incertitude du système, créent, à leur profit, des marges d'autonomie et de liberté, à travers lesquelles ils poursuivent leurs propres objectifs et exercent une influence sur les autres. Ces jeux de pouvoir, expression de la liberté dans un système contraint, constituent une véritable stratégie des acteurs. À côté des relations hiérarchiques, les acteurs mettent en place des relations informelles, non prévues mais connues, qui constituent autant de systèmes d'action concrets pour résoudre les problèmes rencontrés dans le travail. Sans ce système informel, l'organisation ne pourrait pas fonctionner.

Jean-Daniel Reynaud (1926-...) a, de son côté, examiné la façon dont ces jeux de pouvoir entre les acteurs sont régulés à travers la construction de règles qui donnent une identité au groupe²⁸. **Renaud Sainsaulieu** (1935-2002) avait, pour sa part, étudié les organisations sociales dont le mode de structuration résultait de la socialisation des individus à travers les aspects affectifs, les positions idéologiques et les croyances des acteurs ainsi que l'appréciation des risques de gains et de pertes.²⁹ L'identité collective provient du fait que les acteurs ont en commun une logique d'action. Renaud Sainsaulieu repère quatre logiques d'action fondatrices de ces identités au travail : le modèle de la fusion (il s'agit de contextes de travail où les tâches sont répétitives et demandent peu de qualification ; les acteurs ont peu de ressources stratégiques et n'ont d'autres choix que de se fondre dans le collectif), le modèle de la négociation (il s'agit de collectivité au travail dont les acteurs sont fortement qualifiés et interagissent dans les situations de conflit en ayant, de façon privilégiée, recours à la négociation), le modèle des affinités (il s'agit de contextes où la mobilité professionnelle fait qu'il n'y a pas véritablement une appartenance à un groupe de travail ; les stratégies d'acteurs sont davantage orientées vers des enjeux de réussite personnelle), le modèle de retrait (dans ces contextes de travail, le niveau d'intégration est faible et la dépendance vis-à-vis du supérieur hiérarchique importante ; le niveau d'investissement du travailleur est léger et plutôt de type « alimentaire »). L'important, ici, est de comprendre que les relations interpersonnelles dans la vie quotidienne de travail conduit à l'élaboration de représentations partagées et d'identités collectives qui influent sur les comportements des individus et sur leurs décisions.

23 WOODWARD J., *Industrial Organization : Theory and Practice*, 1965.

24 CHANDLER A. D., *Stratégie et structure de l'entreprise*, 1962.

25 MINTZBERG H., *Structure et dynamique des organisations*, 1982.

26 CROZIER M., *Le Phénomène bureaucratique*, 1964.

27 CROZIER M. et FRIEBERG E., *L'acteur et le système*, 1977.

28 REYNAUD J.-D., *Les règles du jeu. Action collective et régulation sociale*, 1989.

29 SAINSAULIEU R., *L'identité au travail*, 1977.

L'apport de la sociologie des organisations s'est également exprimé sur la problématique de l'innovation. **Michel Callon** (1945-...) ³⁰ et **Bruno Latour** (1947-...) ont, par exemple, formulé une théorie intéressante de la traduction dans les processus d'innovation. Ils tendent à montrer que l'innovation ne se limite pas aux contours d'une organisation, mais les déborde en impliquant différents acteurs qu'il faut mobiliser à travers la traduction des objectifs de la recherche, de telle sorte qu'ils puissent être reliés aux préoccupations divergentes ou diverses des acteurs ayant chacun des formes de rationalité propres.

g) L'approche socio-économique des organisations

Henri Savall ³¹ étudie les dysfonctionnements dans les organisations qui produisent des surcoûts cachés et qui nuisent à la performance des entreprises. Celle-ci est évaluée à court terme (résultat immédiat) et à moyen et long termes (création de potentiel). Les coûts cachés se traduisent par des surtemps, des sursalaires, des surconsommations, des non productions, etc.

30 CALLON M., *Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc*, dans *L'Année sociologique*, n°36, 1986.

31 SAVAL H., *Enrichir le travail humain*, 1974 ; (avec ZARDET V.), *Maîtriser les coûts et les compétences cachés*, 1987.

a) Les apports de la recherche

La problématique du management des établissements scolaires fait l'objet de quelques développements depuis une vingtaine d'années. Cette production éditoriale et la recherche elle-même entretiennent une relation complexe avec la littérature sur le management des entreprises. En tant qu'elles portent sur le management, elles se fondent sur la recherche dans le domaine du management des entreprises ; en tant qu'elles portent sur l'enseignement, elles s'attachent à dégager, parfois avec difficulté, le caractère spécifique des établissements scolaires qui constituent une réalité ayant une identité propre, fort éloignée de la situation des entreprises.

Tandis que les entreprises sont tournées vers des préoccupations de production ou de «servuction», dans une perspective de vente et de profit, dans un environnement concurrentiel local, national ou international, les établissements scolaires ont des préoccupations éducatives, dans une perspective de réussite et d'orientation scolaires, dans un cadre non marchand fortement régulé par l'État et les pratiques administratives.

Il en résulte que, si entreprises et établissements scolaires se rejoignent étant tous deux des institutions, des organisations, qui mobilisent des ressources (humaines, financières, matérielles, culturelles) dans des processus complexes orientés vers des buts, ils s'éloignent par leurs préoccupations spécifiques (production et vente d'un côté, pédagogie et sanction des études de l'autre), leurs publics cibles (des clients ; des élèves et, indirectement, leurs parents), leur culture, leurs valeurs et leur histoire. D'où bien souvent une lecture biaisée, transversale, des résultats de la recherche sur le management des entreprises par les auteurs des travaux sur le management des écoles, et des sources d'inspiration, parfois difficiles à déceler, qui font référence à des moments et à des écoles différentes de la recherche fondamentale sur le management des entreprises.

Cet aspect est accentué par le fait que la recherche sur l'animation des équipes pédagogiques puise également dans d'autres corpus, tels la systémique, la psychologie du développement de l'enfant ou la pédagogie. Par ailleurs, l'enseignement ayant une forte dimension administrative qui provient de son caractère public ou largement subsidié par les pouvoirs publics, le management des établissements scolaires n'est pas non plus indifférent aux travaux et aux évolutions qui concernent le management des administrations publiques. D'où, nous semble-t-il, une sorte de flou conceptuel qui résulte parfois d'une certaine opacité des postulats, ou tout simplement du caractère pluriel de sources, qui plus est, parfois difficiles à cerner³².

Ce caractère « hybride » des études sur le management des établissements scolaires, qui tient

32 Prenons, à titre d'exemple, l'ouvrage d'André Gustin sur le management des établissements scolaires qui a le mérite de publier, en introduction, son cadre de références théoriques : André Gustin, *Le management des établissements scolaires, de l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique*, éd. De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2001. Ce ne sont pas moins d'une dizaine de concepts clés qui articulent l'étude en faisant écho à autant d'ensembles théoriques issus de disciplines parfois très différentes : les notions d'évaluations interne et externe se positionnent autant par rapport à la littérature grise des bureaucraties nationales et internationales (OCDE, UNESCO, CNE en France, HEQC et HEFC en Grande-Bretagne), sur fond de Nouvelle Gestion Publique (NGP), que par rapport à des spécialistes de l'enseignement supérieur comme F.A. Van Vugt, J.-M. De Ketele ou... H. Mintzberg ; l'évaluation des dispositifs de formation et les notions de référentiels se situent par rapport à F. Danvers, F. Figari, et J.J. Bonniol ; les notions d'organisation et de système se réfèrent à Edgar Morin et M. Bonami ; celles de pilotage à C. Thélot, M. Garant, G. Probst et H. Ulrich, ainsi qu'à P. Perrenoud ; celles de qualité à ..., etc.

à son caractère pluridisciplinaire et à sa dépendance vis-à-vis de théories plus globales, nous a conduit à une certaine prudence au niveau de notre background théorique. Il nous a, en effet, semblé difficile de publier, dans l'état actuel de la recherche, une synthèse des courants de cette discipline et d'en effectuer un classement satisfaisant sur un plan heuristique. Il nous a dès lors paru préférable de nous référer à la production d'un auteur, ou d'un groupe de chercheurs, sachant que ces recherches mobilisent elles-mêmes, parfois de manière un peu éclectique, de multiples ressources intellectuelles. Ce choix permet d'appuyer nos propres observations sur la cohérence et l'orientation générale d'une recherche, quitte à s'en démarquer parfois ou, ici et là, à intégrer l'apport ponctuel d'autres auteurs.

Nous avons décidé d'appuyer notre recherche sur deux ouvrages qui constituent désormais des classiques. Ils ont l'avantage de pouvoir être lus aujourd'hui avec le recul du temps, d'être parfaitement adaptés à la réalité belge et de conjuguer une vision théorique et une visée pratique. Par ailleurs, ils s'accordent bien avec les orientations humanistes et l'esprit de service public qui animent notre étude. Il s'agit des ouvrages suivants : Francis Bonnet, Pol Dupont et Georges Huget, *L'école et le management*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1988, et C. Bonnet, P. Dupont, A. Godin, G. Huget, C. Paillole et N.A. Sandi, *L'école et le management*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1995 (qui constitue une nouvelle version refondue et complétée du précédent ouvrage). En outre, toutes les publications que nous avons utilisées sont reprises dans la bibliographie dans le paragraphe sur le management des établissements scolaires. Le lecteur pourra s'y référer utilement.

b) La direction d'école et le management des établissements scolaires

On mesure mal à quel point l'introduction de la notion de management des établissements scolaires est en soi une révolution, que la pratique de la direction d'école n'a pas encore véritablement été assimilée de nos jours. La fonction de direction est longtemps demeurée une sorte d'impensé, le rôle de la direction étant perçu comme un prolongement de l'activité enseignante ou, au contraire, comme une déclinaison, sur le terrain, de l'administration centrale. Dans le premier cas, la fonction pouvait trouver une inspiration dans la pédagogie, dans le second, dans les pratiques administratives. Mais les dimensions spécifiques du leadership (avec la vision mobilisatrice qu'elle suppose), de la prise de décision et des choix stratégiques, de l'animation d'équipe, du contrôle des processus et de la qualité, sont autant de dimensions de la pratique managériale qui s'en trouvaient occultées. Ce faisant également, la particularité du rôle d'interface de la fonction de direction entre des publics de nature très différente (enseignants, élèves, parents, partenaires, agents de l'administration, fournisseurs, etc.) et entre des types de préoccupation variés (éducation, organisation, administration, communication, etc.) n'était pas vraiment prise en compte et thématisée comme telle. Essayons, pour commencer, de dégager le propre de la fonction de direction et d'en identifier les différents aspects pratiques.

I. La vision stratégique

La gestion stratégique d'un établissement scolaire suppose une vision stratégique, laquelle s'appuie sur un certain nombre de principes et de valeurs éducatives qui sont autant de postulats et qui guident les grands choix. Mettre à jour ces postulats, les critiquer et formuler les grandes options éducatives qui orientent l'organisation scolaire et nourrissent l'identité de l'établissement scolaire, communiquer cette vision mobilisatrice, sont autant de démarches à la base de la direction de l'école. Ces choix ne sont pas neutres. Ils engagent et impliquent une prise de

responsabilité concrète au quotidien. Ils répondent à la question « quelle école voulons-nous ? ». Cette vision, cette représentation de l'école, vient, en effet, nourrir l'imaginaire et les intentions qui accompagnent chaque acte éducatif. Ils en déterminent le sens et la portée. Partagée, cette vision devient le ciment qui peut lier la communauté éducative. Elle renforce le tissu relationnel de l'équipe éducative et fait converger les efforts.

L'école est-elle un instrument de promotion collective ou de sélection sociale ? Est-il préférable de développer les attitudes coopératives ou la compétition entre les individus ? L'apprentissage résulte-t-il d'abord de l'expérimentation pratique ou de la théorie ? Existe-t-il un modèle d'intelligence ou une diversité de formes d'intelligence ? Apprendre, est-ce surtout mémoriser des contenus ou organiser des savoirs ?... Telles sont quelques-unes des questions à la base d'une vision stratégique. Certes, le directeur n'est pas seul à en décider. Le projet éducatif et le projet pédagogique sont définis par des textes de lois et le pouvoir organisateur. Les valeurs éducatives sont traduites dans le projet d'établissement qui fixe les choix stratégiques de l'école. Celui-ci n'est pas rédigé par la direction seule. Il s'agit de construire une vision partagée et cette représentation commune est le fruit de la participation de l'équipe éducative, des parents, des partenaires de l'environnement socioculturel et des élèves, à travers, notamment, le Conseil de participation. Néanmoins, la direction est garante du projet d'établissement, et il ne fait pas de doute que le projet d'établissement exprime rarement une vision stratégique quand son pôle de direction en est dépourvu.

2. Les normes de qualité

La qualité de l'enseignement, c'est-à-dire la valeur qui lui est attribuée par une collectivité, est étroitement associée aux valeurs et principes généraux qui orientent l'éducation. La qualité n'est pas le fruit du hasard. Elle est le résultat d'un effort concerté et d'une organisation rationnelle des ressources disponibles. Qu'en est-il de l'organisation d'une institution d'enseignement ? « L'institution d'éducation peut s'inscrire dans un modèle d'organisation qui prend la forme d'un tétraèdre dont chacune des faces peut se définir par un des termes « stratégie », « structure », « décision », « identité ». Chacune des faces apparaît indispensable et complémentaire au bon fonctionnement de l'ensemble (...) »³³. Dans la réalité, l'analyse peut pourtant nous dévoiler des écoles sans stratégie, ou avec stratégie mais sans structure, avec une structure mais sans identité véritable, etc. Examinons chacun de ces aspects.

2.1. La stratégie

Pour être définie et mise en œuvre, la stratégie requiert prise de responsabilité, engagement et donc autonomie de la communauté éducative. Si elle suppose l'autonomie (financière, pédagogique, matérielle), celle-ci n'est possible que dans un système éducatif décentralisé, ce qui est rarement le cas dans l'enseignement public. Elle implique également la maîtrise des informations par le responsable des réalités de l'établissement. Or, les directions sont souvent dépourvues de cette connaissance des faits de l'école, car elles ne disposent pas des indicateurs et des tableaux de bord nécessaires à la lisibilité et à l'exploitation des données d'information sur l'école. Ce faisant, la direction n'est pas en mesure d'utiliser des modèles d'analyse stratégique, en usage notamment dans les entreprises (comme le schéma « force/faiblesse, opportunité/dangers»), ou des modèles qui prennent davantage en considération les facteurs internes de l'institution dans la création de la valeur.

33 DUPONT et alii, *L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaire*, 1988, p. 18.

2.2. La structure

« L'école est loin d'être un ensemble homogène mais bien un corps organisé constitué d'unités et de sous-ensembles distincts. (...) Dès lors, il nous semble qu'aucune stratégie ne sera réalisée, qu'aucune structure n'aura toute l'efficacité qu'on en attend sans une spécialisation de chacun des sous-ensembles »³⁴. Ces domaines de compétences particulières peuvent être identifiés de la manière suivante : direction, administration, enseignants, personnel technique et ouvrier, élèves, environnement. Chacune de ces sphères de compétences devrait faire l'objet d'un descriptif de fonction précis afin de diminuer les dysfonctionnements de l'école et de réduire l'envahissement de la fonction de direction par la dimension administrative.

Pour Pol Dupont et alii, la « carte d'identité » du chef d'établissement, face à cette complexité, doit donner la première place à la fonction pédagogique, composée de trois dimensions : la définition de la mission, la direction des programmes d'enseignement, la promotion d'un climat d'apprentissage positif. « (...) nous le voyons d'abord comme un « clinicien de la pratique enseignante », par la connaissance experte qu'il aurait du métier d'enseignant. »³⁵

Nous pensons, pour notre part, qu'à côté de l'accent donné à la dimension pédagogique, il convient d'insister sur le rôle de coordination et d'interface assuré par le directeur entre les sous-systèmes qui constituent l'école. Mais nous partageons l'intuition qui « voudrait « dégraisser » la fonction de direction (en particulier des aspects administratifs)... pour lui faire retrouver le « poids » qui nous paraît essentiel : pédagogique et humain »³⁶. De fait, l'administration de l'établissement devrait disposer d'un spécialiste en économie, gestion et comptabilité, d'un spécialiste du droit administratif et des réglementations, d'un spécialiste de la logistique et de l'intendance, en ce compris l'informatique (complétée par un secrétariat efficace chargé, notamment, de l'accueil, du classement, de la gestion des agendas, etc.).

2.3. La prise de décision

Dans une optique participative, basée sur tous les développements issus des travaux de l'école des relations humaines en management (qui a attiré l'attention sur la complémentarité de la dimension relationnelle et de l'efficacité dans la réalisation des tâches), les mécanismes de prise de décision seront basés sur la concertation, la consultation, la participation démocratique. Il revient à la direction de mettre en place les structures nécessaires pour la mise en œuvre du processus décisionnel (consultation, concertation, etc.) et de clarifier les différents termes de la question : « qui décide quoi, quand, où, selon quelle procédure ? ».

2.4. L'identité

« L'identité de l'école, c'est sans doute passer d'une sorte de tutelle hiérarchique à une relation contractuelle; c'est penser à un projet pour l'établissement. L'identité, c'est aussi reconnaître que si les objectifs généraux et la validation des études sont du domaine de l'Etat (ou de la Communauté), les objectifs intermédiaires doivent davantage répondre à des demandes locales³⁷. » Cette conception implique, comme nous le relevions plus haut, une stratégie associée à la décentralisation et à l'autonomie, une structure fonctionnelle avec des sous-systèmes aux

34 DUPONT et alii, op. cit., 1988, p. 21.

35 Idem, p. 23

36 Ibidem.

37 DUPONT et alii, op. cit., 1988, p. 25

fonctions et aux compétences spécialisées bien définies, un management participatif favorisant l'adhésion au projet d'établissement et à l'esprit d'équipe.

3. Le climat relationnel

Dans leur ouvrage, Dupont et alii se réfèrent à trois lectures des organisations que nous évoquons rapidement : la grille d'Ardoino³⁸, le modèle de Brilman³⁹, la grille managériale de Blake et Mouton⁴⁰ et les analyses de Tannenbaum et Schmidt sur les différents styles de leadership⁴¹.

La première grille distingue, dans les organisations, cinq niveaux : les personnes, les interrelations entre les personnes, le groupe et sa dynamique propre, l'organisation avec ses objectifs, sa politique, sa cohérence et sa rationalité propres, l'institution.

Le second modèle décrit la culture des entreprises qui réussissent en cinq aspects : une culture d'entreprise tournée vers l'action et la réalisation, la structuration en petites entités facilitant l'expression de chacun, l'orientation client et la proximité avec ceux-ci, l'efficacité fondée sur l'autonomie des équipes et leur créativité, la valorisation des contributions plutôt que des positions dans la structure, une valeur dominante qui oriente l'ensemble, la capacité à déceler ses propres forces et faiblesses et à se limiter à ce que l'entreprise est capable de faire, des contrôles stricts mais limités, un management qui favorise la participation et met en place des structures d'organisation pour éviter la fonctionnarisation, l'institutionnalisation dans les procédures, règlements et statuts des changements.

Dans leur grille, Blake et Mouton ont montré la complémentarité de l'axe relationnel et de la tâche. Le manager à prédominance relationnelle tend à une faible productivité, tandis que celui qui est orienté vers la tâche développe une grande productivité mais au prix de relations très dures. Le management le plus productif se révèle combiner les aspects relationnels et de production de façon équilibrée.

De leur côté, Tannenbaum et Schmidt ont dégagé sept styles de leadership en fonction du degré de liberté et de participation du subordonné vis-à-vis du supérieur hiérarchique, du commandement (sans ou avec consultation) à la prise de décision collective.

Sur cette base, Dupont et alii décrivent le leadership scolaire qui contribue à la qualité de l'enseignement d'un établissement scolaire. Pour se faire, ils s'appuient sur les analyses de T. J. Sergiovanni⁴² qui distingue cinq grands aspects hiérarchisés dans le leadership scolaire : technique, humain, pédagogique, symbolique, culturel. A partir de là, nos auteurs construisent une matrice qui permet, domaine par domaine, de distinguer les rôles, les actions que ceux-ci recouvrent, les effets que celles-ci induisent sur les membres de l'équipe de l'établissement scolaire, et les liens que chacun des domaines entretiennent avec l'excellence. Nous nous permettons de reproduire ci-après ce tableau⁴³. Nous nous y référerons, par la suite, dans notre étude.

38 ARDOINO J., *Communications et relations humaines*, Paris, éd. Gauthier-Villars, 1966.

39 BRILMAN J., *Modèles culturels et performances économiques*, Paris, éd. Hommes et techniques, 1981.

40 BLAKE R.R. et MOUTON J., *The managerial Grid*, Houston, éd. Texas Gulf publishing, 1964.

41 Voir BERGERON J.L. et alii, *Les aspects humains de l'organisation*, Chitoumi, éd. Gaëtan Morin, 1979.

42 SERGIOVANNI J.L., *Leadership and Excellence in Schooling*, in *Educational Leadership*, February, 1984.

43 DUPONT P. et alii, op. cit., 1988, p. 39.

Les domaines du leadership

Domaine	Rôle	Actions → Réactions	Liens avec l'excellence	
1. Technique	« Ingénieur de management »	<ul style="list-style-type: none"> - Technologie des horaires, des plannings - Théories de l'organisation - Coordination - Utilisation de stratégies d'organisation - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Les personnes se sentent comme le jouet d'un système mécanique, behavioriste - Elles acceptent avec indifférence le système si la direction est efficace mais tolèrent moins bien une direction inefficace - ... 	Importance de ces deux domaines pour réaliser et garder la compétence. Insuffisance de ces deux domaines pour accéder à l'excellence.
2. Humain	« Ingénieur en relations humaines »	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de la participation dans la prise de décision - Utilisation des théories de la motivation - « Management » des conflits - Encouragement de la croissance et de la créativité personnelles - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Une atmosphère positive existe dans l'établissement - Satisfaction dans les relations interpersonnelles - Comportement général positif - ... 	Inefficacité si absence ou insuffisance de ces deux domaines
3. Pédagogie	« Clinicien de la pratique enseignante »	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle de conseil auprès des enseignants - Diagnostic des problèmes pédagogiques - Précise les programmes - Evaluation constructive - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Réactions positives - Appréciation de l'aide et des conseils - Motivation à parfaire son travail 	Présence de ce domaine essentielle à la compétence et fortement liée à l'excellence Inefficacité si absence de ce domaine
4. Symbolique	« Détenteur du sens, des valeurs »	<ul style="list-style-type: none"> - Assiste aux leçons - Connait les élèves - Préside aux cérémonies, rituels, etc. - Fournit une vue unifiée - Objectifs - Attention sélective - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Les personnes apprennent ce qui a de la valeur pour l'école - Engagement et motivation croissants - ... 	Importance de ces deux domaines pour atteindre l'excellence bien que l'absence n'affecte pas négativement la compétence
5. Culturel	« Idéologue »	<ul style="list-style-type: none"> - Idéologie de l'école - Articule les objectifs de l'école - Favorise les rites, les traditions - Développe le caractère « unique » de l'école - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Les personnes « croient » en l'école en tant que système idéologique - La solide culture de l'école donne à leur travail plus de signification - ... 	

Source tableau: BONNET. F, Dupont. P et HUGET. G, «L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaire», 1988

D'autres auteurs apportent une contribution sur les styles de leadership.

Nicole Marty (1997) distingue trois types de « style » de direction d'équipe :

- le style « autocratique », celui du chef autoritaire ;
- le style « démocratique », celui du chef qui veille à ce que les tâches soient démocratiquement acceptées par le groupe. Le style idéal dans une école selon Marty ;
- le style « laisser-faire », celui du « chef » un peu baba-cool, sympathique dans ses relations avec l'équipe, mais aussi parfois bien peu efficace.

Pour Cécile Renaux (2003), le style de direction est une combinaison de :

- comportements directifs : centrés sur la tâche, consistant à définir les rôles, objectifs, délais... et à surveiller et contrôler de près la réalisation ;
- comportements encourageants : centrés sur la relation, consistant à faciliter le dialogue, pratiquer l'écoute active face aux autres, leur apporter soutien et encouragement et favoriser leur participation dans la prise de décision.

« Gather Thurler (2000) identifie les sources formelles et informelles du leadership et distingue six sources principales.

Sources formelles :

- le statut d'autorité : le leadership est alors une fonction du chef d'établissement ou de l'un de ses collaborateurs.
- le statut électif : le leadership fonctionne sur la base d'une délégation de pouvoir par le corps enseignant.

Sources informelles :

- l'expertise professionnelle : le leadership fonctionne sur la base de la reconnaissance des compétences développées dans tel ou tel domaine professionnel.
- le charisme personnel : ce leadership est lié à la capacité que possèdent certaines personnes de mobiliser les autres, de les amener à se donner un objectif commun, de donner du sens à un projet et à une démarche collective.
- le sens de l'organisation : le leadership est alors une forme d'expertise, mais elle porte avant tout sur la dynamique même de changement, sur le développement organisationnel plutôt que sur son contenu.
- la position dans le système social : le leader tient, dans ce cas, son influence de son insertion dans des réseaux qui dépassent l'établissement, grâce auxquels il assure la liaison avec d'autres institutions ou personnes-ressources⁴⁴. »

Selon Brunet, Dupont et Lambotte (1991), parmi les sources de pouvoir sur autrui, le directeur dispose d'un pouvoir légitime (il a été nommé par l'institution), d'un pouvoir de punition (à travers les rapports négatifs élaborés par lui-même ou l'inspection, les blâmes qu'il peut adresser aux enseignants ...), éventuellement d'un pouvoir d'expert (par sa compétence dans certains domaines), d'un pouvoir de référence (par le charisme), d'un pouvoir de récompense (par les marques d'estime).

44 RENAUX C., (Ré)inventer l'école à travers les projets d'établissements, p.71.

4. Les fonctions du chef d'établissement

Il n'est peut-être pas inutile, arrivé à ce stade de notre développement, de rappeler la manière dont Roger Mucchielli, dans son ouvrage *Le Travail en équipe*, publié chez ESF en 1975, définissait les fonctions du chef d'équipe en général :

« Il coordonne les activités du groupe, par rapport au plan commun.

- Il maintient les conditions matérielles et morales telles que chaque membre, qui peut apporter une contribution dont le groupe a besoin, l'apporte ; il mobilise les ressources.
- Il fait circuler l'information et accroît le savoir de chacun.
- Il maintient et encourage la participation, surtout aux moments difficiles ; il maintient et accroît l'intégration.
- Il maintient les conditions matérielles et morales pour que le groupe s'affirme, progresse vers ses buts, dépasse les obstacles extérieurs ou intérieurs.
- Il représente le groupe à l'extérieur et à l'intérieur.
- Il incarne en permanence le groupe, son unité, ses valeurs, ses objectifs, ses normes. »⁴⁵

Le chef d'établissement a également plus d'un point en commun avec le manager d'une entreprise: « ce que le chef d'établissement a en commun avec le chef d'entreprise, c'est qu'il dirige ! Il assume donc la fonction, les attitudes, les rôles, les compétences et les tâches que ce statut implique. Mais, dirigeant un organisme entièrement finalisé par la croissance des personnes qui y travaillent – même si cette croissance représente en même temps un objectif social – il lui incombe des responsabilités et la charge de finalités spécifiques. »⁴⁶

De fait, on ne se trouve ainsi pas très éloigné des conceptions de Henri Fayol sur l'administration qui définissaient le management comme un ensemble universel de cinq fonctions : prévoir, organiser, commander, coordonner, contrôler.

« Diriger un organisme, c'est avoir en charge un ensemble, tout l'ensemble. Cette responsabilité suppose que l'on tienne compte en permanence de la multiplicité des éléments internes – matériels, culturels et humains – qui font l'organisme dont on doit conjointement assurer la sécurité et le développement. Elle implique également que l'on situe cet organisme dans un ensemble externe avec lequel il est en relation de dépendance, de collaboration ou d'intérêt.

Responsable de l'établissement, le chef d'établissement assume à son égard les fonctions de guide et de garant ; il en contrôle et en évalue l'activité ; il en assure le développement.

Responsable de l'ensemble des personnes qui y travaillent, le chef d'établissement assume à leur égard les fonctions de fédérateur et d'arbitre ; il structure leurs relations et promeut leur activité professionnelle.

Responsable de l'établissement comme partie d'un ensemble plus vaste, le chef d'établissement assume, à l'égard des autorités desquelles il dépend, les fonctions de mandataire ou d'interlocuteur ; il représente l'établissement et le garde activement inséré dans son tissu culturel, social et économique.

Responsable enfin de sa personne professionnelle, le chef d'établissement assume à son égard les fonctions de maintenance, de ressourcement et de contrôle.

Cette responsabilité aux multiples aspects se spécifie par le fait qu'elle est toujours dernière: dans son champ professionnel, aucune autre fonction n'est exercée au-delà de celle du chef

45 MARTY N., *Directeur d'école, un métier de l'éducation*, p. 124.

46 ROLLIN F., *Référentiel de métier du chef d'établissement*, p. 13.

d'établissement. Une telle caractéristique détermine la position spécifique du chef d'établissement et son mode de relation à ses divers partenaires. »⁴⁷

Le premier champ d'exercice du métier de chef d'établissement est celui de la **réussite des élèves**. L'élève est au centre des préoccupations parce qu'il est la raison d'être de l'école. C'est au directeur de faire concevoir la pluralité d'aspects que peut revêtir la réussite d'un jeune.

Le champ de la **communauté éducative** constitue le deuxième champ d'exercice du métier : une tâche d'éducation ne peut s'accomplir que si la collectivité qui en a la charge tend sans cesse à se fédérer en communauté professionnelle.

Le champ de la **dynamique** est le troisième champ : seul un authentique projet nourrit et maintient l'existence d'une communauté professionnelle d'éducation. L'action collective exige que soient prises des décisions assorties de contraintes et que ces décisions et ces contraintes soient suffisamment acceptées pour que chacun consente à les mettre en œuvre, même si elles ne vont pas toujours dans le sens de ses intérêts individuels.

« (...) quels que soient l'idéal d'une organisation et la volonté de ses membres, il est clair qu'une infrastructure doit fournir les moyens d'information, de coordination et de contrôle. Ces trois pôles sont complémentaires et indissociables et leur cohésion passe par la définition claire d'un projet d'entreprise précisant les objectifs fondamentaux de l'organisation, de la finalité qu'elle se donne à long terme, de l'image de marque qu'elle veut se façonner. C'est un processus progressif et qui doit engager, à longue échéance, toutes les forces de l'organisation. Il nécessite donc une adhésion permanente de tout le personnel. »⁴⁸

5. La « Nouvelle Gestion Publique »

D'autres approches, d'inspiration plus technocratiques peut-être, sont liées à la « Nouvelle Gestion Publique », née de la critique néo-libérale des services publics et qui, en réaction, a cherché à moderniser et à augmenter la productivité des administrations publiques. « En effet, progressivement est apparu, à la suite de restructurations menées en Grande-Bretagne et en Nouvelle-Zélande, le concept de la nouvelle gestion publique (NGP). Le postulat de base de la NGP est que la bureaucratie du secteur public a besoin d'être réajustée en vue d'obtenir une efficacité croissante tout en utilisant moins de ressources. (...)

Sommairement, les éléments majeurs de cette nouvelle idéologie de gestion sont les suivants :

- la réduction des coûts, le plafonnement des dépenses, le financement selon des formules basées sur les nombres d'utilisateurs ;
- la dévolution de responsabilités à des nouvelles agences quasi gouvernementales et l'utilisation de contrats ou de quasi-contrats ;
- l'autorité décentralisée dans les agences publiques, des hiérarchies plus horizontales et l'utilisation d'équipes autogérées ;
- l'instauration d'une conception de pourvoyeurs de services et d'utilisateurs des services ;
- l'introduction de la compétition dans les agences publiques pour la livraison de services publics (mécanismes de marchés ou quasi-marchés) ;
- l'établissement d'indicateurs de performance et pression sur le personnel pour atteindre ces rendements ;

47 ROLLIN F, op. cit., p.23.

48 *L'exigence d'efficacité dans le système éducatif*, p.82.

- le déplacement de la base de la relation d'emploi vers une approche contractuelle plutôt que permanente ;
- l'accroissement de l'importance accordée à la qualité des services rendus au client. »⁴⁹

5.1. Les évaluations internes et externes

Cette nouvelle idéologie managériale est étroitement associée à la mise en place de systèmes d'évaluation externe, dont les études de l'OCDE au plan international ont donné un exemple, et qui sont assurées, au sein de la Communauté française, par la Commission de pilotage. Dans les pays les plus industrialisés, les gouvernements cherchent à évaluer leur système éducatif pour en mesurer l'efficacité.

« Evaluer signifie :

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables,
- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,
- en vue de prendre une décision. »⁵⁰

Le concept de pilotage est central dans le cadre de l'évaluation institutionnelle. Il s'inscrit dans la ligne du management politique qui met l'accent sur les actions et les ajustements successifs nécessaires à la réalisation des objectifs. Le pilotage garantit le suivi de l'évaluation grâce aux stratégies et aux actions qui se mettent en place pour assurer les changements.

« Les *évaluations internes*, mises sur pied par les établissements, leur permettent de dégager leurs propres forces et défis, de définir les objectifs d'évolution de la qualité des apprentissages des élèves et d'adapter les modes d'action pédagogique aux évolutions de la société. Ces procédures permettent la mise en place et la gestion de projets d'établissement ainsi que l'identification des besoins de formation des personnels de l'école. En terme de *reddition de comptes*, l'évaluation interne produit les données dont les enseignants ont besoin pour démontrer qu'ils sont capables de conduire un travail de qualité, qu'ils savent dans quelle mesure les objectifs visés (apprentissages des élèves) ont été atteints et les moyens engagés pertinents.

Les *évaluations externes* ont par contre pour mission de documenter le pilotage politique des systèmes et la régulation de leurs coûts. Elles participent à la prise de décision des acteurs concernés à différents niveaux (les directions, l'inspection, les équipes d'enseignants, les élèves et leurs parents) : responsabilités administratives et politiques, gestion pédagogique, relations humaines et partenariales. En terme de *reddition de comptes*, l'évaluation externe renseigne les politiques et l'opinion publique sur les rendements au niveau de l'efficacité (évaluation des résultats obtenus), de l'efficience (la relation entre l'investissement financier et les résultats obtenus) et de la gouvernance (le pilotage systémique et coordonné entre tous les acteurs et partenaires concernés) du système (...). La mise sur pied d'épreuves standardisées devrait d'autre part attester de la réussite scolaire des élèves (en cours et en fin de parcours) ainsi que de l'homogénéisation des savoirs, des niveaux de connaissances et de compétences acquis dans une visée certificative (contexte régional, national voire international). »⁵¹

49 GUSTIN A., *Management des établissements scolaires*, pp.5-6.

50 Idem, p.27.

51 AUDIGIER F., CRAHAY M., DOLZ J., *Curriculum, enseignement et pilotage*, p.237.

5.2. La Commission de pilotage

Le décret du 27 mars 2002 institue la Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté française en inter-réseaux composée de responsables de l'administration, d'inspecteurs, d'experts en pédagogie, de représentants des pouvoirs organisateurs, d'organisations syndicales et des associations de parents, tous élus pour des mandats de quatre ans.

Dans le respect de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs, ses missions consistent notamment à :

- accompagner les réformes, contribuer à leur réalisation et à leur évaluation ;
- doter l'enseignement d'un système cohérent d'indicateurs ;
- favoriser la cohérence entre les programmes, les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation ainsi que la comptabilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement ;
- définir les orientations et les thèmes prioritaires de la formation en cours de carrière ;
- coordonner les outils pédagogiques et d'évaluation définis par le décret « Missions » ;
- articuler les efforts de recherche et de développement en éducation et veiller à faire bénéficier les établissements scolaires des résultats ;
- organiser des formes d'évaluation externe en veillant notamment à concevoir des batteries d'épreuves d'évaluation diagnostique et contrôler leur administration, structurer la réflexion sur les indicateurs collectés, proposer les régulations à effectuer et rassembler, diffuser et susciter la création d'outils pédagogiques permettant de répondre aux difficultés décelées ;
- assurer le suivi statistique des élèves en vue de comprendre les décrochages, les problèmes rencontrés et les orientations successives, en ce compris les autres opérateurs de formation ;
- éclairer, sur demande ou d'initiative, le gouvernement ou le parlement notamment sur l'état et l'évolution de son système éducatif, les problèmes qu'il rencontre, les écarts par rapport aux prévisions ;
- adresser un rapport annuel au gouvernement qui comprend notamment une synthèse des activités de la Commission, une prévision de ses activités pour l'exercice suivant et, enfin, des propositions concernant les modifications permettant d'améliorer le pilotage de l'enseignement en Communauté française.

5.3. Le directeur et les évaluations

Le directeur d'école doit être bien informé sur les différentes formes d'évaluation, il doit en percevoir les enjeux et doit en assurer la promotion dans l'école.

L'évaluation est un bon outil pour rendre l'enseignement plus transparent. Elle est aussi un outil de pilotage pour les décideurs et responsables publics.

Pour notre part, nous privilégions les approches de l'autoévaluation sur celles de l'évaluation externe, en concordance avec les principes d'un management participatif qui implique étroitement tous les membres de l'équipe de l'établissement scolaire.

« L'autoévaluation de l'établissement fait partie intégrante également de la vie scolaire ; originale (parce que tenant compte des caractéristiques locales), elle permet l'autorégulation (en décidant des priorités et des améliorations à apporter) en dépassant le simple diagnostic (constat) pour

autant que la communauté éducative dispose de l'autonomie pour expliquer les critères à prendre en considération.

En fait, il ne s'agit ni plus ni moins de SAVOIR (en utilisant des outils appropriés) comment vit l'établissement, de POUVOIR dégager les forces et les faiblesses de l'école mais aussi de proposer des actions prioritaires ; en fin de compte de décider sur quelles actions la communauté éducative veut s'engager (VOULOIR). »⁵²

Enfin, en accord avec le Conseil de participation (où sont représentés le personnel enseignant, les parents, les élèves, le personnel ouvrier et administratif), le directeur a la charge de rédiger le rapport d'activités qui fait le bilan de l'année écoulée. Ce bilan permet de mesurer l'action de l'école en ce qui concerne la poursuite des objectifs, le soutien des élèves en difficulté, les taux de réussite et de redoublement, la formation continue des enseignants, les relations de l'école avec ses partenaires (culture, sport, médias, entreprises...), les démarches d'orientation des élèves... Ce rapport d'activités est tenu à la disposition de l'inspection de la Communauté française. Il a donc un rôle dans la collecte d'informations mais aussi dans la régulation interne et le pilotage des établissements.

« Quel que soit le nom que l'on donne à la démarche évaluative qui permet de connaître l'école et son environnement (évaluation, inspection d'équipe, établissement d'un tableau de bord, auto-diagnostic, audit, etc.), le résultat est le même au bout du compte : avoir une gestion moins innocente de l'école et pouvoir partager avec les collègues ou des personnes extérieures à l'école, certaines informations utiles pour l'action éducative. »⁵³ La norme ultime du pilotage réussi restera toujours l'efficacité en termes de performances des élèves ainsi que l'équité pédagogique.

Pour notre part, c'est néanmoins dans une autre direction, moins fondée sur des principes d'efficacité technique et davantage inspirée par des valeurs humanistes, participatives et pédagogiques, que nous rechercherons l'amélioration de la direction des établissements scolaires.

52 DUPONT P., *Faire des enseignants*, p.104

53 MARTY N., op. cit., p.196.

CHAPITRE III : LES TACHES MULTIPLES PRISES EN CHARGE PAR LA DIRECTION

Comme tout dirigeant, le chef d'établissement est confronté à une grande variété de tâches. Cela implique de combiner la dimension de ces tâches à celle des relations humaines dont la spécificité dans une école est qu'elles s'appliquent à des personnes très diverses : des enseignants, des enfants, des membres du personnel ouvrier, des partenaires externes, etc.

Nicole Marty (1997) énumère, par exemple, les tâches du directeur en rapport avec le thème des ressources humaines de la façon suivante:

- le travail en équipe qui motive et valorise les collègues ;
- l'organisation de l'école qui structure le travail et les relations interpersonnelles ;
- le projet d'école qui donne un sens stratégique à l'action de la communauté éducative que l'on anime et qui confère à l'équipe une plus grande autonomie pédagogique ;
- la formation initiale des jeunes collègues à laquelle on participe en organisant l'accueil ;
- la formation continue que l'on prépare avec les collègues en fonction du projet d'école, des enfants accueillis, des ressources locales ;
- l'aide aux enseignants en difficulté ;
- la conduite de réunion qui favorise la participation de tous ;
- l'évaluation, l'autoévaluation, l'audit ;
- la communication interne et externe ;
- l'apport d'informations pédagogiques ;
- la recherche de la sécurité des adultes et des élèves, l'amélioration des conditions de travail pour tous, l'hygiène et la santé ;
- la négociation, la gestion des conflits ;
- la gestion du temps.

Dans le contexte spécifique de l'enseignement, l'animation pédagogique et la gestion financière sont deux aspects importants qui nécessitent de conjuguer parfaitement la dimension des relations humaines et les préoccupations centrées sur la tâche.

Sur le plan pédagogique, l'organisation de la vie scolaire a de multiples implications. « Il est attendu du chef d'établissement qu'il veille à ce que soient fournis les moyens et les conditions de l'activité d'enseignement. A ce titre, il s'assure de la constitution des équipes pédagogiques, prévoit le remplacement des enseignants absents, contrôle la conformité de l'activité et des structures pédagogiques avec les textes prescriptifs. Pour remplir sa fonction de garant, il fait en sorte que soient communiqués aux partenaires, notamment aux parents, les intentions et les résultats du travail pédagogique. Pour cela, il formule ou fait formuler les projets pédagogiques. Il légitime ou contribue à légitimer les démarches pédagogiques adoptées (évaluation des élèves, situations d'apprentissage mises en œuvre, prise en compte des programmes dans un projet d'ensemble, procédures d'orientation). »⁵⁴ Il doit également constamment adapter les démarches pédagogiques aux besoins des élèves. Il doit organiser l'information pédagogique pour les enseignants et encourager l'initiative et la diversité des pratiques.

La coordination et l'animation pédagogiques sont des rôles essentiels du chef d'établissement, bien souvent envahis par les nombreuses tâches administratives. Ces rôles peuvent notamment se jouer lors de visites de classe ayant pour objectif essentiel de soutenir l'enseignant dans sa tâche. Le chef d'établissement doit essayer de convaincre ses collègues qu'un programme n'est pas une fin en soi, mais un moyen de permettre aux élèves d'acquérir des compétences et des

54 ROLLIN F., op. cit., p.64.

capacités. Les stratégies peuvent donc différer, mais les objectifs doivent être communs.

La fonction financière correspond également à de multiples préoccupations. Les moyens financiers d'une école proviennent de deux sources : l'une officielle (subventions), l'autre d'expédients auxquels il faut avoir recours pour suppléer aux carences de la première.

« Dans l'enseignement organisé par la Communauté française, les établissements scolaires sont considérés comme des services à gestion séparée. Ces services à gestion séparée de l'enseignement de la Communauté française reçoivent annuellement une dotation globale destinée à couvrir les frais afférents au fonctionnement, à l'équipement de l'établissement et, dans l'enseignement fondamental, à la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires. Chaque élève donne droit à un montant forfaitaire défini par la loi du 29 mai 1959. Pour être précis la dotation de chaque établissement comprend une partie fixe établie en fonction du nombre d'élèves et une partie dite mobile établie en fonction des besoins spécifiques, notamment en énergie et en équipement.

Dans les réseaux subventionnés par la Communauté française, on parlera de subvention de fonctionnement plutôt que de dotation. Les subventions sont versées directement aux pouvoirs organisateurs en fonction du nombre d'élèves inscrits. »⁵⁵

Plus de 90% des ressources financières des établissements scolaires sont consacrés à des dépenses obligatoires (énergies, matériels, salaires...). Si le directeur veut favoriser des actions dépassant le cadre ordinaire, il doit mettre en œuvre des compétences particulières pour dégager des ressources ou de l'aide extérieure.

La diversité des situations qui mettent en jeu la variable des relations humaines a pour effet, dans le chef des directions, une gestion du temps complexe, qui conjugue le temps scolaire (celui des enseignants et des élèves) et le temps « administratif » (avec la routine des tâches récurrentes et les événements ponctuels, tels que la rentrée des classes, les périodes festives ou de fin d'année...), avec celui des relations avec l'environnement de l'école. Responsable du long terme, le chef d'établissement doit se rendre apte à vivre simultanément dans plusieurs dimensions du temps. Il doit être capable de dominer le temps, de planifier, de prévoir la durée des activités, de déterminer les priorités, d'éviter de remettre au lendemain, etc.

Le rôle de plus en plus complexe du chef d'établissement lui impose des compétences multiples, dont Nicole Marty (1997) dresse la liste suivante :

- connaître sa fonction ;
- rendre cohérent un projet pédagogique et en être le garant ;
- dynamiser et coordonner un potentiel humain (enseignants, intervenants, employés communaux...);
- impulser un travail d'équipe tout en respectant la liberté de chacun au niveau de son enseignement ;
- gérer des moyens de plus en plus importants et diversifiés ;
- associer les parents aux décisions qui les concernent ;
- assurer les relations entre l'école et les autorités administratives ;
- ouvrir l'école et entretenir des relations avec tous ses partenaires (associations...);
- mieux connaître pour mieux gérer des outils techniques adaptés (informatique,

55 *Améliorer la direction des établissements scolaires, rapport de la Communauté française de Belgique, p.26.*

bureautique...);

- traiter une masse d'informations diverses (tant internes qu'externes) pour son équipe.

Comment y voir clair, à quelle fonction rattacher chaque tâche, comment identifier, décrire, classer, cette multiplicité afin de mieux circonscrire les spécialités et les compétences spécifiques qui s'y rattachent ?

Dans son analyse des entreprises, aujourd'hui devenue classique, Henri Fayol distinguait six fonctions : la fonction technique liée à la production, la fonction commerciale recouvrant les achats et les ventes, les fonctions financière (chargée du financement) et comptable (chargée de la tenue des comptes), la fonction de sécurité (s'occupant de la protection des biens et des personnes) et la fonction administrative, c'est-à-dire le gouvernement général de l'entreprise. Les tâches principales de cette fonction de direction sont, selon Fayol, prévoir, organiser, coordonner, commander et contrôler, et, on aurait envie d'ajouter aujourd'hui, communiquer (en interne et en externe).

Si les tâches de la fonction administrative identifiées par Fayol dans l'entreprise nous semblent assez bien correspondre à l'activité de la fonction de direction d'un établissement scolaire, le découpage des fonctions de l'entreprise ne correspond pas vraiment à la réalité scolaire. Nous proposons donc plutôt, à partir de l'analyse de Christian Bonnet et alii, de distinguer les fonctions spécialisées suivantes :

- gestion et comptabilité ;
- administration ;
- logistique et intendance ;
- secrétariat ;
- éducation et enseignement ;
- direction.

Selon Christian Bonnet et alii, les directions auraient à développer leur leadership dans cinq domaines : technique, humain, pédagogique, symbolique, culturel (voir le tableau supra). Dans chacun de ces domaines, le chef d'établissement a pour tâches, en partant de l'apport d'Henri Fayol, de prévoir, organiser, coordonner, commander et contrôler, auxquelles nous ajoutons, pour notre part, communiquer. Examinons rapidement quelques aspects relatifs à ces tâches.

a) Prévoir

Les établissements scolaires doivent se doter d'un projet d'établissement, notamment pour être en cohérence parfaite avec l'évolution de la société, et pour avoir une mémoire de l'objectif poursuivi et un support de l'action pour tous.

Le projet d'école est d'abord une démarche collective de toute la communauté éducative qui envisage, pour un futur proche et plus lointain, des actions bien identifiées. Ce projet repose d'abord sur un recueil de données concernant l'environnement social et culturel de l'école, son histoire et sa culture ainsi que son organisation pédagogique ; il détermine ensuite les objectifs essentiels et les actions éducatives correspondantes. Il comporte enfin les modalités de réalisation et d'évaluation de ces actions.

« Une communauté éducative ne peut exister et fonctionner au bénéfice des jeunes si elle n'est

pas, elle-même, porteuse d'un dynamisme. La fonction du responsable est donc spécifiée par la nécessité de mettre ou de maintenir en marche cette communauté, c'est-à-dire d'entretenir en elle l'esprit et la démarche de projet.

Le projet est, en effet, ce qui structure l'action en la rendant à la fois opérationnelle et évaluable. Il est ensuite ce qui modifie et doit réguler les rapports de la communauté avec elle-même et avec son action. Le projet est enfin un mode de relation, au monde, au temps, au travail et aux autres, porteur d'un sens particulièrement pertinent en milieu éducatif, puisqu'il envisage l'avenir comme le lieu d'un développement possible des personnes.

Cette dernière signification donne une portée aux deux premières : c'est par son dynamisme qu'une communauté peut offrir aux jeunes en pleine évolution à la fois un modèle et un moyen pour leur propre croissance.

Plus que toute autre, une communauté d'éducation doit être vitalisée par un projet. Cette obligation implique un mode de management apte à susciter et à entretenir la motivation et la responsabilisation des acteurs. »⁵⁶

Le projet d'école doit être un document clair, lisible et structuré. Il doit présenter les objectifs à l'ensemble de la communauté scolaire (y compris les parents). Il doit comprendre des actions, en relation avec les objectifs, qui engagent toute l'école sur le moyen et le long terme. Il doit contenir les modalités d'évaluation, un calendrier de mise en œuvre des actions pour l'année scolaire à venir et sur plusieurs années...

C'est le projet partagé qui fédère et qui peut transformer un simple groupe d'individus en une équipe professionnelle.

Il revient au chef d'établissement de concevoir et d'explicitier les objectifs généraux du projet d'établissement. Il incite les différents acteurs de la communauté éducative à dresser un état des lieux, à formuler les problèmes et à proposer des pistes de solutions. Il prend appui sur son Conseil de participation pour décider des priorités à retenir. Le projet s'étant fixé des objectifs à atteindre, il conviendra de l'évaluer afin de prendre des décisions pour maintenir le cap fixé.

Il ne peut y avoir de projet pédagogique que dans une situation scolaire laissant place à suffisamment de liberté et d'initiative.

« De toute manière, la démarche de projet présente certains avantages : elle

- permet une meilleure perception de la complexité de l'établissement scolaire ;
- élargit les relations par son ouverture sur l'extérieur, par ses rencontres avec des personnes ressources... ;
- conduit à un perfectionnement des techniques de travail, de relations, d'informations... ;
- permet de se situer dans une action collective en reconnaissant l'activité des autres et en étant reconnu par eux. »⁵⁷

Pour P. Dupont (2003), dans les écoles à projets nettement définis :

- le système scolaire est perçu comme moins individualiste ;
- le travail entre enseignants est valorisé ;
- le climat scolaire est davantage perçu comme participatif et ouvert ;
- les échanges d'idées entre partenaires (y compris la direction) sont nombreux et stimulés ;

56 ROLLIN F., op. cit., p.73.

57 RENAUX C., op. cit., p.48.

- les enseignants et les élèves disposent davantage de responsabilités.

En règle générale, une des tâches complexes du directeur est de pouvoir faire face au changement.

Le rythme accéléré des changements dans le milieu éducatif génère des problèmes en ce qui concerne la consolidation des pratiques de gestion des projets éducatifs. Il est en effet compliqué pour une équipe d'intégrer les éléments d'évolution d'un changement à un autre.

« Le changement n'est pas seulement un passage mais un certain état de conscience : un problème est rarement résolu définitivement et totalement ; il l'est momentanément et partiellement, ce qui suppose des réaménagements ultérieurs. Le changement peut s'imposer pour des causes internes ou externes. Le rôle du chef d'établissement consiste à maîtriser le choc éventuel d'évolutions trop brutales. La communication, la pratique de la délégation, l'encouragement à la formation, la motivation sont autant de techniques qui contribuent à la création d'un état d'esprit favorable à la dynamique de changement. »⁵⁸

b) Organiser

L'organisation du travail (« qui fait quoi, quand, où, comment ? ») implique l'animation de l'équipe qui compose les ressources humaines de l'établissement. Pour animer une équipe, le chef d'établissement doit avant tout bien connaître ses collaborateurs. Il faut également qu'il les motive, ce qui passe par la rencontre de leurs souhaits et la défense de leurs intérêts, la reconnaissance des mérites, la valorisation des compétences, l'équité, la reconnaissance de ses propres erreurs, l'encouragement des initiatives, le développement du sentiment d'appartenance, l'écoute active...

En fait, il doit arriver à se décentrer de lui vers les autres, cette décentration étant tout à fait précieuse dans la relation humaine.⁵⁹ Il doit veiller à la répartition des tâches, à la collaboration effective de chacun, à une communication qui circule bien entre les membres du groupe. Il existe des lieux de concertation pour la régulation des intérêts.

Le chef d'établissement a également un rôle majeur à jouer dans l'accueil du nouveau venu et dans son intégration à l'équipe en place.

Il doit aussi s'efforcer de sécuriser l'équipe, d'apaiser les conflits et d'aider les collègues en difficulté. En bref, il doit créer un climat favorable qui donne à chacun le sentiment de trouver plus de satisfaction dans le travail de groupe que dans le travail individuel.

La délégation permet au chef d'établissement d'alléger sa tâche et de mieux se consacrer à l'essentiel. Elle permet aux collaborateurs de se valoriser en mettant leurs compétences en œuvre et en étant associés aux responsabilités. Elle crée également une nouvelle dynamique dans l'équipe. « Cette estime dans la totale capacité des membres de l'équipe de direction à mener une opération de bout en bout, est non seulement normale mais aussi garante de **la responsabilisation morale de tous**. Elle n'empêche nullement, qu'en cas de nécessité, le 'chef' hiérarchique assume sans état d'âme sa responsabilité institutionnelle. »⁶⁰

58 BONNET, DUPONT, ..., *L'école et le management. Pour une gestion stratégique des établissements de formation*, p.52.

59 PAILLOLE C., RIMET-MEILLE J., *Diriger autrement l'établissement scolaire*, p.36.

60 Idem, p.75.

Dans l'enseignement secondaire, le chef d'établissement est étroitement associé à plusieurs membres de son équipe. « Dans l'enseignement secondaire, le directeur (aussi appelé préfet des études), s'appuie :

- sur le proviseur (aussi appelé sous-directeur), son adjoint, qui le remplace en cas d'absence. Il gère la discipline générale de l'établissement, organise le contrôle et la surveillance des élèves, organise et évalue le travail des surveillants-éducateurs, coordonne les activités extérieures ou extrascolaires ;
- sur l'éducateur économiste, son collaborateur immédiat dans le domaine de la gestion matérielle et comptable. Il gère également le personnel administratif et ouvrier ;
- sur le secrétaire de direction, collaborateur immédiat dans le domaine de la gestion administrative.

Dans l'enseignement technique et professionnel, il s'appuie en outre :

- sur le chef de travaux d'atelier qui assure le bon fonctionnement des activités techniques et pratiques et sert de relais entre le chef d'établissement et les chefs d'atelier. Celui-ci coordonne et supervise les tâches de ces derniers, les travaux et achats de matériel.
- sur le chef d'atelier qui coordonne les activités des professeurs chargés des cours techniques et de pratique professionnelle. Celui-ci assure également la gestion des stages en entreprise. »⁶¹

Le rôle du chef d'établissement recouvre ici le domaine de la sécurité et des aspects matériels et logistiques. Il doit gérer (et connaître les réglementations et législations) :

- la sécurité et l'hygiène ;
- la sécurité aux abords de l'établissement ;
- les contrats d'assurances (pour les activités, les déplacements à l'étranger...) ;
- les temps de pause (activités pendant les interruptions de cours).

De bonnes conditions matérielles de travail garantissent un climat général positif et réduisent les risques d'accidents et de vandalisme.

Le chef d'établissement doit également gérer l'infrastructure, le mobilier et l'équipement, les stocks.

c) Coordonner

La coordination ne recouvre pas seulement l'articulation des plannings. Elle vise à faire des activités distinctes une contribution à l'ensemble de la politique de l'établissement et à accorder, dans leur action, des agents fort différents. C'est dire que les directions ont un rôle important à jouer dans la gestion des conflits.

Le chef d'établissement est amené à gérer diverses formes de conflits :

- le conflit interpersonnel (entre le chef d'établissement et un inspecteur, entre un enseignant et un élève, entre deux enseignants...)
- le conflit intergroupe (entre des professeurs de cours généraux et des professeurs de pratique professionnelle, entre deux classes...)
- le conflit entre le groupe et un individu.⁶²

61 *Améliorer la direction des établissements scolaires, rapport de la Communauté française de Belgique, p.39.*

62 BONNET, DUPONT, ..., op. cit., p.71.

Il doit prévenir ces conflits, tout en agissant sur les causes. Et lorsqu'ils surviennent néanmoins, il doit pouvoir les gérer par une approche appropriée. C'est lui qui prend les décisions de sanctions, notamment en matière d'exclusion.

« Les chefs d'établissements souhaitent en général que la pratique de la médiation se généralise dans les écoles et qu'elle gagne du terrain dans les mentalités. Ils semblent souhaiter que cette pratique s'adapte au fonctionnement de chaque établissement et au travail de l'équipe éducative. Ils envisagent la possibilité de faire entrer la médiation dans leur établissement en collaborant avec un médiateur interne, qui les aiderait à répondre adéquatement aux problèmes rencontrés. »⁶³

Certains préfets voient dans la médiation une aide à la gestion interne des établissements alors que d'autres la conçoivent comme un instrument de régulation externe, comme un lien avec des partenaires extérieurs à l'école.

d) Commander

« La prise de décision est l'une des activités les plus courantes d'un manager. Le chef d'établissement, vers lequel convergent les problèmes, est une machine à prendre des micros décisions, que ce soit dans le cadre de la gestion courante ou pour répondre rapidement aux nombreux incidents qui émaillent la vie d'un établissement. C'est le rôle de « dépanneur » que ses collaborateurs, les élèves et les parents attendent de lui. »⁶⁴

Mais le chef d'établissement doit aussi prendre des décisions difficiles qui engagent l'avenir de son institution, tout en se conformant aux directives de la hiérarchie et en se confrontant aux préoccupations des différents acteurs de la communauté éducative.

e) Contrôler

L'évaluation des membres du personnel est une mesure imposée par la hiérarchie.

« Evaluer, c'est identifier et interpréter des comportements, des actions en fonction d'objectifs, à partir de critères préalablement définis, en vue de prendre une décision.

Evaluer, c'est identifier et mesurer, s'il y a lieu, les écarts entre les résultats obtenus et ceux escomptés et rechercher les moyens d'améliorer le rendement, d'amener des changements en vue d'une plus grande efficacité.

La première définition est un constat, un diagnostic. Ce type d'évaluation peut être assimilé davantage à un contrôle.

La seconde a une dimension supplémentaire. En s'appuyant sur le constat, elle s'inscrit dans une vue prospective. »⁶⁵

Ou encore « évaluer les personnels, c'est profiter de la commande institutionnelle pour faire un bilan professionnel qui puisse fédérer les énergies dans le sens d'un progrès pour l'établissement. »

Si l'inspection pédagogique apprécie la compétence pédagogique de l'enseignant, le chef

63 SOLUWA P., KOSTRZEWA F.,..., *La médiation scolaire : de la gestion des différends... à la découverte des différences*, p.90.

64 BONNET, DUPONT, ..., op. cit., p.84.

65 Idem, p. 103.

d'établissement peut évaluer la méthodologie générale, l'engagement personnel, l'aptitude relationnelle... L'inspection peut rédiger un rapport d'ordre pédagogique. Cependant, seul le bulletin de signalement⁶⁶ relevant du chef d'établissement peut entraîner une déclaration d'inaptitude professionnelle. Le chef d'établissement peut également être à l'origine de certaines propositions de peines disciplinaires adressées à la hiérarchie à l'encontre d'un membre du personnel nommé à titre définitif qui manque à ses devoirs.

L'évaluation du personnel a, en principe, un lien direct avec les choix en matière de formation continue. Avec son équipe, le chef d'établissement doit établir le diagnostic des besoins de formation, un plan de perfectionnement, le mettre en œuvre et soutenir le transfert des acquis et des pratiques. Il doit implanter des plans de formation continue pertinents, adaptés aux besoins des enseignants et cohérents avec les objectifs globaux du projet d'établissement.

« Le directeur d'école, soucieux de l'amélioration des résultats dans son école, doit être attentif à l'amélioration des compétences des enseignants qui composent son équipe. Pour cela, il doit être attentif à toutes les occasions de perfectionnement pédagogique, tant dans l'école qu'à l'extérieur :

- accueil d'un nouvel enseignant dans l'école ;
- collecte, synthèse, diffusion de l'information pédagogique ;
- recueil des besoins en formation des maîtres ;
- préparation des différents conseils (...) qui sont autant de moments de formation mutuelle ; (...)
- achat pour l'école d'ouvrages importants pour la formation personnelle des maîtres de l'école ;
- abonnement de l'école à quelques revues pédagogiques ;
- contacts avec les conseillers pédagogiques généralistes ou spécialisés ; (...)
- synthèse de l'information pédagogique reçue en conférence pédagogique ;
- préparation des inspections individuelles et/ou d'équipe ;
- ... »⁶⁷

En matière de formation continue, le chef d'établissement reçoit donc les inscriptions des enseignants aux formations proposées par l'Institut de Formation en cours de carrière, formations qui proposent des innovations aux points de vue pédagogique et méthodologique ou qui prolongent celles organisées par l'établissement ou le pouvoir organisateur.

Le chef d'établissement intervient également dans l'évaluation des élèves. Il joue ici un rôle de régulateur. L'évaluation des élèves passe notamment par les contrôles et les examens. Le chef d'établissement veille à communiquer les résultats aussi bien aux élèves qu'aux parents. Ceux-ci sont discutés en conseils de classe. La tenue d'un tableau de bord montrant l'évolution des résultats peut donner des indications utiles pour la réflexion et l'action.

Dans l'enseignement secondaire, c'est le chef d'établissement qui préside le conseil de classe, chargé de sanctionner les études par le passage dans la classe supérieure ou par la délivrance du certificat. C'est encore lui qui est chargé de fournir, sur demande expresse, la motivation des décisions d'échec ou de réussite avec restriction.

66 Le chef d'établissement est responsable des bulletins de signalement des membres du personnel nommés à titre définitif. Son évaluation donne lieu à l'attribution d'une des mentions suivantes : « Très bon », « Bon », « Insuffisant ».

67 MARTY N., op. cit., pp. 134-135.

Le contrôle des résultats est en lien direct avec l'évaluation globale de la performance de l'établissement. Il conduit au recueil d'informations transmises à l'administration dans le but d'augmenter les instruments de pilotage du système éducatif. Il a également des implications au niveau de l'orientation des élèves tout au long de la scolarité.

f) Communiquer

Parmi les actions prioritaires du chef d'établissement figurent la conception et la mise en œuvre d'une politique de communication. Bien communiquer, c'est d'abord bien connaître l'autre, savoir l'écouter, savoir le comprendre.

La communication contribue, entre autres, à la construction progressive d'un système de référence, de valeurs partagées.

D'une manière générale, le directeur doit informer ses collègues des modifications intervenant dans les structures, les programmes, l'orientation...

Le directeur doit avoir des connaissances sur l'organisation du système éducatif (sur le ministère de l'Enseignement, l'inspection, les règles de la fonction publique, le déroulement des carrières, les droits et les devoirs des fonctionnaires, les sanctions disciplinaires, la protection juridique de l'enseignant, les évolutions récentes du service public...).

La fonction de direction comporte une part importante de représentation. Son rôle est donc également de donner une bonne image de l'école : aménagement agréable des espaces scolaires, accueil téléphonique de qualité, organisation d'activités festives, présentation d'un projet d'école clair et authentique, bonne préparation des réunions, création d'un journal d'école... A ce titre, il organise avec une équipe les éléments constitutifs de cette image. Il participe lui-même ou provoque la participation de l'établissement aux diverses manifestations de la vie locale et régionale.

Le chef d'établissement est également chargé d'entretenir les relations avec les familles. Les parents d'élèves sont membres à part entière de la communauté éducative. Ils doivent être considérés comme des partenaires actifs dans l'élaboration du projet éducatif et du projet d'établissement. Les relations avec la famille se font via les associations de parents, lors d'entretiens formels et informels, et lors de rencontres organisées.

L'ouverture de l'école au monde extérieur peut se faire via des activités extra-muros, mais également par l'accueil de personnes-ressources, d'expositions...

Le partenariat peut se faire avec l'environnement immédiat de l'école (cercle d'anciens élèves, association de parents, amicale, conseil d'administration...). Il peut également avoir lieu avec l'environnement culturel économique et social (associations professionnelles, artisanat, industrie, bibliothèque, musées, théâtres...).

a) Perception de la fonction par les directeurs et les enseignants

Quelques études ont déjà été réalisées sur la fonction de directeur d'école et sur la perception de cette fonction. Voici les résultats de deux d'entre elles.

Selon une étude sur les enseignants débutants réalisée par l'Université de Mons⁶⁸, il apparaît que trois critères vont influencer le type de relation que peuvent avoir les enseignants avec la direction de leur établissement : le pouvoir organisateur, l'importance de l'établissement et la fonction ou niveau dans lequel les maîtres fonctionnent.

En ce qui concerne le pouvoir organisateur, les moyennes les plus élevées se situent toutes au niveau de l'enseignement libre et les moyennes les plus basses, au niveau de l'enseignement provincial ; cela signifierait que l'accueil, la considération, l'encouragement, l'aide pédagogique sous toutes ses formes sont nettement plus favorables dans l'enseignement libre. En fait, il apparaît que la direction de ces établissements apporte plus d'aide aux jeunes enseignants que les autres réseaux et soigne davantage les relations avec les débutants.

En ce qui concerne l'importance de l'établissement scolaire, on constate que l'accueil, la considération et le soutien de la direction sont perçus beaucoup plus favorablement par les enseignants des écoles de moins de 500 élèves, alors que l'aide pédagogique (pratique, théorique, administrative) est mieux considérée dans les établissements de plus de 1000 élèves.

C'est dans l'enseignement primaire que la direction semble établir les meilleurs rapports avec le personnel enseignant.

En règle générale, l'aide apportée par la direction, tant sur les plans pédagogique qu'humain, semble laisser à désirer. Sans doute, la disponibilité des directeurs est-elle réduite par l'envahissement administratif et le « sauvetage » de l'école.

Selon une autre étude⁶⁹, l'autonomie des directions d'école est fonction du pouvoir organisateur. Les directeurs du pouvoir organisateur de l'Etat paraissent disposer d'une autonomie très réduite par rapport à leurs collègues des autres réseaux. Cette différence est particulièrement marquée quant aux recrutements des professeurs, des personnels administratif et technique, domaines dans lesquels le pouvoir organisateur libre semble bénéficier d'une capacité d'initiative remarquable.

L'étude note également la difficulté rencontrée par les directeurs de l'Etat à assurer une qualité de formation continuée pour les professeurs de l'établissement.

Le pouvoir organisateur communal présente une situation assez similaire par rapport à celui de l'Etat avec, cependant, deux exceptions concernant notamment une capacité d'initiative plus importante dans le recrutement des enseignants et la création et/ou la suppression d'options.

68 BREUSE E., DUPONT P., QUENON C., VILAIN M., *L'enseignant débutant*, in *Recherche en éducation*, n°29, UMH, s.d., 331 p. ;

69 DUPONT P., DUPUIS-SABAU M., OSSANDON M., *A livre ouvert... dans la gestion des écoles...*, in *Recherche en éducation*, n°32, UMH, s.d., 182 p.

Les directeurs du pouvoir organisateur provincial, tout en disposant d'une certaine autorité en matière de recrutement, semblent également avoir le sentiment d'aboutir à une meilleure qualité de formation des élèves comme à une gestion pédagogique sensiblement plus efficace.

Les directeurs du pouvoir organisateur libre semblent briller par leur aisance en matière de recrutement (professeurs, personnels administratif et technique, étudiants), mais aussi par leur capacité de gestion administrative, leur possibilité de lancer et d'organiser des projets d'établissement et d'assurer mieux la formation continuée de leur personnel enseignant.

Toujours concernant l'autonomie, l'ancienneté de fonction n'apparaît pas comme un critère discriminant et l'impact de l'action du directeur, quelle que soit son ancienneté, est perçu de manière fort semblable. Il semble même que le début de carrière soit propice au développement d'un dynamisme particulier chez les « jeunes » chefs d'établissement notamment en ce qui concerne le recrutement des élèves, l'élaboration d'un projet d'établissement, la qualité de la formation continuée des professeurs et la création ou la suppression d'options. Contrairement aux idées reçues, il apparaît que le degré d'autonomie perçu ainsi que l'impact que peut avoir un directeur d'école n'est pas fonction de l'importance de son expérience, sauf peut-être en ce qui a trait à la gestion pédagogique de son école.

Par contre, le degré d'autonomie ressenti en matière de recrutement des personnels varie en fonction du diplôme obtenu ou de l'établissement dirigé : les directeurs-instituteurs semblent détenir moins de « pouvoir » que leurs collègues directeurs-licenciés ou docteurs. Au niveau de la gestion administrative, les directeurs d'école primaire ressentent davantage leur peu d'influence alors qu'en matière de gestion pédagogique, ils paraissent mieux armés que leurs collègues directeurs. En ce qui concerne la qualité, les directeurs-docteurs paraissent avoir un impact plus net sur la formation des élèves et l'élaboration d'un projet d'établissement.

A noter aussi que cette étude constate que les activités des directeurs de l'Etat sont surtout administratives alors que les activités des chefs d'établissement du libre sont davantage à caractère pédagogique et de relations publiques. En zone urbaine, il semble que le chef d'établissement soit peu préoccupé par son perfectionnement personnel et que l'attention qu'il accorde à la gestion pédagogique des élèves soit assez mitigée. Par contre, les relations publiques prennent beaucoup de leur temps de même que les démarches auprès des autorités supérieures. En zone rurale, l'attention est davantage portée sur la gestion pédagogique des élèves. De même, les relations de l'école avec son environnement sont prises en considération, sans pour autant qu'elles prennent une grande partie du temps.

La gestion administrative est particulièrement accaparante à un point tel que d'autres activités sont délaissées :

- 15% des directeurs se désintéressent des relations avec la famille ;
- 1/5 des directeurs se soucient peu des relations école-environnement ;
- 1/3 des directeurs délaissent les démarches auprès des autorités supérieures ;
- plus de 2/5 des directeurs considèrent que leur perfectionnement personnel peut attendre...

Une majorité de directeurs considèrent que l'infrastructure humaine dont ils disposent est insuffisante, et ce au niveau des personnels administratif et ouvrier. Et plus de 40% des directeurs considèrent que la formation du personnel administratif de l'école et la précision du rôle qu'il a

à jouer dans l'établissement laissent à désirer.

Plus de 60% des directeurs considèrent que l'infrastructure matérielle est particulièrement déficitaire.

La connaissance des élèves constitue une priorité de la politique des directeurs : ainsi, l'écoute des élèves, les problèmes spécifiques de la famille, les enfants de milieu défavorisé semblent davantage retenir l'attention des directeurs. Pour eux, la solution à ces problèmes paraît essentielle. Par contre, la connaissance des dossiers individuels ne semble pas primordiale. La guidance et l'orientation des élèves reflètent un souci général des directions. L'information générale relative à la vie de l'école sur les plans pédagogique et culturel n'apparaît pas comme un élément essentiel pour les directeurs.

La politique adoptée vis-à-vis des parents serait la suivante :

- grande importance de l'accueil des parents ;
- importance des réunions des parents ;
- circonspection vis-à-vis des associations de parents.

Tout en considérant favorablement l'impact d'une collaboration éventuelle de l'établissement à des activités extérieures à l'école, les directions sont cependant davantage sensibles au fait de transmettre vers l'extérieur une bonne image de marque de leur établissement.

b) Quelques chiffres

Un rapport de la Communauté française datant de mars 2007⁷⁰ livre quelques informations chiffrées quant aux personnels de direction, administratif...

Le personnel de direction⁷¹ représente 2,3% du personnel de l'enseignement obligatoire, soit 2.029 équivalents temps-plein. C'est la seule catégorie de fonctions où les hommes sont majoritaires ; ils y représentent 55% de la population.

Le personnel administratif⁷² représente 1,9% du personnel de l'enseignement obligatoire, soit 1.613 équivalents temps-plein. Plus de la moitié du personnel administratif (51%) est comptabilisé dans le secondaire ordinaire.

Le personnel auxiliaire d'éducation⁷³ représente 5,5% du personnel de l'enseignement obligatoire, soit 4.785 équivalents temps-plein. La grande majorité de ce personnel est comptabilisé dans le secondaire ordinaire avec 4.178 équivalents temps-plein.

70 *Améliorer la direction des établissements scolaires, rapport de la Communauté française de Belgique, Ministère de la Communauté française, Direction des relations internationales, mars 2007, 82 p.*

71 Cette catégorie reprend le personnel de direction au sens large, y compris les administrateurs, les conseillers, les directeurs d'internats, les préfets, les chefs d'écoles, les proviseurs, les sous-directeurs, les instituteurs chefs d'écoles... Il ne prend cependant pas en compte les enseignants faisant fonction de directeur.

72 Cette catégorie de personnel reprend le personnel administratif au sens large tel que les assistants, les commis, les conseillers, les correspondants, les informaticiens, les programmeurs, les secrétaires, les surveillants, les vérificateurs...

73 Cette catégorie reprend les personnels suivants : les administrateurs d'internats, les assistants sociaux, les animateurs socioculturels, les surveillants du midi...

Le personnel « autre »⁷⁴ représente 5,9% du personnel de l'enseignement obligatoire, soit 5.111 équivalents temps-plein. On retrouve notamment 2.468 équivalents temps-plein de personnel de maîtrise, gens de métier et de service dans le secondaire ordinaire. Le personnel psychologique, social et paramédical se répartit principalement dans l'enseignement spécialisé avec 1.050 équivalents temps-plein et dans le fondamental ordinaire avec 708 équivalents temps-plein.

c) Quelques associations

En ce qui concerne les associations distinctes de dirigeants scolaires, il en existe plusieurs en Communauté française : AIDE, Association interrégionale des directeurs d'école ; FEADI, Fédération des associations de directeurs de l'enseignement secondaire catholique ; APEO, Association des préfets de l'enseignement officiel.

Dans chaque province, les directions se réunissent en association de directeurs (par exemple Association des directeurs du Brabant-ADIBRA, Association des directeurs de la province de Liège-ADIL, etc.).

Il existe également une association de dirigeants scolaires à vocation internationale : AFIDES, Association francophone internationale des directions d'établissements scolaires.

L'AFIDES a pour but :

- de promouvoir les échanges entre les directeurs francophones d'établissements scolaires ;
 - de créer des liens d'amitié entre les peuples,
- et ce :
- pour répondre à un besoin de perfectionnement international par la coopération et les échanges entre directeurs (régions et pays) ;
 - pour répondre à un besoin de connaissance des expériences ayant réussi dans certains milieux et d'éléments intéressants dans les systèmes scolaires étrangers ;
 - pour répondre à un besoin de solidarité et d'aide.

d) Quelques sites Internet

www.cartables.net

Site qui propose une série de logiciels pour les directeurs d'école.

www.enseignement.be

Sur le site de la Communauté française, un espace est réservé aux « directions ». On y trouve les textes réglementaires, des liens utiles, des aides informatiques, des appels à candidature, etc.

www.gesper-cfwb.be

Site qui permet aux directions et services administratifs des écoles de consulter les déclarations Dimona et d'obtenir des extraits de paiements des membres du personnel.

⁷⁴ Cette catégorie est un regroupement de quatre catégories de personnel : le personnel technique des centres PMS, le personnel d'inspection, le personnel de maîtrise, gens de métier et de service ainsi que le personnel paramédical, social et psychologique.

Les interlocuteurs hiérarchiques, à savoir les différentes émanations du pouvoir organisateur, ministre(s) et administrations dans l'enseignement organisé par la Communauté française, ont autorité sur le chef d'établissement. Dans l'enseignement subventionné, il s'agit des communes et des provinces dans l'enseignement officiel, des asbl et des congrégations religieuses dans l'enseignement libre.

a) Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, paru au Moniteur belge du 23 septembre 1997

Le décret « Missions » confie explicitement des missions pédagogiques au directeur d'établissement « en en faisant un membre de droit du conseil de participation dans l'enseignement subventionné et même le président dans l'enseignement du réseau Communauté française. Ce conseil de participation, regroupant l'ensemble des partenaires de la communauté éducative locale, assume essentiellement des missions pédagogiques dont l'élaboration du projet d'établissement. En outre, c'est le directeur qui rédige le rapport d'activités en matière d'initiatives pédagogiques, d'inscription des élèves, de gestion des dossiers disciplinaires des élèves. »⁷⁵

Chaque organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs établit son projet éducatif (ensemble des valeurs, choix de société et références définissant les objectifs éducatifs) et précise les axes majeurs du projet pédagogique (visées pédagogiques et choix méthodologiques pour mettre en œuvre le projet éducatif). (articles 63 à 65)

Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :

1° des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs ;

2° des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études ;

3° de l'environnement social, culturel et économique de l'école ;

4° de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée. (article 67)

Un Conseil de participation est créé dans chaque établissement. Il est, entre autres, chargé de débattre du projet d'établissement, de l'adapter, de l'évaluer,...

Le Conseil de participation comprend des membres de droit, des membres élus et des membres représentant l'environnement social, culturel et économique de l'établissement.

Dans l'enseignement subventionné, les membres de droit sont le chef d'établissement et les délégués que détermine le Collège des Bourgmestre et échevins, la Députation permanente du Conseil provincial, le Collège de la Commission communautaire française ou le Conseil d'administration du pouvoir organisateur. Dans l'enseignement de la Communauté française, les membres de droit sont le chef d'établissement et ceux que le Gouvernement détermine. (article 69)

75 DE COMMER B., *Le statut des directeurs d'école*, p.8.

Chaque année, un rapport d'activités est rédigé, dans l'enseignement de la Communauté française, par le chef d'établissement, dans l'enseignement subventionné, par le pouvoir organisateur ou son délégué. Dans les deux cas, il est soumis à l'avis du Conseil de participation. (article 72)

Le rapport d'activités comprend notamment le bilan :

- des mesures prises pour atteindre les objectifs généraux dans le cadre du projet pédagogique du pouvoir organisateur ;
- des innovations pédagogiques mises en œuvre ;
- des démarches visant à organiser le soutien des élèves en difficulté ;
- du taux de réussite et de redoublement ;
- de la formation continuée des enseignants de l'établissement ;
- des démarches entreprises pour favoriser l'orientation des élèves ;
- du nombre et des motivations des refus d'inscription. (article 73)

Le chapitre IX du décret « Missions » énumère les dispositions en matière d'inscription des élèves dans un établissement et les règles relatives à l'exclusion d'un établissement.

Le chapitre X aborde le recours contre les décisions des conseils de classe dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice.

Les décisions relatives au passage de classe ou de cycle et à la délivrance des diplômes, certificats et attestations de réussite au sein d'un établissement d'enseignement sont de la compétence du conseil de classe. Le conseil de classe est présidé par le chef d'établissement ou son délégué. (article 95)

b) Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, paru au Moniteur belge du 17 mai 2002

La Commission de pilotage a pour mission, entre autres :

- d'accompagner les réformes pédagogiques et d'œuvrer à leur réalisation ;
- de doter notre enseignement d'un système cohérent d'indicateurs ;
- de favoriser la cohérence entre le contenu des programmes, les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation ainsi que la compatibilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement ;
- d'assurer le suivi statistique de élèves en vue de comprendre les décrochages, les problèmes rencontrés, et les orientations successives ;
- d'octroyer l'agrément indicatif de conformité aux manuels scolaires. (article 3)

c) Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, paru au Moniteur belge du 23 août 2006

Les évaluations externes non certificatives informent sur le niveau d'avancement des élèves. Elles permettent, entre autres, à chaque équipe pédagogique d'apprécier l'efficacité de son action en établissant l'état des acquis de ses élèves par rapport aux compétences attendues et en situant les résultats de ses élèves par rapport aux résultats globaux des élèves de la Communauté française. (article 6)

Le respect des consignes et des modalités de passation est placé sous la responsabilité du directeur de l'établissement scolaire. (article 13)

Chaque chef d'établissement, dans l'enseignement organisé par la Communauté française, et chaque pouvoir organisateur, dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, veille à ce qu'il soit procédé à un travail d'analyse et d'exploitation des résultats. L'exploitation des résultats consiste notamment dans la construction et la mise en œuvre de stratégies pédagogiques ou organisationnelles susceptibles d'améliorer ces résultats. (article 17, § 1er)

d) Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs, paru au Moniteur belge du 15 mai 2007

I. Avant le décret du 2 février 2007⁷⁶

Jusqu'à l'adoption de ce décret, les textes législatifs et réglementaires applicables en matière d'enseignement n'abordaient pas spécifiquement le rôle du directeur. Ses missions étaient éparpillées dans un ensemble disparate de textes.

Dans l'enseignement organisé par la Communauté française, l'emploi des dirigeants scolaires relève du ministre de l'Enseignement obligatoire, qui en assure la gestion de manière centralisée, avec le soutien de l'Administration.

La procédure de sélection des candidats est régie par un cadre strict : le décret du 4 janvier 1999 relatif aux fonctions de promotion et de sélection, qui précise les titres requis des candidats, les brevets et les procédures permettant d'accéder à certaines fonctions de promotion et de sélection (fonctions correspondant pour la plupart aux fonctions d'encadrement, décret auquel s'ajoutent :

- l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 4 juillet 2002 précisant les attributions et définissant les profils de fonction des titulaires d'une fonction de promotion et de sélection en application de l'article 18 du décret du 4 janvier 1999 relatif aux fonctions de promotion et de sélection.
- l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 18 juillet 2002 organisant les formations des diverses sessions relatives aux fonctions de promotion et de sélection visées aux articles 19, 20 et 21, accordant des dispenses et organisant les épreuves sanctionnant les formations, en application des articles 23, 24 et 25 du décret du 4 janvier 1999 relatif aux fonctions de promotion et de sélection et constituant les différents jurys chargés de délivrer les brevets y afférents.
- les arrêtés du gouvernement de la Communauté française du 3 avril 2003 fixant les modalités de fonctionnement des jurys constitués en application de l'article 24 du décret du 4 janvier 1999 relatif aux fonctions de promotion et de sélection et modifiant l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 18 juillet 2002 organisant les formations des diverses sessions relatives aux fonctions de promotion et de sélection visées aux articles 19, 20 et 21, accordant des dispenses et organisant les épreuves sanctionnant les formations, en application des articles 23, 24 et 25 du décret du 4 janvier 1999 relatif aux fonctions de promotion et de sélection et constituant les différents jurys chargés de délivrer les brevets y afférents.
-

76 *Améliorer la direction des établissements scolaires*, rapport de la Communauté française de Belgique, pp.29-30.

Dans le réseau de la Communauté française, la formation professionnelle des directeurs d'établissement est sanctionnée par un brevet qui permet d'obtenir une nomination à titre définitif pour un emploi vacant. Il faut relever que tous les dirigeants scolaires en place ne sont pas (encore) forcément titulaires du brevet.

Le décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière précise en son article 1er que le décret s'applique aux membres du personnel à l'exception des personnels administratif, de maîtrise, gens de métier et de service. Les chefs d'établissement sont donc concernés par la formation. Il en est de même pour le décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire.

Les membres du personnel de direction sont soumis au régime disciplinaire décrit par l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres de l'enseignement organisé par la Communauté française. Cet arrêté fixe les différentes peines disciplinaires, du rappel à l'ordre jusqu'à la révocation. Par contre, les chefs d'établissement ne sont pas soumis au signalement, système d'évaluation appliqué aux autres membres du personnel.

Dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, la procédure de sélection des directeurs (comme des enseignants) doit se faire en conformité avec les statuts de l'enseignement subventionné. Décret du 1er février 1993 pour l'enseignement libre, décret du 6 juin 1994 pour l'enseignement officiel. C'est au pouvoir organisateur qu'il appartient de prendre les décisions en adéquation avec les dispositions réglementaires. La Communauté française ne subventionne cependant les fonctions qu'à condition que les dispositions réglementaires soient respectées.

2. Bref historique

Le 30 avril 2002, Rudy Demotte, ministre de la Communauté française, chargé de la Culture, du Budget, de la Fonction publique, de la Jeunesse et des Sports fait part aux médias de son intention d'élaborer un « statut des directeurs » s'articulant autour de trois axes (administratif, pédagogique et relationnel). Une première version d'un avant-projet de statut du directeur est officiellement communiquée aux partenaires sociaux le 14 janvier 2003.

Entre janvier 2003 et février 2004, le texte va sensiblement évoluer grâce aux consultations qui se déroulent au cours de réunions organisées au cabinet du ministre Christian Dupont, qui a succédé à Rudy Demotte.

L'accord de gouvernement PS-cdH pour la Communauté française du 9 juillet 1994 contient un passage consacré à la problématique des directions et un autre à l'aide administrative aux directions. Le 21 janvier 2005, le Contrat stratégique pour l'éducation, puis le 13 avril 2005 le Contrat pour l'école, reprendront ces idées.

Le projet de décret fixant le statut des directeurs est déposé au parlement de la Communauté française le 28 décembre 2006. Il sera adopté en séance plénière le 23 janvier 2007.⁷⁷

« Le texte du décret a fait l'objet de multiples concertations et consultations. Les associations

77 DE COMMERS B., *Le statut des directeurs d'école*, pp.10-39.

de directeurs, significativement celles présentes dans l'enseignement catholique, relayées par le SeGEC, mais aussi par les fédérations des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel – le CECP et le CPEONS – ont fait pression tout au long du processus pour stigmatiser la perte d'autonomie que constituait à leurs yeux la volonté de gouvernement d'imposer non seulement des contenus aux formations initiales préalables destinées aux candidats directeurs, mais encore de voir leur certification passer par un jury inter-réseaux. Ces mêmes associations considéraient également l'intrusion des organisations syndicales dans le processus d'élaboration du profil de direction comme étant une évaluation déguisée de cette direction. Les organisations syndicales, par contre, toutes tendances confondues, estimaient que le rôle du pouvoir politique ne se limitait pas à une simple régulation mais qu'il avait aussi à impulser des politiques éducatives.

(...)

Les associations de directeurs ont obtenu d'échapper à la formation initiale préalable à l'engagement (elle n'est prévue finalement que préalablement à la nomination), à une évaluation formelle tous les cinq ans (celle-ci n'est plus que formative), à la certification devant un jury inter-réseaux. Elles ont engrangé des passerelles entre les fonctions de sélection et de promotion leur garantissant notamment un retour en douceur à leur ancienne fonction si besoin. Aussi sans doute sont-elles en droit d'être les plus satisfaites par ce décret. Les organisations syndicales regrettent que les points communs à tous les réseaux, qu'elles souhaitaient toutes, soient ramenés à la portion congrue. »⁷⁸

Dans la description du décret, nous n'aborderons pas l'aide spécifique aux directions d'écoles maternelles, primaires et fondamentales de l'enseignement ordinaire et spécialisé (Titre V du décret), notre étude portant plus spécifiquement sur les directeurs de l'enseignement secondaire.

3. Le décret

Ce décret uniformise au maximum les acquis exigés des candidats directeurs et ce entre les différents réseaux d'enseignement.

Il s'applique à l'enseignement maternel, primaire, fondamental, secondaire, ordinaire, spécialisé, de plein exercice ou en alternance, secondaire artistique à horaire réduit ou de promotion sociale, organisé ou subventionné par la Communauté française. (article 1er)

Ce décret mentionne également des dispositions spécifiques à chaque réseau pour les candidats directeurs.

Le décret est composé de deux grandes parties : le statut des directeurs d'une part, l'aide spécifique d'autre part.

Le statut développe une importante partie commune à l'ensemble des réseaux, la fonction de directeur ne variant pas fondamentalement d'un réseau à l'autre. Les missions sont communes à l'ensemble des directeurs, la moitié de la formation initiale est organisée en commun, le stage suit le même schéma pour tous les directeurs, une lettre de mission leur sera donnée par le pouvoir organisateur,...

Une innovation du décret réside dans l'instauration d'un mécanisme de stage préalable à la nomination ou à l'engagement à titre définitif comme directeur. Pour le gouvernement ou le

78 DE COMMER B., op.cit. pp.47-48.

pouvoir organisateur, le stage offre la possibilité de s'assurer de l'adéquation de la personne désignée avec le profil de la fonction. L'admission au stage à la fonction de directeur ne peut avoir lieu qu'en cas de vacance d'emploi de la fonction à conférer.

Il est également prévu un mécanisme d'évaluation, à échéances régulières. La nomination ou l'engagement à titre définitif intervient à la fin des deux années si l'évaluation est « favorable » deux fois de suite. La nomination ou l'engagement à titre définitif interviendra plus tard si une évaluation « réservée » est attribuée préalablement à la dernière évaluation, qui doit impérativement être favorable. Si l'évaluation conclut à l'inadaptation du directeur stagiaire aux exigences de sa fonction, il est mis fin au stage et le membre du personnel a le droit de réintégrer sa fonction d'origine. Une procédure de recours interne est organisée afin d'assurer le respect des droits de la défense du directeur. Par ailleurs, il est permis à tout directeur stagiaire de demander la fin de son stage. Il réintègre dans ce cas également sa fonction d'origine.

Le décret prévoit également un mécanisme périodique d'évaluation formative des directeurs nommés ou désignés à titre temporaire pour une durée égale ou supérieure à un an. Tous les cinq ans et au maximum deux fois en dix ans, le directeur sera évalué. L'évaluation est réalisée par le gouvernement, via la Commission d'évaluation dans l'enseignement organisé par la Communauté française, et par le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné. Le processus d'évaluation consiste, en pratique, en un entretien. En fonction de l'issue de l'entretien, des suggestions d'améliorations sont proposées au directeur. Le mécanisme d'évaluation mis en place se veut donc formatif.

4. Les missions

4.1. L'axe relationnel

Le directeur assure la gestion et la coordination de l'équipe éducative. (article 7)

Il est également responsable des relations de l'établissement scolaire avec les élèves, les parents et les tiers. (article 8)

Il représente son établissement dans le cadre de ses relations extérieures. (article 9)

4.2. L'axe administratif, matériel et financier

Le directeur organise les horaires et les attributions des membres du personnel. Il gère les dossiers des élèves et des membres du personnel.

Il veille à la bonne organisation des organes de concertation et des conseils de classe prévus par les lois, décrets et règlements.

Le directeur gère les ressources matérielles et financières de l'établissement.

Il veille par ailleurs à l'application des consignes de sécurité et d'hygiène au sein de l'établissement. (article 10)

4.3. L'axe pédagogique et éducatif

Le directeur assure la gestion de l'établissement scolaire sur le plan pédagogique et éducatif.

Dans cette optique, il évalue la pertinence des attitudes, des méthodes et des moyens mis en œuvre par les membres de l'équipe éducative. Il met en œuvre et pilote le projet d'établissement.

Le directeur s'assure de l'adéquation entre les apprentissages, les socles de compétences, les

compétences terminales, les profils de formation et les programmes ou les dossiers pédagogiques. Il veille aussi à la bonne organisation des évaluations certificatives et des évaluations externes au sein de l'école. (article 11)

5. La lettre de mission

La lettre de mission du directeur, prévue dans le décret, permettra d'affiner le cadre général des missions de celui-ci en fonction des particularités de l'établissement et du pouvoir organisateur. Elle est une sorte de cahier des charges du directeur. Elle sera établie, selon les cas, par le gouvernement ou le pouvoir organisateur lors de l'entrée en fonction du directeur.

Une consultation préalable à la rédaction de la lettre est prévue avec les instances de démocratie sociale afin de correspondre aux besoins de l'établissement et aux attentes des personnels de l'école. Le directeur sera obligatoirement invité à s'exprimer et à remettre son avis sur le projet de lettre de mission. En ce qui concerne le réseau subventionné, le pouvoir organisateur aura la faculté d'ajouter à la lettre de mission un volet spécifique relatif aux délégations du PO. (article 30, § 1er)

Cette lettre aura une durée de six ans, mais pourra être modifiée avant l'échéance fixée. (article 31, § 1er) Son contenu pourra être modifié notamment en raison de l'évolution du fonctionnement ou des besoins de l'établissement avant son échéance, au plus tôt après deux ans, par le gouvernement ou le pouvoir organisateur, soit d'initiative, soit à la demande du directeur. (article 31, § 2)

Cette lettre sera remise au directeur dès son entrée en fonction par le gouvernement (réseau Communauté française) ou par le pouvoir organisateur (réseau subventionné).

6. La formation

- Le contenu de la formation initiale du directeur, prévue par le décret du 2 février 2007, couvre : pour l'accomplissement des missions relevant de l'axe relationnel, des aptitudes relationnelles, et en particulier la gestion des ressources humaines (article 13) ;
- pour l'accomplissement des missions relevant de l'axe administratif, matériel et financier, des aptitudes à la maîtrise des matières législatives et réglementaires et des capacités de gestion administrative, logistique et financière de l'école (article 14) ;
- pour l'accomplissement des missions relevant de l'axe pédagogique et éducatif, la formation portera notamment sur les objectifs généraux de l'enseignement, leur mise en œuvre, les socles de compétences, les compétences terminales, les profils de formation, les compétences transversales, la pédagogie différenciée, l'évaluation formative et certificative, la sanction des études ainsi que sur les courants actuels de la pédagogie, l'enseignement spécial et l'enseignement à horaire réduit, les discriminations positives, la prévention de la violence, la problématique des élèves majeurs, l'évaluation d'une séquence pédagogique et de l'efficacité des membres du personnel (article 15).

Le contenu et les thèmes de la formation sont adaptés, selon le niveau d'enseignement de la fonction de directeur concernée.

La formation est organisée en deux volets (articles 16 à 18) :

1) un volet commun à l'ensemble des réseaux. Ce volet, composé de trois modules, d'une durée totale de 60 heures, regroupe les formations visant à acquérir l'intégralité des compétences de l'axe relationnel et la majorité des compétences de l'axe administratif, matériel et financier, ainsi que les compétences de l'axe pédagogique et éducatif communes à l'ensemble des réseaux, dont notamment celles édictées par le décret « Missions » du 24 juillet 1997. Ce volet sera organisé et certifié par les Universités, les Hautes Ecoles ou les établissements d'enseignement de Promotion sociale. Leur cahier des charges sera, à cette fin, déterminé par le gouvernement sur proposition de l'Institut de la Formation en cours de carrière.

2) un volet propre à chaque réseau ou à chaque pouvoir organisateur si celui-ci n'adhère pas à un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs. Ce volet, composé de deux modules, d'une durée totale de 60 heures, porte sur le reste des compétences de l'axe administratif, matériel et financier et sur les autres compétences de l'axe pédagogique et éducatif, en complémentarité avec le 1^{er} volet. Il s'agit d'offrir aux directeurs l'apprentissage des spécificités, notamment statutaires, des personnels qu'ils vont être amenés à gérer au sein de leur réseau. Dans le respect de la liberté des méthodes pédagogiques, ce volet est donc organisé et certifié par les opérateurs de formation.

Chaque module de formation se clôt par une épreuve sanctionnée par une attestation de réussite. (article 20, § 1^{er})

Les épreuves de certification des modules de formation sont organisées au moins une fois tous les deux ans. (article 24)

La formation créée en vertu du décret du 2 février 2007 n'est pas formelle. Les Universités, Hautes Ecoles et les écoles de Promotion sociale pour le volet commun, les opérateurs de formation pour le volet « réseau », devront tenir compte des compétences précédemment acquises par le candidat directeur pour qu'il se consacre sur l'apprentissage des autres dimensions du métier auquel il souhaite se destiner.

Le plan de formation pour les modules communs est établi sur proposition de l'Institut de Formation en cours de carrière.

7. Le stage

Le stage de directeur a une durée de deux ans.

Pendant la durée du stage, le membre du personnel reste titulaire de l'emploi dans lequel il est nommé ou engagé à titre définitif, le cas échéant auprès de son pouvoir organisateur d'origine. En fin de première année de stage, la Commission d'évaluation ou le pouvoir organisateur procède à l'évaluation du directeur stagiaire.

Le Gouvernement détermine les modalités selon lesquelles l'évaluation se déroule et fixe le modèle du rapport d'évaluation. L'évaluation aboutit à l'attribution d'une des mentions suivantes : « favorable », « réservée » ou « défavorable ».

Le directeur stagiaire qui a obtenu la mention « favorable » en fin de première année de stage est à nouveau évalué en fin de seconde année de stage. Le directeur est nommé ou engagé à titre définitif s'il obtient la mention « favorable » à l'issue de cette seconde évaluation.

Il est mis fin d'office au stage si le directeur obtient la mention « défavorable » à l'issue de cette seconde évaluation. Le stage du directeur est prolongé de six mois si le directeur obtient la mention « réservée » à l'issue de la seconde évaluation.

Le membre du personnel n'est pas nommé ou engagé à titre définitif comme directeur si au plus tard à l'issue de son stage, il n'est pas titulaire des cinq attestations de réussite. Dans ce cas, le membre du personnel réintègre à titre définitif sa fonction et son affectation d'origine. (article 33)

7.1. Dispositions spécifiques à l'enseignement organisé par la Communauté française

Le Gouvernement invite, au moins tous les deux ans, les membres du personnel répondant aux conditions requises à introduire leur candidature en précisant les établissements où ils souhaitent être affectés. Ils doivent être détenteurs d'au moins trois attestations de réussite des modules de formation. (article 35, § 1er)

Une Commission d'évaluation des directeurs a été créée (article 37). Elle est compétente dans l'enseignement organisé par la Communauté française :

- pour élaborer et transmettre au Gouvernement une proposition de lettre de mission ;
- pour procéder aux évaluations des directeurs stagiaires ;
- pour procéder aux évaluations des directeurs nommés (tous les cinq ans) et des membres du personnel désignés à titre temporaire dans une fonction de directeur. (article 38)

L'évaluation des directeurs se fonde sur l'exécution de la lettre de mission et sur la mise en pratique des compétences acquises. (article 41) En fonction de cette évaluation, le Gouvernement convient avec le directeur, sur proposition de la Commission, des améliorations à apporter. (article 42)

7.2. Dispositions spécifiques à l'enseignement officiel subventionné

Le pouvoir organisateur, qui doit admettre au stage à la fonction de promotion de directeur, consulte la commission paritaire locale sur le profil de la fonction de directeur à pourvoir et lance un appel aux candidats. (article 56)

Tous les cinq ans à dater de sa nomination à titre définitif ou de sa désignation à titre temporaire, chaque directeur fait l'objet d'une évaluation par le pouvoir organisateur. Le directeur ne peut faire l'objet de plus de deux évaluations par période de dix ans. (article 63)

L'évaluation se fonde sur l'exécution de la lettre de mission et sur la mise en pratique des compétences acquises. (article 64) En fonction de cette évaluation, le pouvoir organisateur convient avec le directeur des améliorations à apporter. (article 65)

7.3. Dispositions spécifiques à l'enseignement libre subventionné

Le pouvoir organisateur, qui doit admettre au stage à la fonction de promotion de directeur, consulte, selon le cas le conseil d'entreprise, l'instance de concertation locale, ou à défaut, la délégation syndicale, sur le profil de la fonction de directeur à pourvoir, et lance un appel aux candidats. (article 79)

Tous les cinq ans à dater de son engagement à titre définitif ou de son engagement à titre temporaire, chaque directeur fait l'objet d'une évaluation par le pouvoir organisateur. Le directeur ne peut faire l'objet de plus de deux évaluations par période de dix ans. (article 86) Ici aussi, l'évaluation se fonde sur l'exécution de la lettre de mission (...) et sur la mise en pratique des compétences acquises. (article 87)

8. Modifications du décret et règles complémentaires

Un arrêt de la Cour Constitutionnelle du 19 juillet 2007 suspend l'article 124 du décret. Cet article stipulait que pour pouvoir être subventionnée une école doit voir la direction assumée par un membre du personnel « subsidié et rémunéré par une subvention traitement ». L'article 124 sera purement et simplement annulé par un nouvel arrêt le 18 octobre 2007.

e) Circulaire n°2239 du 19 mars 2008, Formation initiale des directeurs et des directrices – Volet commun à l'ensemble des réseaux – Communauté française

Cette circulaire fournit la liste des Universités, Hautes Ecoles et établissements d'enseignement de promotion sociale dont les offres de formation ont été retenues par le gouvernement de la Communauté française le 29 février 2008.

L'ensemble des informations relatives à la formation initiale des directeurs est téléchargeable sur le site www.ifc.cfwb.be

f) Circulaire n°1891 du 6 juin 2007, Directives pour l'année scolaire 2007-2008 – Organisation, structures, encadrement, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Direction générale de l'Enseignement obligatoire

Cette circulaire fait la part belle aux aspects techniques de la rentrée : traiter les dossiers, composer les classes et les groupes, attribuer les grilles horaires, les locaux, organiser les options de base, l'encadrement, les normes de maintien, de rationalisation, répartir les tâches,... Autant de tâches qui mobilisent le directeur et son équipe bien avant la rentrée effective. Une circulaire (de 86 pages), envoyée chaque année au mois de juin, que doivent décortiquer les directeurs d'établissements scolaires afin de préparer au mieux la rentrée.

DEUXIEME PARTIE :

2
APPROCHE PRATIQUE

Les données de notre étude ont été recueillies dans le cadre d'entretiens semis directifs auprès de responsables de pouvoirs organisateurs et de chefs d'établissement représentatifs de l'enseignement officiel de la Communauté française, de l'enseignement officiel subventionné des Provinces et des Communes, de l'enseignement libre subventionné. Nous avons également veillé à interroger des directeurs de l'enseignement général et de l'enseignement technique et professionnel.

La nature de notre travail a tenté de faire émerger les observations et les représentations que les directeurs ont sur leur travail. Nous avons en particulier tenté de recueillir des indications sur le vécu réel des directeurs dans leur fonction.

Les entretiens ont été menés sur la base d'un questionnaire et généralement de manière individuelle, à l'exception de la rencontre avec les directions de la Ville de Bruxelles qui a eu lieu au cours d'une réunion qui s'est tenue dans les locaux de l'Instruction publique.

Le questionnaire portait sur différents thèmes :

- les conditions de travail ;
- les aspects relationnels : nous avons engagé les chefs d'établissement à s'exprimer sur leurs relations avec les diverses composantes du monde scolaire (élèves, parents, collègues, autorités administratives) ;
- les aspects méthodologiques : soit l'ensemble de directives précises qu'il importe aux chefs d'établissement d'appliquer au mieux ;
- la formation initiale et la formation continue ;
- le développement personnel : les chefs d'établissement nous ont indiqué leur manière de percevoir leur profession et leur épanouissement personnel.

Dans les synthèses que nous mettons à la disposition du lecteur, nous n'avons pas retenu les réponses sous tous leurs aspects, ni repris systématiquement toutes les questions afin d'éviter les répétitions et une longueur excessive.

Dans cette étude, nous assumons pleinement les aléas de cette approche, notamment la subjectivité des points de vue qui s'expriment et l'accentuation de certains aspects de la réalité qui résulte du thème de l'étude et du contexte de l'interview. Nous pensons cependant que l'enquête restitue bien la perception que les chefs d'établissement ont de leur fonction et de leur vécu en région bruxelloise.

Les entretiens que nous avons réalisés dans le cadre de l'étude avec des responsables de la Communauté française et des pouvoirs organisateurs n'ont pas été retranscrits car ils ne sont pas du même ordre : ils ne témoignent pas de la manière dont les directrices et les directeurs en fonction se représentent leur activité professionnelle. Néanmoins, ces entretiens ont été très précieux car ils nous ont permis de recouper des informations et de resituer le propos des directions d'école dans un cadre plus vaste.

a) Francis LEES, préfet de l'Athénée Royal Crommelynck (avenue Orban, 73 – 1150 Bruxelles)

« Lors d'un séminaire de responsables d'établissement, le formateur nous avait demandé de noter un mot ou une expression qui nous venait spontanément à l'esprit pour évoquer notre situation. Assez étrangement, nous fûmes plusieurs à noter « paratonnerre ». »

Renseignements généraux

Romaniste de formation, Francis Lees a enseigné pendant trente ans. Durant une douzaine d'années, il a exercé les fonctions de préfet des études dans cinq établissements différents et à l'Athénée Crommelynck depuis 2005.

L'Athénée fait partie du réseau de la Communauté française. Il compte 650 élèves dans le secondaire et 300 dans le fondamental. Les personnels ouvrier et administratif du fondamental et du secondaire comprennent une centaine de personnes

Comment êtes-vous devenu directeur d'école ?

Il y a plusieurs raisons à mon souhait d'assumer des fonctions de direction.

La première est sans doute le désir tout naturel de développer une carrière évolutive. J'ai toujours fui la routine, même comme professeur : j'ai enseigné à tous les niveaux et dans des types différents, de la promotion sociale à l'école normale. Devenir préfet me semblait une suite logique dans une carrière où le pire aurait été le train-train.

La deuxième raison était que je pensais sincèrement pouvoir apporter un plus en assumant la direction d'une équipe pédagogique. Enseigner est ce que j'aime et ce que je considère comme une des rares professions vraiment utiles. Diriger, animer une équipe d'enseignants, me semblait à cet égard encore plus important.

Mon premier poste fut un intérim de six mois dans une école qui était condamnée à fusionner. Débarqué en janvier, je n'avais comme seule mission que de rétablir un minimum d'ordre et de sérénité dans un établissement où s'était installée la violence. Là, j'ai compris que j'étais à la fois au service des élèves (qui méritent des conditions de vie et d'étude sereines) et des enseignants (qui requièrent des conditions de travail correctes). Il faut aussi préciser que j'ai été très longtemps un militant syndical et cela également à un niveau de direction.

Il faut malheureusement reconnaître que j'ai dû déchanter sur la plupart des points. Animer des équipes pédagogiques, les chefs d'établissement n'en ont pas vraiment le temps, submergés par des tâches et obligations administratives, voire bureaucratiques. Etre innovateurs est quasiment impossible car, derrière l'invitation à être créatifs (via notamment le projet d'établissement), on nous assomme de règlements et décrets qui brident et contrôlent à peu près tout. Ni les directions, ni les enseignants ne disposent plus de réelles marges de manœuvre. Le problème est que, alors que l'on proclame des encouragements à la créativité, on impose des modèles

pédagogiques figés (c'est le cas, par exemple, avec la pédagogie des compétences).
Reste finalement le bonheur de côtoyer des jeunes (et leur fantaisie, leur créativité), de faire un métier où l'humain reste la priorité, où l'on ne s'ennuie jamais.

Je pense que le plus important dans notre métier, ce sont tous les aspects relationnels et de gestion des groupes (et ressources humaines). Je n'ai quasiment bénéficié d'aucune formation en ces matières. J'ai tout appris sur le tas et si cela garantit une certaine spontanéité, il faut reconnaître que c'est aussi à l'origine d'un nombre de faux-pas et d'erreurs de gestion... Dans le privé, les dirigeants qui assument des responsabilités proches des nôtres bénéficient certainement de bien plus de formations... On a parfois l'impression d'être des amateurs...

Ce qui me surprend dans la fonction est le peu de pouvoir réel dont je dispose pour agir sur les faits et les situations. Quand on a dans son équipe un enseignant incompetent (ou pire), on ne peut pas faire grand chose pour remédier au problème (et par exemple, on peut très difficilement mettre fin à ses fonctions).

Quelle est la part des tâches administratives dans votre travail ?

Les tâches administratives ont fortement augmenté et cette tendance n'est pas prête de s'inverser. Il existe aujourd'hui une véritable frénésie en matière de décrets et de circulaires. Nous sommes aujourd'hui fin octobre et je n'ai pas encore pu assister à un seul cours des professeurs nouvellement entrés en fonction. Je sais pourtant que quelques conseils pourraient s'avérer utiles pour eux, et profitables pour l'ensemble de la communauté éducative.

Les tâches sont multiples et diverses : préparation de la rentrée, avis et documents à distribuer aux parents, horaires, constitution des classes, encodage des nouveaux inscrits, constitution des dossiers ; analyse de la situation pour la répartition des élèves selon les options choisies, préparation des nouveaux horaires et aménagements divers ; cette année, formalités à effectuer dans le cadre du décret « mixité sociale » ; réunions des instances réglementaires : comité de concertation de base, Conseil de participation, réunion générale du personnel ; réunions diverses : rencontres avec les parents, réunions de l'association de parents ; participation à des activités où il faut assurer une représentation (même si cela peut être un plaisir) : théâtre, concert avec les élèves...

Quelle est la dimension organisationnelle de votre fonction ?

Lors d'un séminaire de responsables d'établissement, le formateur nous avait demandé de noter un mot ou une expression qui nous venait spontanément à l'esprit pour évoquer notre situation. Assez étrangement, nous fûmes plusieurs à noter « paratonnerre ».

Le management de l'équipe est une mission très délicate. Comme précédemment évoqué, je ne pense pas avoir vraiment pu bénéficier d'une vraie formation en cette matière. De plus, les enseignants sont, par essence, des personnalités fortes et très à cheval sur leur indépendance. Cela suppose toujours beaucoup de doigté dans la communication de directives, dans l'application de dispositions organisationnelles. J'avoue que c'est parfois pesant, d'autant que, comme on peut s'en douter, quand cela ne va pas, c'est toujours la faute du chef et, quand cela va bien, ce n'est pas grâce à lui...

Le seul qui ne peut jamais avoir de coup de blues ou de gueule, c'est le chef. Celui qui recueille toutes les récriminations, c'est encore le chef. Celui qui doit à la fois soutenir le moral des uns, rappeler la norme à tous, jouer le médiateur ou le pompier, garder le sourire quand le climat se dégrade, c'est toujours le chef.

Cela dit, je vous rassure, je ne suis pas capable d'assumer tout cela tout le temps. Mais quand je me trompe et que je perds mon flegme, c'est moi qui m'en veux un quart d'heure plus tard...

Comment se passe le relationnel et la communication ?

Il n'est pas toujours évident non plus de rester serein avec certains parents qui imputent à l'école tous les maux et les responsabilités, ou qui prennent le contre-pied de notre action éducative (exiger la restitution immédiate d'un GSM confisqué et dont il est bien évident que l'enfant ne peut se passer, par exemple). Cependant, je dois reconnaître que la grande majorité des parents collabore bien avec l'école.

Avec les élèves, je rencontre deux cas de figure : le rappel à l'ordre d'un fautif et là, il convient que je joue le rôle du grand « sanctionnateur » (sic), ou la rencontre beaucoup plus agréable de jeunes qui veulent défendre un projet ou qui s'investissent, par exemple, comme délégués d'élèves. C'est alors un des aspects du métier que je préfère, puisqu'à cette occasion, j'exerce une vraie action éducative (dans le cadre de compétences qui ressortissent à l'éducation à la citoyenneté).

Je préfère ne pas parler de l'Administration avec laquelle les relations sont impersonnelles et presque toujours vexatoires. Cette dernière a perdu de vue que le chef d'établissement est le délégué du ministre et qu'à ce titre, il convient de lui faire confiance dans la délégation de certaines compétences. De la manière dont les choses se déroulent, on peut vraiment craindre le pire pour les années futures... Imaginerait-on un chef d'établissement qui réclamerait chaque semaine à tous les professeurs une copie de leurs préparations ? Ce serait l'émeute, et cela à juste titre. C'est pourtant la manière dont j'ai parfois l'impression de travailler.

Disposez-vous encore d'un peu de temps pour le pédagogique ?

L'exercice de compétences pédagogiques est extrêmement limité pour les raisons de manque de disponibilité déjà évoquées. Il se limite dès lors le plus souvent à intervenir quand de graves manquements sont constatés. Il s'agira, on l'aura compris, davantage de sanctionner que d'encourager, malheureusement...

En fin d'année, je peux établir un rapport défavorable pour une intérimaire que je ne souhaite plus revoir l'année suivante. Il m'est arrivé aussi de demander le licenciement immédiat (que seul le ministre peut prononcer) pour un cas de manquement grave. Il faut alors respecter toute une procédure et cela requiert du temps et de l'énergie. En l'occurrence, cela m'a aussi amené devant la Chambre des recours où l'accusé, ce fut moi finalement, moi qui avais simplement pris mes responsabilités pour le bien des élèves.

Pour le reste, si j'estime pouvoir conseiller un enseignant débutant, il me semble beaucoup plus délicat d'intervenir auprès d'un collègue expérimenté. Je ne pense pas en savoir davantage que lui et cela, plus particulièrement dans la matière dans laquelle je ne suis pas spécialiste (par exemple en mathématiques ou en sciences).

Qui gère la discipline ?

Dans l'école que je pilote actuellement, il y a peu de problèmes de discipline. La plupart sont gérables dans la routine quotidienne, en mettant en œuvre les pratiques ordinaires (sanctions classiques, par exemple, retenues, exclusions temporaires).

Bien sûr, comme pour tout, c'est un travail d'équipe. Je précise ici que nous avons chaque semaine une réunion d'équipe (directrice du fondamental, administratrice de l'internat, économiste, secrétaire, proviseure et moi-même). Cela permet d'avoir plus d'idées et de nous coordonner. Dans les cas de problèmes de discipline sérieux, Mme la Proviseure, qui les gère en première ligne, se concerta généralement avec moi, et nous envisageons les mesures à prendre ensemble (et aussi avec le ou les éducateurs compétents). Nous disposons aussi, depuis peu, d'une médiatrice scolaire qui peut régler certains problèmes en proposant une écoute différente aux élèves problématiques.

Sur le fond, je pense que la plupart des problèmes de discipline, que nous rencontrons dans les écoles, sont la conséquence de situations externes à l'école. Leur résolution nécessiterait dès lors une action en dehors de l'école : situation familiale, absence de cadre parental, environnement criminogène... Je note tous les jours que les jeunes qui ont des problèmes de comportement vivent des situations personnelles troublées, déséquilibrées, des traumatismes familiaux (un père qui refuse de reconnaître sa fille ou son fils, une maman écartelée entre deux cultures, un gamin qui porte un prénom arabe avec un nom de famille flamand – ce dernier cas peut sembler anecdotique, mais je suis moi-même frappé du lien que je constate régulièrement entre cette origine biculturelle et des troubles de comportement...).

Quels sont les aspects les plus et les moins contraignants de la fonction ?

Le moins contraignant : mes horaires. Mais c'est à double tranchant. Je ne pointe pas et je n'ai pas d'élèves à prendre en première ou en deuxième heure, par exemple. Cela donne le sentiment de disposer librement de son temps, mais dans la pratique, cela amène aussi à dépasser le cadre horaire. Car il faut effectuer les tâches nécessaires et on ne pointe pas non plus quand on quitte, donc on quitte tard ou on travaille encore chez soi, même si je me suis fait un principe de ne rien faire pour l'école durant le week-end.

Le plus contraignant : l'Administration, encore l'Administration. Il faut des règlements, un cadre légal, nous sommes d'accord, mais quand l'exécution de tâches dont la seule finalité est de répondre à des prescrits réglementaires devient l'essentiel de vos activités, on se pose des questions.

Comment le rôle du directeur d'école vous semble-t-il avoir évolué au cours de la dernière décennie ?

Le directeur est aujourd'hui davantage un leader qu'un dirigeant. Il a beaucoup perdu de son prestige, tant pour ses collaborateurs que pour les parents et les élèves. Ses responsabilités se sont aussi multipliées et aggravées. A croire qu'il n'existe que pour offrir un bouc émissaire au pouvoir en cas de problème. C'est l'exercice de l'ouverture du parapluie à tout vent. Seul le directeur aura du mal à trouver un responsable subalterne... pour se dédouaner.

Comment envisagez-vous la suite de votre carrière ?

Franchement, je pense effectuer au mieux et avec engagement les dernières années d'une carrière que je n'envisage plus trop longue... Ce métier devient de plus en plus difficile, mais surtout de moins en moins valorisant, pris que nous sommes entre le marteau et l'enclume des contraintes administratives et de la pression des enseignants et des parents.

Je suis vraiment las (et je ne suis pas le seul) de devoir me justifier de tout, de ne disposer d'aucune marge de manœuvre, de me tracasser de toutes les directives administratives et autres rappels ou contrôles... J'ai toujours agi au mieux des intérêts de l'école, de l'enseignement, et en particulier des élèves. Aujourd'hui, toutes les mesures qui sont prises me donnent l'impression qu'on me soupçonne du pire, qu'on ne me fait pas confiance. C'est sans doute dans l'air du temps ? Donc, je pars dans pas longtemps, le plus tôt possible en fait. Car si je ne m'ennuie pas, je dois bien avouer que je ne m'amuse plus. Et c'est dommage.

b) Géry DE CAFMEYER, préfet de l'Athénée Royal Alfred Verwée (rue Verwée, 12 - 1030 Bruxelles)

« L'image du chef d'établissement a évolué très négativement auprès du public extérieur, tout comme celle des enseignants. Il n'y a plus le même respect, il y a 36 000 recours pour 40 000 phénomènes. Les gens sont plus dans l'attaque que dans l'écoute. Il y a contestation à tous les niveaux, c'est le côté « Mission impossible » de notre fonction. »

Renseignements généraux

Etablissement en D+ (discrimination positive), l'Athénée Verwée fait partie du réseau de la Communauté française.

Il compte trois implantations : une école secondaire répartie sur trois bâtiments (580 élèves) et deux écoles fondamentales annexées (environ 750 élèves).

M. De Cafmeyer est le chef d'établissement des trois implantations, et, malgré les deux directeurs du fondamental, il est responsable, par exemple, des bâtiments scolaires, de la sécurité et de l'hygiène... des différentes implantations.

Le personnel comprend en tout 240 personnes, dont 80 professeurs dans le secondaire, 26 membres du personnel ouvrier, 8 éducateurs.

Le personnel administratif est composé d'une dizaine de personnes, dont 1 proviseur, 1 chef d'atelier (pour l'enseignement technique et professionnel), 1 secrétaire de direction, 1 commis-dactylo, 1 coordinateur pédagogique, 1 économiste.

Comment êtes-vous devenu directeur de cet établissement ?

Je suis devenu directeur de l'Athénée Verwée le 1^{er} novembre 2004. Avant cela, j'étais professeur de français dans le degré supérieur pendant douze ans, dont dix ans et demi à l'Athénée Bruxelles 2, autre école en D+. Quand j'étais enseignant à Bruxelles 2, la direction est partie, je me suis

proposé pour la remplacer, mais je n'ai pas obtenu l'emploi. Toutefois, ma candidature avait été retenue pour le départ à la retraite du chef d'établissement de l'Athénée Verwée. Je suis en train de passer le brevet.

Comment se partage votre emploi du temps ?

L'administratif prend 80% de mon temps : les horaires, etc. Je préfère décortiquer moi-même les circulaires, car ce serait trop long à expliquer au secrétariat. Par contre, je suis secondé pour la confection des horaires par un professeur de mathématiques.

15% de mon temps sont consacrés au relationnel : je reçois les gens dans mon bureau lorsqu'il y a conflit ou problème, rarement à titre informatif. Ce sont généralement des démarches préventives contre la violence ; je convoque alors les parents. Heureusement, comme mon établissement est en D+, nous disposons d'un service de médiation dans l'école. Les professeurs et les éducateurs tentent de gérer les conflits. S'ils n'y parviennent pas, cela passe par le proviseur qui peut faire appel à quatre médiateurs scolaires ou sociaux dans les trois implantations. Ces médiateurs sont très utiles notamment pour traduire aux parents. Les cas les plus graves viennent chez moi, entre autres pour de grosses sanctions, voire l'exclusion définitive.

Ces 15% sont l'aspect le plus épuisant du travail, celui qui interrompt constamment les 80% d'administratif et les 5% de pédagogique.

Les 5% restants sont donc du pédagogique à distance. Les conseils sont donnés dans mon bureau, je n'ai que très peu de temps pour aller en classe. Je travaille presque toujours dans l'urgence. Par exemple, la semaine passée, j'avais bloqué une journée pour aller dans les classes. Je suis arrivé à 7h30. A 8h, des parents faisaient la file devant mon bureau. Je n'ai pas pu me rendre dans les classes car les problèmes divers se sont succédés toute la journée (intendance, gestion de conflits...).

A l'origine, je suis un pédagogue. Cette situation me pèse donc lourdement, surtout par rapport aux professeurs débutants qui devraient être encouragés, sentir ma présence. Ce sentiment attristé est partagé par bon nombre de collègues. On ne peut pas suivre efficacement le cheminement des élèves.

Le brevet de directeur prévoit un volet pédagogique, or nous n'avons que trop peu de temps pour l'appliquer concrètement.

Quels sont les aspects les moins et les plus contraignants de votre fonction ?

Le moins contraignant est le pédagogique. On peut faire appel à la créativité de tous sans être pris dans les méandres des formalités administratives.

Le plus contraignant : dans les 80% d'administratif, 50% sont une pure perte de temps à réécrire sans cesse les mêmes choses, à renouveler, pour rappel, des demandes antérieures... Pourtant, si un plafond est sur le point de s'écrouler, il faut bien que je rédige un rapport pour me dégager de toute responsabilité. Même si la chose a déjà été signalée à maintes reprises.

Quelles sont vos relations avec l'Administration ?

Le personnel de l'Administration de base fait tout ce qu'il peut, il est au service et à l'écoute. Mais lui-même renvoie l'information plus haut. Et là, ça bloque, souvent pour des motifs

budgétaires.

Le site www.enseignement.be est utile. On y trouve surtout des documents, des ressources administratives. Mais le SeGEC offre une aide beaucoup plus concrète, il possède toute une batterie de documents et a un secrétariat auquel les directeurs du libre confessionnel peuvent s'adresser.

Par exemple, pour le décret sur la réforme du 1er degré, il n'y a pas de modèle de PIA (Plan individualisé d'apprentissage), alors qu'il existe dans l'enseignement spécialisé et qu'il existe au SeGEC. Le plus drôle est que des directeurs de l'enseignement officiel y trouvent une source de travail.

Chez nous, il manque une mise en commun de tout ce qui a été fait par les directeurs eux-mêmes, un temps de concertation qui nous permettrait de gagner du temps et d'éviter la multiplication inutile des formulaires administratifs. Des rencontres avec l'Administration aussi, afin d'échanger notre expérience de terrain. Une informatisation des données serait urgente à réaliser afin d'éviter de multiplier les paperasses inutiles.

Nous avons à peine fini une tâche que l'Administration en ajoute une autre. Au bout d'un moment, nous ne parvenons plus à suivre ou nous risquons de commettre des erreurs dans l'urgence et la quantité, et surtout, nous ne pouvons que difficilement prendre du recul.

Par exemple, avec le décret mixité, les chefs d'établissement doivent compléter au minimum quatre documents administratifs supplémentaires (adossement, registre, document pour les parents...). En outre, à chaque inscription, trois formulaires doivent être remplis avec les parents, ce qui fait que les entretiens pour une seule inscription prennent chacun un quart d'heure pour l'administratif. Aucune information d'ordre pédagogique n'est échangée au bout de ce quart d'heure. C'est assez kafkaïen.

Que penser du décret sur le statut des directeurs ?

Le point positif de ce décret est qu'on a donné la possibilité de retourner dans sa fonction d'origine ou de promotion. Avant, celui qui démissionnait redevenait temporaire et reprenait tout à zéro.

Le grand inconvénient du décret : le brevet, avec cinq modules de formation de 120 heures, cinq évaluations, un stage de deux ans, et peut-être une nomination. Peu de choses ont été pensées pour les directeurs déjà en fonction depuis quelques années.

Pour le moment, ceux qui passent le brevet, dans le réseau de la Communauté, sont surtout des directeurs faisant fonction qui essaient de régulariser leur situation.

Et la lettre de mission n'a pas encore été rédigée à la Communauté, elle doit encore passer au Cocoba (Comité de concertation de base).

Comment envisagez-vous la suite de votre carrière ?

J'arrêterai à 60 ans au plus tard (quitte à ne pas percevoir une pension complète). Je n'ai que très peu de vie de famille pour le moment. Il faut une résistance incroyable à la fatigue et au stress. Ou alors je continuerai cette fonction dans un établissement plus serein, mais pas en D+.

C'est un métier abrasif, tout comme celui d'enseignant.

Quelle est la personne qui pourrait travailler 8 heures dans le privé avec 24 paires d'yeux (en classe, les élèves) pour la scruter, pour contrôler tout ce qu'elle fait ?

Le directeur doit être un bon pédagogue, un bon acteur de terrain, un bon psychologue pour désamorcer les conflits, avec un taux de responsabilité important. Travailler tout le temps dans l'instant et dans le jugement (par les parents, les élèves, les professeurs) est très usant à la longue. Ce n'est pas la quantité de travail qui est la plus usante, mais le fait d'être constamment interrompu dans une tâche importante en cours par mille autres urgences.

Je dois empêcher, trois fois par semaine, que le sang ne coule en rue. Je joue les pompiers d'une situation sociale terrible. Certains professeurs n'en peuvent plus, et je dois sans cesse leur annoncer qu'il faut encore remplir de nouveaux documents administratifs.

Je dois arranger l'impossible au jour le jour. Dans certaines disciplines, si un professeur est gravement malade, je ne trouve personne pour le remplacer. Les élèves sont à l'étude. Alors, par exemple, j'arrange les horaires des autres professeurs pour que tous les élèves aient trois heures de néerlandais au lieu de quatre. Heureusement que l'équipe pédagogique de Schaerbeek pense avant tout à l'intérêt de l'élève. Mais d'aucuns pourraient refuser cette flexibilité.

On a aussi beaucoup d'articles 20 avec lesquels on a des problèmes vu l'absence de formation initiale.

De temps à autre, on doit sévir envers des enseignants pour que l'école fonctionne pour le bien des élèves. Des recours sont introduits auprès de la Chambre des recours ou du Conseil d'Etat.

En tant que directeur, on est tout seul. Le prof, lui, est entouré des syndicats. On juge sur la forme et non sur le fond. C'est l'absurdité du système.

En résumé, c'est le « double bind » : on est dans la double contrainte tout le temps, sans pouvoir prévoir. Mais on lutte pour que l'institution fonctionne pour le bien des élèves.

Par exemple, après la venue d'un inspecteur, on met en place ses remarques. Six mois plus tard, l'inspecteur est de retour, et le professeur n'a rien fait. C'est le management du directeur qui risque alors d'être mis en cause, et non l'enseignant. Mais comment un directeur pourrait-il rattraper, pour un article 20, l'absence d'une formation initiale de trois ans ? Les formations en cours de carrière ne suffisent pas.

On a assez rarement de retour positif sur notre travail en provenance de notre hiérarchie.

Ceci dit, il y a aussi du positif : la diversification des tâches. Sur un plan personnel, d'un point de vue législatif, humain et psychologique, cette fonction est très enrichissante. Il faut sans cesse apprendre, évoluer.

L'absence de retour sur notre travail signifie sans doute que l'on convient bien à la fonction et qu'on travaille bien. Mais il faut être encouragé. Les directeurs doivent rendre les professeurs confiants, mais personne ne le fait pour les directeurs, si ce n'est – paradoxalement – les enseignants.

L'image de la fonction a-t-elle évolué ces dernières années ?

L'image a évolué très négativement auprès du public extérieur, tout comme celle des enseignants. Il n'y a plus le même respect, il y a 36 000 recours pour 40 000 phénomènes. Les gens sont plus dans l'attaque que dans l'écoute. Il y a contestation à tous les niveaux, c'est le côté « Mission impossible » de notre fonction.

Une journée type...

Je commence à 7h30 et je m'impose de partir à 17h15. Mais je suis dans le train à 6h30 et je

travaille déjà, tout comme sur le trajet du retour (lecture de circulaires, signatures ...). Lever : 5h30 – retour à mon domicile : 18h30. Il m'arrive de travailler les soirées et les week-ends, donc environ 60 heures par semaine (avec des pointes de 70 heures en septembre et juin). Notre école est en D+, le public n'est pas facile et il est compliqué de mettre sur pied des réunions le soir. On organise donc les conseils de classe à la pause de midi ou de 16h à 18h. Les Conseils de participation ont lieu les mercredis ou vendredis après-midi, à raison de trois réunions par an. Les parents y sont malheureusement quasiment inexistantes.

Tout se passe dans l'instant. Pour survivre, les professeurs mettent en place des stratégies dans leur classe même.

Quelles solutions prônez-vous pour améliorer la situation ?

Il faut engager plus de personnel dans les écoles, décentraliser certains fonctionnaires de l'Administration qui travailleraient sur le terrain, dans les écoles.

Il faudrait :

- un directeur pour les aspects administratif et comptable, la sécurité et l'hygiène ;
- une personne qui gère le relationnel ;
- un responsable pédagogique à part entière.

Tout en organisant des réunions d'équipe, chacun dans son rôle parviendrait à bien fonctionner. Le brevet serait dès lors beaucoup moins lourd, chacun aurait son rôle et ça permettrait de respirer un peu.

Sinon, si on demande à un romaniste comme moi de gérer efficacement les bâtiments scolaires, ça ne peut pas réellement fonctionner, car je ne suis ni ingénieur ou ni technicien.

Un stage de trois mois au moins, patronné par le chef d'établissement que l'on est amené à remplacer (suite à un départ à la retraite par exemple) permettrait aussi de découvrir sereinement l'école, les acteurs, les dossiers importants, les élèves, les parents. L'efficacité du remplaçant en serait accrue. La personne en partance transmettrait le flambeau, ce qui serait, pour elle, une belle fin de carrière, utile et réconfortante.

c) Charles-Henri CAPELLE, préfet de l'Athénée Royal Jean Absil (avenue Hansen Soulié, 27 - 1040 Bruxelles)

« De nombreux directeurs se réfugient derrière la surcharge administrative. C'est certes la partie la plus ennuyeuse du métier, mais elle est beaucoup moins complexe que le relationnel. (...) Le pédagogique pur n'a pas assez de place. Et si on met le relationnel de côté, on vit dans un monde virtuel. »

Renseignements généraux

Charles-Henri Capelle est préfet de l'Athénée Absil depuis août 1988. Avant cela, il était inspecteur pendant un an et demi, mais aussi pendant deux ans, à mi-temps professeur, et à

mi-temps coordonnateur et accompagnateur de professeurs en difficulté. Depuis 1974, il était professeur en langues germaniques, étant diplômé en philo germanique de l'ULB. L'Athénée compte plus de 1 050 élèves et fait partie du réseau de la Communauté française.

Comment êtes-vous devenu directeur d'école ?

J'étais passionné par ma discipline et j'ai été repéré par un inspecteur qui m'a proposé d'être coordonnateur. Ensuite, cet inspecteur est parti travailler au cabinet du ministre Duquesne (pendant un an et demi) et a demandé de pouvoir choisir la personne qui allait le remplacer. Après son retour, je devais être inspecteur de langues en promotion sociale, mais j'ai été viré comme un méchant libéral (sic). Le chef du cabinet Duquesne a alors téléphoné au chef de cabinet socialiste pour lui dire que mon licenciement était absurde et que je n'avais pas été désigné politiquement, mais, entre temps, la place avait été donnée à quelqu'un d'autre.

On m'a donc proposé la place de directeur à Absil pour remplacer pendant un mois (de la mi-août à la mi-septembre) la directrice en congé maladie. La directrice n'est jamais revenue. Entre temps, j'ai obtenu deux brevets, celui d'inspecteur et celui de préfet, et j'ai été nommé.

Je suis donc devenu directeur par hasard. Ayant vu des chefs d'établissement à l'œuvre, j'avais l'impression que leur travail était très administratif. Je n'avais donc pas envie d'exercer une telle fonction, mais j'y ai tout de suite pris goût, car, en réalité, directeur d'école n'est, au départ, pas un boulot administratif.

Quelle est la part d'administratif dans votre fonction ?

De nombreux directeurs se réfugient derrière la surcharge administrative. C'est certes la partie la plus ennuyeuse du métier, mais elle est beaucoup moins complexe que le relationnel.

Personnellement, j'effectue mes tâches administratives quand il n'y a plus d'élèves ni de professeurs dans l'école.

Il est difficile d'évaluer le temps consacré aux tâches administratives, car il est très fluctuant. De plus, il convient de distinguer deux types de tâches administratives :

- les « pures » : en relation (in)directement avec l'Administration ;
- les « organisationnelles » : nécessaires pour l'organisation de l'école. Ce sont donc des tâches semi administratives et qui ont un côté pédagogique (attributions, horaires, professeurs de guidance...).

Pour les professeurs de guidance, par exemple, on doit encoder, trier, attribuer. C'est le côté administratif que l'on fait soi-même, car le choix des élèves ne regarde pas les enseignants. Je ne souhaite pas que ceux-ci fassent un classement des élèves qui ne les auraient pas choisis. Mais le système de professeurs de guidance a un résultat pédagogique.

Autres exemples. Les grilles horaires des élèves doivent être signées, car elles sont vérifiées par le contrôleur. Ce sont des documents faits clairement pour l'Administration. Les classes vertes, quant à elles, impliquent toutes sortes de tâches administratives, pratiques, pour leur organisation même, mais aussi des tâches administratives pures, telles que les demandes d'autorisation auprès du ministère...

A quoi le reste de votre temps est-il consacré ?

Pour ne pas être coupé de la réalité, le relationnel prend l'écrasante majorité de la journée même. Suivi par le côté organisationnel, puis administratif, enfin pédagogique.

Mais ce n'est pas une hiérarchie : sans le relationnel, l'organisationnel et l'administratif, l'école ne peut pas fonctionner.

Le pédagogique pur n'a pas assez de place.

Et si on met le relationnel de côté, on vit dans un monde virtuel. Un professeur qui veut me voir ne doit pas prendre un rendez-vous. Si des parents me téléphonent, je règle le problème au téléphone, je délègue ou je les reçois.

Si on n'agit pas de la sorte, des petites choses vous dévorent et prennent dès lors plus de temps.

Pour l'organisationnel, on n'a pas le choix.

Par exemple, chaque matin, j'organise, avec la proviseure, les remplacements. L'aménagement des horaires prend en moyenne une demi heure par jour. C'est une tâche « administrative », mais elle est importante pour éviter au maximum le parcage des élèves à l'étude.

Citons un exemple grotesque. On confectionne les horaires. Puis on doit encoder toutes ces attributions dans un terminal pour l'Administration. C'est un moyen de contrôle, ce n'est pas un outil pour l'école. Le contrôle est normal, mais le problème est que le programme informatique date de 1987.

Parallèlement, on doit envoyer à certains services toute une série de formulaires papier et autres pour signaler les emplois vacants, alors que les différentes instances pourraient obtenir les informations par d'autres biais, puisque tout est encodé via un terminal. Quant au rapport d'activités, il peut avoir une utilité pour l'école elle-même.

Notre ROI (règlement d'ordre intérieur) du Conseil de participation n'avait pas été accepté, car on n'avait pas précisé les modalités pour le remplacement d'un membre élu quand il démissionne du Conseil de participation... C'est d'un formalisme délirant pour une instance consultative dans une école !

Si je n'envoie pas le rapport d'activités, j'ai un rappel. Je le fais vite et n'y mets même pas tout pour qu'il soit bref, car il doit être approuvé par le Conseil de participation. Or, celui-ci se réunit le soir, ce qui n'arrange pas tout le monde, surtout quand on perd du temps à des choses aussi formelles.

La fonction de chef d'établissement a-t-elle évolué ces dernières années ?

Mon rôle a sans conteste évolué. Auparavant, l'école comptait 370 élèves, aujourd'hui 1060. Je suis donc devenu un personnage plus lointain pour les élèves.

Au début, j'étais très peu dans mon bureau. Aujourd'hui, j'ai plus de rendez-vous, il y a plus de personnes qui viennent frapper à ma porte. Et l'encadrement n'évolue pas proportionnellement...

L'équipe de l'école se compose :

- d'un préfet ;
- d'un économiste ;
- d'un administrateur (car internat) ;
- d'une proviseure (car plus de 600 élèves) ;
- de 6 éducateurs (car je renonce à une secrétaire de direction, sinon j'aurais un éducateur en moins) ;
- d'une commis (diplôme de secondaire inférieur) ;
- d'une rédactrice (diplôme de secondaire supérieur).

Pour ces deux dernières fonctions, je peux proposer une personne, mais je ne peux pas recruter. Ce sont les postes pour lesquels on a le moins de chance de voir sa proposition aboutir. Les éducateurs font du travail administratif alors que ce n'est pas de leur ressort.

Avec l'augmentation du nombre d'élèves, on est obligé d'être beaucoup plus organisés, et ce plus rigoureusement. Par exemple, quand les 3e et les 6e secondaires partent en voyage scolaire, ce sont plus de 300 élèves partis avec 25 professeurs. Mais 700 autres élèves restent dans l'école avec 25 profs en moins. Il faut donc réorganiser les choses.

Si l'encadrement augmentait proportionnellement, ce serait intéressant. Dans la circulaire de rentrée scolaire, on peut lire que les normes d'encadrement ne sont pas proportionnelles.

De façon pernicieuse, chaque année, une petite chose est ajoutée, mais aucune n'est supprimée. A l'Administration, si on oublie quelque chose, on reçoit presque une lettre de menace. Mais si on lui écrit, on n'a pas de réponse...

Comment envisagez-vous la suite de votre carrière ?

Ce que j'aimerais vraiment faire à un moment donné :

- faire profiter des préfets débutants de mon expérience. Mon rêve serait d'accompagner les préfets débutants, pas en tant que formateur, mais sur place, sur le terrain ;
- pouvoir organiser une réelle transition quand je partirai, car un départ est souvent suivi d'une situation chaotique, et j'ai grandi avec cette école.

Quelqu'un arriverait ici et devrait gérer Absil du jour au lendemain, serait noyé...

Par exemple, je suis à l'école après 21h environ cinquante soirées par an. Rien que l'association des parents organise une douzaine de soirées par an.

Pour avoir une école vivante et organisée, c'est un travail énorme qui prend un temps fou. Il faut donc être initié... et savoir qu'aux yeux des responsables de la Communauté française, le succès est suspect.

d) Christian DE MUNCK, préfet de l'Athénée Royal de Koekelberg (avenue de Berchem-Sainte-Agathe, 34 - 1081 Bruxelles)

« Nous sommes des gestionnaires de l'imprévu. Cela passe par un professeur absent, un problème avec un élève, une cafetière en panne... »

Renseignements généraux

Christian De Munck est préfet de l'Athénée Royal de Koekelberg depuis quatorze ans. Avant cela, il était enseignant de français pendant plus ou moins 23 ans.

L'Athénée fait partie du réseau de la Communauté française. Il compte 700 élèves, 70 professeurs, et une vingtaine de membres du personnel ouvrier. L'équipe de direction se compose d'1 secrétaire de direction, d'1 proviseur, de 4 éducateurs, d'1 commis et d'1 économiste.

Une école fondamentale annexée d'environ 700 élèves est dirigée au quotidien par une directrice, mais les problèmes n'ayant pas trait au fonctionnement normal passent par M. De Munck.

Comment êtes-vous devenu directeur d'école ?

J'ai passé un brevet à la Communauté française avec différents modules (administratif, pédagogique et gestion financière).

J'étais un enseignant heureux, mais je voulais faire autre chose. En tant qu'enseignant, on a moins de pouvoir de changement. En tant que chef d'établissement, on a plus de poids pour l'interdisciplinarité, pour motiver les professeurs à travailler ensemble.

Au départ, je voulais travailler dans l'inspection, mais comme je n'étais pas certain de trouver une place dans cette voie, j'ai passé le concours de chef d'établissement.

Estimez-vous que le métier a évolué ces dernières années ?

Ceux qui m'ont précédé avaient plus de temps libre.

Aujourd'hui, avec l'expérience et l'habitude, les tâches se font plus facilement et plus rapidement. Pourtant, j'ai tout de même l'impression d'avoir plus de travail : on nous demande plus de choses, il y a toujours plus de circulaires, et on doit fournir plus de réponses de ce point de vue là.

Si on veut tout faire correctement, cela prend forcément plus de temps.

Diriger, c'est être informé : tout passe par moi, ensuite je répartis vers le secrétariat ou l'économiste.

L'informatique aide beaucoup, notamment pour les ordres de service. Je dépouille le courrier, encode dans une base de données, et les ordres de service sont terminés vers 10h-10h30. Par exemple, je transfère les circulaires sur la discipline au proviseur. Avec ce système, il faut moins d'une minute pour retrouver un document.

Nous sommes des gestionnaires de l'imprévu. Cela passe par un professeur absent, un problème avec un élève, une cafetière en panne... Nous sommes tout le temps interrompus, ce qui ralentit notre travail.

Quelle est une journée type de directeur ?

J'arrive vers 8h15 et part à 18h30. J'essaie de ne pas trop travailler chez moi. Et j'ai quelques réunions le soir ou pendant la journée (parents, nouvelle réglementation, conseil de zone...). Le comité de concertation se réunit généralement à 16h30, et le Conseil de participation à 18h.

Si vous deviez classifier les différents aspects de votre fonction, quelle en serait la hiérarchie ?

L'aspect administratif occupe la première place. Il faudrait désigner un directeur administratif pour pouvoir être réellement un préfet des études. Mais une formation supplémentaire est inutile : je sais lire une circulaire et on dispose de Gallilex.

Ensuite, vient le pédagogique. La rentrée scolaire a été très lourde cette année. Le décret mixité a imposé des réunions de zone. Il a fallu lire et comprendre le décret, adapter le site Internet pour informer le public.

Nous avons dû attendre que la rentrée soit terminée pour pouvoir entrer les fichiers élèves et faire les bulletins. Ce n'est que maintenant, début novembre, que tout est presque fini. Jusqu'à présent, je n'ai pu passer que cinq heures dans les classes. Or, cinq de mes professeurs sont absents et ont été remplacés par des enseignants qui n'ont pas les titres requis.

Il ne s'agit pas que d'un travail d'inspection. On va dans les classes, on reçoit les professeurs, on leur dit ce qu'ils doivent faire...

Enfin, le relationnel. J'ai peu de relations avec les élèves. C'est surtout le proviseur qui les voit, sauf en cas d'exclusion définitive. Je me déplace dans les classes quand, par exemple, les élèves se révoltent contre un professeur.

Je n'ai pas beaucoup de contacts non plus avec l'Administration. J'y ai parfois des réunions pour discuter des nouvelles mesures, mais ces réunions sont surtout intéressantes pour les directeurs fraîchement installés dans leur fonction.

Quels sont les aspects les plus et les moins contraignants de la fonction ?

Le moins contraignant n'est pas toujours le moins important. Assister à des leçons, par exemple, est la partie de la fonction qui me plaît le plus.

Le plus contraignant est l'administratif. En tant qu'enseignant à la base, cela me séduit moins. C'est pourquoi je répète qu'il faudrait nommer un directeur administratif. Cela permettrait de ne s'intéresser qu'au pédagogique, qu'à l'orientation des études...

Comment envisagez-vous la suite de votre carrière ?

Je prends ma retraite dans deux ans. J'aurai atteint la limite d'âge et ça ne me dérange pas de terminer à 65 ans.

Je ne me plains pas de mon métier, même si je regrette d'avoir autant de travail et de ne pas pouvoir former la personne qui me remplacera.

Estimez-vous que la fonction a évolué ces dernières années ?

La population de l'ouest de Bruxelles a fort changé. Il y a 350 élèves au 1er degré, mais moins au

total. A mon arrivée, il y avait, au total, 803 élèves. L'année suivante, 850, mais beaucoup d'élèves étaient inadaptés et ont introduit des difficultés dans l'école. L'année d'après, nous n'avions plus que 770 élèves, car nous avons discuté avec les parents pour orienter certains enfants vers l'enseignement qualifiant, même si je n'ai jamais refusé d'inscrire quelqu'un.

Cette année, nous avons rencontré beaucoup de problèmes à cause du décret inscription : de nombreux élèves inadaptés se sont inscrits, dont une quarantaine n'avaient pas obtenu le CEB.

La population immigrée est passée de 33% quand je suis arrivé à 50% aujourd'hui, surtout dans l'inférieur, et l'on remarque davantage de problèmes de comportement et de langage.. Un grand nombre ne passe pas le 1er degré, un autre ne passe pas la 3e année, ceux qui arrivent en 4e réussissent.

Nous avons donc perdu plus de 70 élèves.

Nous sommes en réalité un microcosme de la population bruxelloise.

Avec le décret mixité, on peut encore avoir un contact avec les parents pour des conseils pédagogiques. S'ils veulent quand même inscrire leur enfant, on ne peut pas refuser.

La faiblesse de ce décret, ce sont les inscriptions multiples. Il faut y remédier car on va demander un nombre de professeurs en fonction des inscriptions. On prévoit donc une désorganisation dans tous les établissements. Ce sera un véritable jeu de « chaises musicales ».

e) Pierre CAPERS, préfet de l'Athénée communal Emile Bockstael (rue Reper Vreven, 80 - 1020 Bruxelles)

« La règle en vigueur veut que l'on passe toujours par la voie hiérarchique. L'inconvénient est que cela cloisonne finalement les directeurs du PO (...) sans avoir la possibilité de s'inspirer des mesures positives qui peuvent être mises en œuvre dans un PO « concurrent ». »

Renseignements généraux

Pierre Capers est préfet de l'Athénée depuis janvier 2007. Avant cela, il fut professeur d'histoire pendant quinze ans (depuis 1992).

L'Athénée fait partie du réseau du CPEONS (PO notamment de la Ville de Bruxelles).

L'enseignement secondaire compte 918 élèves, ce qui monte avec l'enseignement fondamental (dont M. Capers est responsable des bâtiments) à environ 2000 élèves. Le secondaire se compose de 130 membres du personnel, dont une centaine de professeurs, une dizaine de membres du personnel technique, et une dizaine de membres du personnel administratif (éducateurs, économiste, préfet, proviseur...).

Comment êtes-vous devenu directeur d'école ?

Je suis devenu enseignant entre les grandes grèves de 1990 et 1996. J'ai fait le tour de la Ville de Bruxelles, des emplois de petits bouts d'intérim m'ont permis de passer dans différentes écoles aux diverses facettes.

J'ai passé le brevet de chef d'établissement dans l'enseignement de promotion sociale, puis celui de la Ville de Bruxelles. Et j'ai été désigné.

Grâce au statut des directeurs, j'ai la « chance » de suivre à nouveau une partie du brevet...

Comment hiérarchiserez-vous les tâches d'un chef d'établissement ?

L'administratif prend 80 à 90% de mon temps, le pédagogique 5 à 10%. Le reste revient au relationnel.

Pour ce qui est de l'administratif, je suis habitué à lire les circulaires et à y voir l'essentiel, surtout que l'Inspection du PO et le CPEONS nous aident (un membre du CPEONS vient nous expliquer tel ou tel décret de temps à autre).

Ce qui prend le plus de temps, c'est la paperasse : faire les horaires, les attributions... même si cela a également un côté pédagogique ; répondre à des demandes de statistiques, participer à des évaluations non certificatives (qui ont un intérêt pédagogique, mais qui demandent beaucoup de travail administratif) ; rédiger le rapport d'activités qui n'est, semble-t-il, pas lu par l'Administration ; ou le rapport triennal qui synthétise les trois années qui précèdent, etc.

Le proviseur s'occupe de la discipline. Les faits graves (coups, vols...) arrivent par contre chez moi. Le proviseur crée les horaires avec la secrétaire de direction. Il supervise aussi la gestion des activités sportives.

Le pédagogique, c'est aller dans les classes, voir les professeurs et les élèves, participer aux conseils de classe, aux conseils de guidance, signer et distribuer les bulletins. D'autres faits ponctuels viennent s'ajouter dans le domaine pédagogique comme, par exemple, préparer les visites de l'Inspection. Aujourd'hui, je suis arrivé à 7h pour préparer la visite d'un inspecteur en français de cet après-midi. Ce n'est pas en soi une activité réellement pédagogique, mais l'avis de l'Inspection l'est, lui.

Le relationnel, c'est recevoir les parents qui sont mécontents, les professeurs quand ils ont un problème (mais je ne dispose pas toujours d'énormément de temps pour ce genre de tâches), quelquefois les élèves.

En bref, je reçois surtout des parents qui rouspètent ou que je convoque, parce que leur enfant est en difficulté ou qu'il cause des problèmes au sein de sa classe.

Les heures surnuméraires que je preste sont dues aux réunions de l'association des parents, aux réunions d'information dans les écoles primaires sur le décret mixité (pour répondre aux craintes des parents), aux réunions d'associations de chefs d'établissement. Ces dernières réunions ont lieu une à deux fois par an en interréseaux, et une fois par mois pour le PO. Elles ont pour objectif de trouver des solutions pour améliorer la vie de tous les jours des directeurs d'écoles et de leurs établissements. Ce sont également des réunions pour coordonner notre action, pour la rendre cohérente au sein du PO.

Quelle est une journée type de directeur ?

Mes journées commencent à 7h et se terminent à 17h, sauf les mercredis à 13h30. Je travaille aussi à la maison, car, à l'école, je suis tout le temps interrompu (des professeurs qui ont des problèmes pour organiser un voyage scolaire, des professeurs malades...). Je saute d'une tâche à

l'autre. Donc, quand une tâche prend du temps ou nécessite une vraie concentration, je la réalise à la maison, le soir ou durant le week-end.

J'ai des réunions en soirée, mais c'est variable d'une période à l'autre. Par exemple, en octobre, j'en avais trois par semaine. En novembre, ce sera beaucoup plus calme.

Quels sont les aspects les plus et les moins contraignants de la fonction ?

Le plus contraignant est de devoir remplir des documents dans l'urgence. Que ce soit pour la Communauté française ou pour le PO, nous devons souvent répondre à des dossiers dans la semaine. Par exemple, nous avons actuellement huit jours pour compléter un projet PPP (Partenariat Public Privé, concernant les bâtiments scolaires) de 8 millions d'euros, alors que ce dossier a connu une longue gestation à l'Administration pendant près d'une année et que le projet ne sera peut-être réalisé qu'en 2011... !

La vie des chefs d'établissement se passe tout le temps comme ça. Autre exemple : quand on nous signale la venue d'un inspecteur, nous n'avons que deux jours pour réunir tous les examens, les programmes, etc. Et la vie courante de l'école continue pendant ce temps.

On gère donc les dossiers dans l'urgence. Ce n'est pas là le meilleur mode de travail qui soit. Mais c'est là notre lot quotidien.

Le moins contraignant : on reste libre de gérer les projets personnels qu'on veut développer dans son établissement, selon le timing qu'on a décidé. C'est là qu'on a le plus de liberté. L'Administration nous apporte, dans les limites de ses possibilités, les soutiens nécessaires.

Pourtant, dans ce cas-là aussi, on peut rencontrer des problèmes ; on est parfois confronté à de la résistance, à de l'inertie face au changement. Les équipes pédagogiques ont une certaine tendance à vouloir vivre dans le train-train quotidien, en modifiant le moins possible les habitudes ancestrales.

Quels sont vos rapports avec l'Administration ?

J'ai peu de rapport avec la Communauté française. La Ville de Bruxelles chapeaute ce qui se passe dans ses écoles avant de renvoyer à la Communauté. Par exemple, en ce qui concerne la gestion du personnel, la secrétaire de direction traite avec un membre du personnel de la Ville de Bruxelles qui, lui-même, traite avec la Communauté. La règle en vigueur veut que l'on passe toujours par la voie hiérarchique. L'inconvénient est que cela cloisonne finalement les directeurs du PO par rapport à ce qui peut se passer dans les autres PO. On ne travaille qu'avec les directeurs de la Ville de Bruxelles, sans avoir la possibilité de s'inspirer des mesures positives qui peuvent être mises en œuvre dans un PO « concurrent ». Nos voisins sont pourtant confrontés aux mêmes problèmes, aux mêmes obligations légales que les nôtres.

Que pensez-vous du décret sur le statut des directeurs ?

La lettre de mission est très variable selon les PO. Dans certains cas, le texte est réduit et laisse beaucoup de latitudes aux chefs d'établissement. Dans d'autres, comme à la Ville de Bruxelles, le texte est beaucoup plus détaillé, au risque de nous enfermer parfois dans un carcan. Or le directeur reste toujours tributaire, dans son action, des moyens que l'Administration peut mettre à sa disposition pour qu'il puisse remplir ses fonctions.

Par exemple, les directeurs sont responsables du mobilier dans leur établissement et doivent en dresser l'inventaire. Mais nous ne disposons pas du personnel nécessaire pour réaliser cet inventaire. Jadis, il était réalisé par l'Administration ; aujourd'hui c'est une charge de plus qu'on place sous la responsabilité des directeurs. Le temps qu'un membre du secrétariat devrait consacrer à cette tâche, il ne pourrait pas l'utiliser à autre chose ! Mais à l'impossible, nul n'est tenu...

En outre, le statut ne va pas améliorer quoi que ce soit dans la formation de ceux qui étaient déjà en fonction au moment de l'entrée en vigueur du décret.

Par exemple, nous sommes vingt à suivre actuellement un même module de formation. Les deux tiers d'entre nous sont déjà dans une fonction de promotion ou de sélection. Quelques dispenses nous sont octroyées, mais sur quelle base légale ? Pourquoi nous dispenser de tel volet, et non de tel autre ? Nous avons tous l'impression d'être confrontés à l'arbitraire. Ce qui nous semble d'autant plus regrettable, quand la formation s'avère être d'un moins bon niveau que celle que nous avons suivie antérieurement !

Pour ceux qui n'ont pas eu de formation, le décret a balisé ce qu'il est nécessaire de savoir. Le problème est que les formations données ne correspondent pas nécessairement aux besoins réels d'un chef d'établissement. Par exemple, le module administratif et financier ne reprend aucune véritable explication sur le domaine financier ! Or, un directeur peut être responsable de l'enveloppe budgétaire de son école. La théorie dispensée est une suite de décrets, mais n'est pas formative.

Si on veut réellement former un directeur, il faut le placer pendant six mois aux côtés de celui qu'il va remplacer ; il faut mettre en place une sorte d'écolage. C'est sur le terrain qu'on apprend son métier.

Le nouveau décret aurait dû prévoir qu'il fallait occuper une fonction de sous-direction avant de passer à un poste de direction. Cela aurait offert à chacun la possibilité d'appréhender lentement les différents aspects de la fonction de directeur.

Comment envisagez-vous la suite de votre carrière ?

Pour moi, la fonction de préfet est le dernier échelon où l'on a encore la possibilité de développer au plan pratique un tant soit peu de pédagogie et où l'on voit encore les élèves au quotidien (ce qui n'est pas le cas d'un inspecteur, par exemple). Actuellement, je n'ai vraiment pas envie de me couper de cet aspect. Mais je n'ai que 42 ans, on verra à 50 ans. Peut-être qu'alors, je reconsidérerai mon point de vue.

f) Rencontre de chefs d'établissement à l'Administration de la Ville de Bruxelles

« Ce qui est le plus valorisant dans notre métier est le sentiment d'être utiles. Nous avons l'impression d'agir dans la société. Nous laissons des traces, des souvenirs. Nous participons à la construction des élèves, mais aussi, quelque part, à leur bien-être. Là est sans doute ce qui permet à bon nombre de chefs d'établissement de tenir le coup... »

Intervenants :

M. Roland Perceval : inspecteur pédagogique général – Instruction publique de la Ville de Bruxelles,

M. Alain Poels : chef d'établissement de l'Athénée Adolphe Max,

M. Alain Simon : chef d'établissement de l'Athénée Léon Lepage,

M. Eric Deguide : chef d'établissement du Lycée Emile Jacqmain,

Mme Michelle Tasiaux : chef d'établissement de l'Institut De Mot-Couvreur et présidente de l'amicale des chefs d'établissements des écoles secondaires de la Ville de Bruxelles.

Renseignements généraux

- M. Poels :

Athénée Adolphe Max :

- 492 élèves
- entre 50 et 60 professeurs (dont des temps partiels)
- 6 membres du personnel administratif
- 9 ouvriers (4 personnes pour l'entretien, 4 personnes pour la cuisine et un concierge)

Comme l'Athénée Adolphe Max comporte moins de 600 élèves, il ne compte pas de proviseur dans son équipe.

M. Poels y est directeur depuis onze ans.

- M. Simon :

Athénée Léon Lepage :

- 500 élèves
- 70 professeurs
- 8 personnes au secteur administratif
- 13 ouvriers (dont 2 cuisinières et un concierge)

Etant donné que l'Athénée Léon Lepage est une école en discrimination positive, il compte un proviseur dans son équipe.

M. Simon y est directeur depuis un an.

- M. Deguide :

Lycée Emile Jacqmain :

- entre 980 et 1020 élèves
- entre 90 et 100 professeurs (dont 30 personnes à horaire réduit)
- 7 personnes pour le personnel éducatif
- 7 ouvriers et un concierge

M. Deguide y est préfet depuis sept ans (depuis mai 2001).

Une des particularités du Lycée Emile Jacqmain réside dans ses bâtiments : il est situé dans les anciens bâtiments de la Cité « Solvay » qui n'a pas été construit, à l'origine, pour être un établissement scolaire, ce qui implique de nombreux aller-retour entre les différentes ailes du bâtiments. Cette particularité ajoute de la complexité dans l'organisation même de l'école (les chemins parcourus entre les bâtiments doivent être pris en compte dans les horaires des cours).

- Mme Tasiaux :

Institut De Mot-Couvreur :

- 950 élèves
- 144 professeurs dont des DPPR (Disponibilité pour convenance personnelle précédant la pension de retraite) qui impliquent une charge administrative importante (exemple : les professeurs détachés pour mission, également appelés « fantômes », qui ne sont pas présents physiquement au sein de l'école, mais qui, administrativement parlant, en font toujours partie,
- 12 ouvriers dont un concierge pour les deux implantations effectives de l'école,
- 12 membres du personnel au secteur administratif dont des ACS et des PTP (programme de transition professionnelle).

Ecole en discrimination positive, l'Institut De Mot-Couvreur dispense un enseignement technique et professionnel essentiellement orienté vers les sciences et les services aux personnes (puériculture, prothèse dentaire, chimie ...). L'établissement s'étale sur deux implantations distinctes, mais, dans les faits, il est occupé une troisième implantation à titre transitoire.

Mme Tasiaux y est directrice depuis huit ans (depuis janvier 2000).

Comment êtes-vous devenus chefs d'établissement ?

- M. Perceval

A l'origine, la Ville de Bruxelles organisait un brevet dans le but de constituer une réserve de recrutement de chefs d'établissements.

Cette démarche de brevet était valable à l'époque où elle a été instaurée, mais, très rapidement, elle s'est avérée dépassée par les règles imposées par le Statut de juin 1994 et par le décret sur le statut des directeurs.

Au travers du Statut de juin 1994, il était demandé aux futurs chefs d'établissement de suivre un certain nombre de formations afin d'obtenir le brevet de chef d'établissement scolaire. La présence aux formations était requise, mais pas la réussite. Actuellement, les prétendants au brevet ont l'obligation de suivre leurs diverses formations (trois en interréseaux et deux dans le réseau), mais également de réussir les examens y afférant.

Dans cette situation, le gros problème réside dans le système de dispenses accordées à certains prétendants chefs d'établissement : certains sont dispensés de certaines formations et d'autres pas, mais sur quels critères objectifs ? Il semble que la situation soit en passe de trouver une solution.

- M. Poels

J'ai été professeur durant dix-neuf ans. Je me plaisais énormément dans mon rôle d'enseignant, mais j'ai voulu changer de profession sans pour autant changer de milieu. L'occasion s'est alors présentée de devenir chef d'établissement, une des seules promotions possibles en tant qu'enseignant, sauf si on devient inspecteur.

- M. Simon

J'ai passé les examens pour devenir chef d'établissement en 2000. J'étais alors professeur d'éducation physique à l'Athénée Léon Lepage. En octobre 2001, j'ai été désigné en tant que proviseur à l'Athénée Robert Catteau.

En 2000, il y avait une réelle pénurie de chefs d'établissement. Une grande campagne de recrutement s'est donc opérée au sein des établissements scolaires de la Ville de Bruxelles.

Au départ, je n'éprouvais ni l'envie ni le besoin de changer d'orientation professionnelle. Ce sentiment était causé tant par la surcharge administrative de la fonction que par les problèmes engendrés par les enseignants peu compétents. Je préférais alors continuer à enseigner.

Pourtant, je me suis laissé convaincre par M. Urbain (ancien inspecteur de l'enseignement secondaire de la Ville de Bruxelles) qui m'a dit que c'était une corde de plus à mon arc.

Lors de ma formation de chef d'établissement, nous étions cinq prétendants directeurs (ce qui est très peu en regard de la campagne de recrutement opérée par la Ville de Bruxelles) et seulement deux ont réussi les examens.

J'ai d'abord été proviseur à l'Athénée Robert Catteau, puis je suis passé préfet des études à l'Athénée Léon Lepage (j'y travaille depuis un an en tant que préfet, j'y avais été professeur d'éducation physique).

- M. Deguide

J'étais professeur depuis 1980. Durant les années 1990, j'ai ressenti une sorte de saturation face au métier et j'ai décidé de prendre une pause carrière.

Durant cette période, j'ai suivi un DEA en gestion et formation des adolescents de 1992 à 1994.

A la suite de cette formation, une occasion m'a été offerte de devenir sous-directeur des Arts et Métiers à Bruxelles. A l'époque, nous prenions l'engagement moral de rester au moins trois ans en place, pour ne pas trop perturber l'équilibre des équipes pédagogiques. Je suis resté cinq ans.

Ensuite, le poste de préfet des études au Lycée Emile Jacqmain s'est rapidement libéré et j'ai été recruté.

- Mme Tasiaux

J'étais professeur à l'Athénée Adolphe Max, métier qui me plaisait beaucoup. Mais la population de l'Athénée A.Max a fortement chuté. Dès lors, de nombreuses heures de cours ont été supprimées pour beaucoup de professeurs. Certains ont donc dû trouver une autre école dans laquelle enseigner en parallèle. Cette situation m'était pénible et difficilement gérable. Comment jongler entre deux écoles et deux « publics » différents ?

La question de devenir directrice s'est posée comme une évidence. J'ai tenté ma chance et, au final, je suis devenue très rapidement proviseur du lycée Dachsbeck.

Cette période de transition correspond à la période de pénurie de directeurs vécue par les établissements scolaires de la Ville de Bruxelles.

Idées globales des intervenants : un certain nombre de directeurs le deviennent dans l'école où ils étaient professeurs au départ.

Il faut oublier l'idée selon laquelle les directeurs d'école ont pour but de fuir leurs classes et leurs élèves. Si c'était le cas, ils commettraient une grave erreur et deviendraient de bien mauvais directeurs d'école par la suite.

La fonction de directeur englobe trois aspects différents : l'administratif, le relationnel et l'aspect pédagogique. Quelle hiérarchie, s'il y en a une, feriez-vous entre ces différents aspects ?

- M. Poels

Pour moi, les parts relationnelle et administrative du métier de chef d'établissement occupent une place égale, soit deux fois 40% de mon temps. Malheureusement, la part pédagogique liée au travail de directeur a considérablement chuté ces dernières années et ne remplit plus que péniblement 20% de mon temps de travail.

L'aspect relationnel est très plaisant, le pédagogique est, lui, très important. Quant à l'aspect administratif, il est peu intéressant, mais nous ne pouvons pas passer outre. Pourtant, idéalement, il faudrait inverser la tendance et faire en sorte que l'administratif n'occupe que 20% de notre temps au bénéfice du pédagogique, trop souvent mis de côté à l'heure actuelle.

Au niveau de l'aspect relationnel, il faut se forcer à aller à la rencontre des jeunes professeurs afin de les guider et de le suivre au mieux dans leur nouvelle fonction. Pourtant, cela ne représente qu'une part infime de notre temps.

Dans ce domaine, pour bien diriger une école, il faudrait savoir comment travaille le professeur. Ne pas connaître la démarche pédagogique d'un de ses professeurs est handicapant de manière globale, mais surtout en cas de problèmes ou de conflits entre professeurs et élèves. En effet, pour se positionner en tant que médiateur, il faut pouvoir juger et comprendre la situation et cette démarche pédagogique en fait pleinement partie.

Au niveau du pédagogique, le grand regret général est qu'il occupe peu de place au sein de l'emploi du temps des chefs d'établissements. Mais face aux contraintes administratives liées à la gestion des écoles, c'est bien souvent, et malheureusement, le pédagogique qui passe à la trappe.

Pourtant la pédagogie doit rester une préoccupation constante au sein d'une école. D'où la nécessité de lui accorder une place à part entière et plus d'importance.

Par manque de temps, on passe à côté de nombreuses richesses pédagogiques.

Dans ce domaine, l'exemple des questions d'examens est parlant. En effet, bon nombre de directeurs n'ont pas l'occasion ni le temps de lire, ne fut-ce que partiellement, les questions d'examens de leurs professeurs.

M. Perceval

Il est important de préciser que la charge administrative a toujours existé au sein des établissements scolaires, mais, en 1997, nous avons vécu un tournant majeur dans le domaine de la gestion des écoles. En 1997, avec le décret « Missions », bon nombre de chefs d'établissements se sont vu imposer de nombreuses règles et devoirs à respecter de la part du politique. Pourtant, ce décret comportait également de nombreuses nouvelles idées et démarches pédagogiques.

Depuis ce décret, on a essuyé une réelle pluie de décrets en tout genre qui plombent littéralement le monde de l'enseignement. Ces décrets ont la particularité, au-delà de leurs bonnes intentions, d'alourdir l'aspect administratif, et par conséquent, de le rendre excessivement présent au sein de la gestion des établissements scolaires, au détriment du pédagogique.

En outre, les politiques ne prévoient ni encadrement ni personnel supplémentaires pour assurer cette masse de travail.

Il faudrait également revoir à la hausse la qualité de la formation du personnel assumant cette partie de travail. Nous ne pouvons nous satisfaire de confier ces tâches administratives à des enseignants en manque d'heures de classe, dans le but de répondre aux exigences des décrets. Nous devrions pouvoir compter sur du personnel qualifié, et non sur du recyclage.

- M. Simon

Par manque de temps, l'aspect pédagogique ne correspond qu'à moins de 20% de mon temps de travail

Or, la classe regroupe tant les professeurs que les élèves et les réactions et comportements des uns et des autres sont importants à connaître pour la vie d'une école.

Quant aux questions d'examen, je les lis, mais en diagonale ! Le but est de se mettre à la place des élèves. Les questions d'examens sont, en effet, révélatrices du travail des professeurs et me permettent de prévenir certains problèmes qui pourraient surgir durant les examens, c'est un peu de pédagogie... (par exemple : les questions d'examens avec des images illisibles une fois photocopiées).

La surcharge de travail est un réel frein à l'engagement des candidats chefs d'établissements au sein des écoles. Effectivement, tant les heures supplémentaires non payées (notons qu'un directeur d'école est censé ne prester que 38 heures de travail par semaine alors qu'il dépasse allègrement cet horaire préétabli) que le salaire peu attractif rebutent bon nombre de prétendants directeurs. La pénurie s'explique donc aisément...

Le côté relationnel occupe également une grande place au sein des écoles et ne peut être négligé. Par ailleurs, l'Athénée Léon Lepage étant une école en discrimination positive, je consacre énormément de temps et d'énergie au dialogue et à la rencontre avec les élèves et les parents. Heureusement, au sein de l'école, nous bénéficions d'une médiatrice qui peut prendre le relais dans la gestion de certains conflits et qui est d'une aide précieuse dans la vie de l'école.

En cas de problème de discipline avec un élève, les professeurs tentent avant tout de le régler eux-mêmes. Quand le dialogue n'est plus possible, le proviseur peut prendre le relais.

Il est également important de valoriser le travail des « bons » professeurs, des initiatives intéressantes. En effet, on a souvent tendance à présenter avant tout les problèmes rencontrés au sein des établissements scolaires. Nous gardons une image négative des écoles et des élèves, alors que de nombreuses initiatives riches et porteuses méritent d'être soulevées.

- M. Perceval

Un autre problème de notre enseignement est l'évaluation des élèves. En effet, cette évaluation repose sur un gros travail pédagogique qui doit être fourni par les chefs d'établissements, mais ceux-ci n'ont pas de temps à consacrer à établir des critères d'évaluation, à observer, juger et ressentir le niveau global de l'enseignement dispensé dans leur établissement. Il y a bien entendu des journées d'études, de réflexion, consacrées à cette démarche d'évaluation, mais ce n'est pas suffisant. Ce ne sont que des « one shot » finalement peu fertiles.

- M. Deguide

Le relationnel et l'administratif sont bien souvent liés au sein de la vie scolaire. A cet égard, l'exemple des recours est frappant. En effet, les démarches administratives liées aux recours en fin d'année scolaire sont extrêmement lourdes et pénibles pour tout directeur.

Pourtant, bon nombre de recours sont stériles : les résultats obtenus par les élèves sont objectivement peu révisables et bien souvent mérités. C'est alors que le relationnel prend tout son sens. Une rencontre, une discussion entre l'élève et ses professeurs, peuvent permettre de « raisonner » ou de faire avorter un projet de recours et, par conséquent, éviter une charge administrative supplémentaire au directeur.

Evidemment tout recours reste un droit réservé à chaque élève, mais le dialogue et l'échange seraient plus porteurs dans certaines situations pédagogiquement délicates (élève ingérable...).

En cas d' « élèves ingérables », les directeurs d'établissement scolaire doivent donc faire face à de nombreuses démarches administratives (surtout en cas d'exclusion de l'élève). Dans ces situations, le côté relationnel joue un rôle prépondérant. Le dialogue, tant avec les élèves qu'avec les parents, reste précieux en situation de conflit.

Le droit induit de l'administratif, mais également du relationnel.

Il est important de préciser que les directions d'écoles et les professeurs ne bénéficient pas de services juridiques spécifiques. S'ils sont attaqués par des élèves, parents ou autres, ils doivent se défendre de manière individuelle en engageant leurs propres fonds.

- Mme Tasiaux

Dans mon cas, les trois aspects de ma fonction de chef d'établissement se manifestent par pics d'activité.

Par exemple, les demandes de subvention impliquent tant le relationnel que le pédagogique et l'administratif : l'administratif pour constituer les dossiers de demande, le relationnel à travers les contacts avec les instances subsidiaires, et enfin le pédagogique car les écoles défendent un projet pédagogique qui leur est propre pour chaque demande de subside.

Pourtant, au quotidien, c'est bien l'aspect pédagogique qui reste la « vache maigre » de mon activité, et ce par manque de temps.

Dans les écoles en discrimination positive, comme la mienne, c'est certainement l'aspect relationnel qui reste déterminant, car les relations interpersonnelles entre les professeurs, la direction, les élèves et leurs parents, constituent un réel pivot au sein de la vie scolaire.

Je tente de maintenir une réelle communication avec mes enseignants, mais également de les suivre à travers leurs démarches pédagogiques. L'outil du « journal de classe » est parlant : à travers les communications, remarques ou encore les citations qui y sont indiquées, la direction de l'école peut prendre conscience des problèmes entre élèves et enseignants, et, selon les cas, intervenir afin de désamorcer de futures difficultés ou conflits.

Dans cet exemple, on s'aperçoit encore une fois que les trois aspects de la fonction de chef d'établissement se côtoient de manière parfois intime : le journal de classe représente un outil de travail, mais également une manière d'entretenir le relationnel entre direction, élèves et professeurs à travers un « contrôle » des démarches pédagogiques suivies et données au sein de leur établissement scolaire.

Le grand problème rencontré par tous est donc le manque de temps et le rôle prédominant de l'administratif sur le reste des activités scolaires. Les chefs d'établissement restent cantonnés dans leurs démarches administratives ou dans leur rôle de censeur. Or, nous souhaitons valoriser les initiatives intéressantes et les travaux bien menés. Nous nous éloignons de plus en plus d'une démarche pédagogique pour entrer dans une logique de suspicion, ce qui donne une image bien négative de notre enseignement.

Je reviens sur le système des recours. Selon moi, le recours est une loterie. Les élèves en situation d'échec ont tendance à introduire systématiquement un recours dans l'espoir que cela changerait du tout au tout leur situation scolaire. Pourtant, bon nombre d'entre eux sont dans des situations réellement critiques, mais le système des recours est perçu comme la « dernière chance ». Or, si

les résultats d'un élève sont très mauvais, le recours n'y remédiera pas. Il engendrera, par contre, une masse de travail administratif considérable pour la direction des écoles.

Je vous donne un autre exemple de situation critique dans l'enseignement : le système du non redoublement entre les classes de 1^{re} et 2^e années du secondaire. Nous sommes dans une situation d'échec global qui n'est certainement pas porteuse d'un point de vue pédagogique. On a créé un climat d'échec et d'assistanat car on a des élèves démotivés pour la suite de leur scolarité.

Dans cet exemple, les aspects pédagogique et administratif sont encore une fois liés.

Bon nombre de directions se sentent démunies et frustrées : elles sont spectatrices de l'échec global engendré, mais ne peuvent pas facilement jouer un rôle actif. Nous sommes coincés entre notre volonté de bien faire et les exigences administratives qui nous cantonnent.

Dans l'aspect relationnel, le rôle des parents est important dans le suivi du parcours de leurs enfants. Un élève bien encadré par ses parents a de fortes chances de réussir son cursus scolaire. Pourtant, ce suivi n'est pas toujours possible. De nombreux parents analphabètes ou démunis face aux exigences scolaires restent bien souvent spectateurs de la situation d'échec de leurs enfants.

Les directions cherchent alors des solutions à ces situations familiales. Mais il existe de nombreuses aides extérieures, telles que les écoles de devoirs. Le problème de ces structures externes est la qualité médiocre de leur approche pédagogique et de leur enseignement.

Cette situation laisse un goût amer tant aux parents qu'aux directions d'écoles : les élèves en échec fournissent un effort parfois considérable pour remédier à leur situation, mais sans résultats, car les outils externes proposés ne sont pas qualitativement efficaces. Il serait intéressant de créer des écoles de devoirs dans les écoles.

- M. Deguide

A ce sujet, je citerais l'exemple des DAS (dispositifs d'accrochage scolaire). Les heures de remédiation organisées par les établissements scolaires sont très peu rémunérées pour les professeurs qui les dispensent (environ 6,50 euros de l'heure). Tant pour les directions que pour les prestataires, les DAS représentent des démarches lourdes au niveau pédagogique pour une rémunération dérisoire. Cet exemple indique une fois de plus la nécessité de mettre en place un système structuré de remédiation des élèves via des cours de rattrapage internes à l'école.

Que pensez-vous du décret « directeurs » et notamment de la lettre de mission ?

- M. Perceval

La lettre de mission a sans doute une utilité pour les nouveaux directeurs, car elle permet de cadrer l'activité et de donner les grandes lignes du rôle de chef d'établissement. Cependant, pour les directeurs en activité depuis de nombreuses années, cette lettre est peu intéressante et souvent perçue comme intrusive, comme un contrôle de leur travail et de leur démarche pédagogique. C'est très certainement un des défauts du décret « directeurs ». Au lieu d'aider les directions d'écoles en leur offrant un outil de travail, cette lettre crée des crispations.

- M. Poels

La lettre de mission est logique, mais ne change rien dans le travail quotidien.

Par contre, le fait de devoir signer cette lettre nous met la corde au cou, car nous ne pouvons

pas la respecter et faire tout ce qui y est décrit.

- M. Simon

La lettre de mission ne change absolument rien à mon fonctionnement au sein de l'école. Elle permet de mettre des balises et de clarifier le travail des directeurs, mais l'appliquer entièrement à la lettre est impossible.

- M. Deguide

La lettre de mission est hypocrite, donc elle ne m'inquiète pas beaucoup.

Quelle aide vous apporte le CPEONS (Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné) ?

- M. Perceval

Le CPEONS apporte, tant aux PO qu'aux chefs d'établissement, une aide à la fois logistique, de conseils et de formations. La qualité de cette aide est évidemment fonction des chargés de mission qui y travaillent. Mais, le CPEONS souffre parfois de sa structure.

Le CPEONS est constitué d'un ensemble de PO, petits et grands. Depuis sa création, il est dirigé par les gros PO (soit 7 PO différents). Dans cette organisation, les petits PO ont peu de poids. Le CPEONS fonctionne avec des chargés de missions (bien souvent des enseignants détachés), un administrateur délégué, un bureau permanent et un bureau politique qui donne l'impulsion de départ.

Le CPEONS oriente son action sur les trois niveaux d'enseignement (le secondaire, le supérieur et la promotion sociale), mais pas sur l'enseignement fondamental. Chacun de ces trois niveaux a des chargés de mission qui lui sont propres.

C'est au niveau de ces chargés de mission, et en fonction de leurs compétences, que les chefs d'établissement peuvent demander des conseils, obtenir de l'aide et bénéficier de lectures « fines » des décrets et circulaires. Et c'est en cela que le CPEONS peut un peu alléger la surcharge administrative.

Il ne faut cependant pas oublier que le CPEONS est l'interlocuteur unique auprès des instances politiques et de l'Administration de la Communauté française en matière de négociation et de défense des PO qui le constituent, donc de l'enseignement officiel subventionné dans les trois niveaux qui sont de sa compétence.

Comment envisagez-vous la suite de votre carrière ?

- M. Deguide

Je resterai à mon poste jusqu'à la retraite, car je n'ai pas envie que mon école soit absorbée par des plans politiques.

Mais aucun accompagnement des nouveaux directeurs par les anciens n'est organisé.

Bien souvent, l'appel pour désigner un successeur à un directeur d'établissement scolaire se fait au dernier moment. C'est bien évidemment dommage dans un esprit de succession et d'accompagnement. Cet état de fait est lié à une lourdeur administrative dans la procédure de succession de direction.

Idéalement, pour être efficaces, il faudrait anticiper, prévoir ces problèmes alors que nous sommes toujours dans la découverte de nouvelles circulaires qui nous imposent toujours plus de nouvelles manières de faire, et donc de nouvelles démarches administratives au lieu de nous faciliter le travail.

- Mme Tasiaux

A ce sujet, je citerais l'exemple des absences non justifiées au sein des écoles.

Un élève cumulant trop d'absences non justifiées est considéré comme élève libre. Un élève libre donne droit, bien entendu, à une subvention moindre pour l'école.

Cette situation engendre, une fois encore, une lourdeur administrative considérable. Pourtant, dès qu'il est considéré comme élève libre, celui-ci peut faire la démarche à la Communauté française pour être régularisé et redevenir un élève régulier au sein de son école.

Le problème survient lorsque ces élèves libres sont déclarés comme réguliers par la Communauté française durant les vacances scolaires d'été. Etant donné cette périodicité, l'élève en question n'a pas été délibéré, puisque considéré, durant les délibérations, comme élève libre. Pourtant, à nouveau élève régulier, il doit pouvoir obtenir ses résultats d'examens pour savoir quelle est sa situation scolaire. S'ensuit toute une série de démarches pour parvenir à réunir ses professeurs durant les vacances afin de délibérer cet élève (ceci ne se faisant, par conséquent, pas toujours dans des conditions idéales).

- M. Perceval

Le chef d'établissement n'a plus de temps pour deux éléments essentiels:

1. la formation continue : le directeur, submergé de travail, n'a plus de temps à consacrer à sa propre formation ;

2. son rôle de représentation à l'extérieur de son école (fonction qui disparaît progressivement).

Pourtant, un chef d'établissement doit pouvoir être reconnu et valorisé en tant que tel dans son entourage. Malheureusement, ce n'est plus le cas.

A travers ces deux éléments, on perçoit bien que l'image du directeur d'école a changé et évolué au fil des années, malheureusement pas dans un sens toujours positif.

Quel est, pour vous, l'aspect le moins contraignant dans la fonction de chef d'établissement ?

- M. Deguide

Ce qui est le plus valorisant dans notre métier est le sentiment d'être utiles. Nous avons l'impression d'agir dans la société. Nous laissons des traces, des souvenirs. Nous participons à la construction des élèves, mais aussi, quelque part, à leur bien-être. Là est sans doute ce qui permet à bon nombre de chefs d'établissement de tenir le coup : éduquer les enfants, les faire progresser et donc les rendre libres et autonomes.

Ce qui prime pour le bien-être des chefs d'établissement semble donc bien résider dans l'aspect relationnel de notre fonction. Le relationnel tant avec les élèves, qu'avec les professeurs ou encore les parents.

Même si, dans le cadre de notre travail, nous sommes amenés à entrer en relation avec les élèves, les enseignants ou les parents pour des raisons de conflits, de problèmes, d'échec, le fait de solutionner ces situations nous donne une reconnaissance considérable et valorisante à leurs yeux.

Toutefois, l'aspect administratif plombe de plus en plus le travail des chefs d'établissement et est bien peu épanouissant. L'aspect administratif a toujours existé au sein d'une école et y sera toujours présent, mais les années faisant, il occupe une place de plus en plus considérable au détriment du relationnel et surtout du pédagogique qui est la raison d'être de l'enseignement !

L'idée serait dès lors d'envisager la création d'un poste de proviseur adjoint ou d'une secrétaire de direction qui aurait pour mission de s'occuper uniquement de l'administratif. Pour assumer cette tâche, il reste important de recruter des personnes qualifiées et non de confier ce travail à des personnes dont ce n'est pas la fonction, tels que les surveillants éducateurs... auxquels on confie des tâches pour lesquelles ils ne sont pas formés afin de « remplir » leur horaire.

g) Josiane DELEUZE, directrice de l'Institut Reine Fabiola (rue de Haerne, 220 - 1040 Bruxelles)

« Je trouve énormément de satisfaction dans mon métier : l'observation active, l'écoute, l'animation et l'amélioration de projets (...). J'aime motiver l'équipe, lui donner l'envie de travailler dans un projet commun. »

Renseignements généraux

Josiane Deleuze est directrice de l'Institut depuis le 1er janvier 1999.

L'Institut Reine Fabiola est une asbl. C'est une école secondaire professionnelle qui forme les jeunes, à partir de la 3e secondaire, à des métiers de « services à la personne » :

(options « 3 et 4e services sociaux », « 5, 6 et 7e puériculture/teur-trice », « 5 et 6e auxiliaire familial(e) et sanitaire », « 7e agent(e) médico-social », « 7e complément en monitorat de collectivités d'enfants », 7e PC, « infirmier(e)s hospitalières breveté(e)s » - 4e degré).

L'Institut fait partie du réseau FELSI (Fédération des établissements libres subventionnés indépendants).

Il compte deux implantations :

- rue de Haerne à Etterbeek : 450 élèves ;
- site Erasme : 150 élèves.

La démarche de travail prônée à l'Institut est interdisciplinaire, les élèves travaillent les besoins de la personne. A partir de la 4e secondaire, l'orientation se fait soit vers l'option « puériculture », soit vers celle d' « auxiliaire familial(e) et sanitaire ».

L'Institut compte une centaine de professeurs, dont tous ne sont pas en charge complète, vu leurs compétences spécifiques. La tâche de la directrice en est dès lors d'autant plus compliquée puisqu'elle doit calculer les attributions en 10 000e dans le respect des charges liées aux différentes fonctions (cours techniques, stages, cours de pratique professionnelle...). Ainsi, pour une infirmière enseignante, elle compte 2 à 3 fractions différentes pour une seule personne. Alors que pour les cours généraux, les attributions sont calculées en 20e.

Quel a été votre parcours professionnel ?

Je suis infirmière et licenciée en gestion hospitalière de formation. J'ai été chef de service à la Clinique Edith Cavell. J'ai obtenu l'agrégation en 1982 et je suis devenue professeur à l'école de kiné. Je suis arrivée à l'Institut Reine Fabiola en 1987, et j'en suis devenue la directrice le 1er janvier 1999.

Ma diversité professionnelle, tant sur le terrain que dans l'enseignement, et ce aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur, me permet de bien appréhender le fonctionnement du système. Je connais le contenu des formations et le terrain qui attend mes élèves. En outre, la formation en gestion m'aide beaucoup dans ma fonction de direction.

Je suis devenue directrice suite à un appel à candidatures. J'ai toujours été intéressée par l'enseignement et le relationnel, la gestion d'équipe... Mon expérience en tant que chef de service était un atout supplémentaire.

Je trouve énormément de satisfaction dans mon métier : l'observation active, l'écoute, l'animation et l'amélioration de projets (je travaille beaucoup par les méthodes actives, la pédagogie par projets). J'aime motiver l'équipe, lui donner l'envie de travailler dans un projet commun. Dans cette optique, nous organisons régulièrement des réunions d'équipe de direction.

J'apprécie également beaucoup la mise en place du conseil de participation ainsi que les réunions de délégués d'élèves que j'anime avec des titulaires professeurs (1 par option) et avec l'équipe de direction ; ce conseil des élèves a lieu une fois par mois. Ces réunions ont pour but de faire réfléchir à des solutions, pour mettre en place des projets qui portent et qui réussissent avec les élèves (exemple : le projet environnement : le tri sélectif, le développement durable, le journal de l'école... ont été réalisés grâce à des journées interdisciplinaires, des formations, l'octroi d'une subvention de la commune et une superbe coordination).

Comment se passe votre emploi du temps ?

L'imprévu prend le plus de place, c'est constamment le zapping.

Je me lève à 5h du matin et profite de deux heures avant le début des cours pour me consacrer aux tâches administratives sans être dérangée. C'est moi, par exemple, qui rédige les PV du Conseil d'administration ; or, il faut compter 1h30 à 2h de retranscription pour 1h de réunion.

Autre exemple : l'année passée, je voulais mettre sur pied une formation pour les professeurs de l'option « infirmières brevetées », au départ de leurs attentes. Je suis allée rencontrer Mme Beckers de l'Université de Liège pour construire ensemble, avec le chef d'atelier, un canevas de formation, qui a été accepté par l'IFC (Institut de la formation en cours de carrière). Pour mettre en place cette formation de trois jours, j'ai dû consacrer plusieurs journées de grandes vacances. Mais la satisfaction que nous en avons retiré est énorme.

Quelle aide vous apporte l'équipe qui vous entoure ?

J'ai une secrétaire de direction qui assure le relais pour les « dossiers professeurs » avec la Communauté française, mais c'est moi qui décortique et attire l'attention des uns et des autres pour le respect de l'application des circulaires, décrets, programmes et autres.

L'éducateur-économiste prépare et assure les suivis de la comptabilité courante, de la maintenance, les « entretiens-locataire » et assure le relais avec la commune, qui est propriétaire du bâtiment rue de Haerne...

L'équipe administrative est aidée par un commis dactylo.

La FELSI est un réseau très familial. Lorsque je rencontre un problème, que j'ai une question à poser et que j'ai besoin d'une réponse rapide, je téléphone à Michel Bettens, secrétaire général de la FELSI, et je suis directement reçue ou écoutée.

En tant que directeurs, pour la FELSI, nous pouvons être chargés de représenter notre PO, notre réseau à différentes réunions inter réseaux, tout comme le font des chargés de mission au CPEONS ou à la Communauté française, qui sont de plus gros réseaux que le nôtre et qui ont donc d'autres moyens. Par exemple, je fais partie de la commission des outils d'évaluation.

En outre, l'Institut est la seule école de ce réseau qui propose des formations du secteur « services à la personne ». C'est donc le PO, l'école qui construit ses grilles et rédige les programmes pour correspondre aux profils de formation, en concertation avec les professeurs. Les quatre écoles secondaires de la FELSI rédigent elles-mêmes leurs programmes. C'est une visée pédagogique qui nous correspond et que nous réinvestissons directement avec les élèves, tout en impliquant fortement les enseignants.

L'équipe de direction se compose, d'un point de vue pédagogique, socio-éducatif :
d'une directrice qui travaille alternativement sur les deux sites avec deux bras droits :
• une sous-directrice (car l'Institut compte plus de 600 élèves), qui travaille rue de Haerne et
• un chef d'atelier sur le site Erasme, qui ont tous une mission socio-éducative, de discipline, d'accompagnement des élèves, d'organisation quotidienne et de gestion de l'équipe éducative; la sous-directrice gère une équipe de trois éducateurs et le chef d'atelier est secondé par un éducateur. Dans l'équipe de direction, nous comptons également une coordinatrice de stages sur chaque site et une coordinatrice pédagogique, des aides précieuses offrant des relations privilégiées avec la direction : pour nos élèves/ professeurs/ direction, équipes des stages/ professeurs stagiaires et extérieurs .

Mais nous travaillons tous de la même façon pour ne pas nous disperser. Par exemple, nous n'avons qu'un seul syllabus pour une même discipline, afin d'avoir la même trame pour tous.

Mon travail consiste aussi à recevoir les élèves et les orienter selon leurs demandes. Nous organisons également quatre réunions de parents par an, soit collectives soit individuelles.

Mes journées se terminent au plus tôt à 18h, et je travaille régulièrement les week-ends. Par exemple, lors de cette rentrée scolaire, la population de l'école était fort différente par rapport à l'année précédente, ce qui a impliqué des attributions différentes, vérification des titres divers, des expériences utiles... Je dois connaître le parcours professionnel de chacun, cela prend des week-ends d'analyse... pour remettre les attributions du nombre de classes organisées, et des attributions dans le respect des textes légaux (possible après la 2e session) et dans le délai respectant le travail des équipes « confection des horaires », qui eux doivent être terminés pour débiter le mois d'octobre... Nous ne pouvons pas prendre les mêmes horaires que l'année passée. De plus, les attributions doivent être expliquées à tout le monde, individuellement et collectivement. Par exemple, certains élèves de 3e secondaire ont juste une attestation de fréquentation de deux années en secondaire, mais pas de réussite. Les professeurs de maths doivent donc rattraper deux ans de retard, ce qui implique de nouvelles décisions : dédoubler les classes, augmenter les possibilités de la remédiation. Il faut alors déplacer du NTPP (Nombre total de périodes-professeur) pour correspondre à la réalité. Puis, il faut réunir les professeurs de mathématiques pour leur expliquer ces changements et pour les motiver.

Quels sont les aspects les plus et les moins contraignants de votre fonction ?

On essaie toujours de s'adapter, on travaille dans l'instant tout le temps. Est-ce contraignant ou pas ? C'est contraignant si je ne connais pas l'issue, mais une fois fini, je suis soulagée...

Le plus contraignant est que nous n'avons pas les moyens de nos propres exigences, notre agenda est surchargé.

Un jour, les vérificateurs des comptes ainsi que deux inspecteurs pédagogiques étaient dans l'école, donc cela faisait trois réunions simultanées pour moi. Un autre jour, je faisais partie du jury de qualification et le contrôleur hygiène et sécurité était là en même temps. Or, les deux étaient importants et il était impossible d'en faire sauter un.

Ce genre de situations est difficile à vivre.

Autre exemple : les « journées blanches » d'Arena fin juin. Suite à cette première expérience, nous avons réfléchi avec tous les professeurs fin juin, à des améliorations du calendrier que nous avons pu finaliser : ainsi, proposer de déplacer la rencontre de fin d'année pour les élèves (d'année certificative) avec leurs professeurs permet de reprendre la traditionnelle proclamation par classe de quart d'heure en quart d'heure... donc du travail en plus pour un autrement auquel nous sommes attachés et permettre un « aménageable » rempli au chausse-pied.

Le moins contraignant est de pouvoir savourer un moment qui a été difficile à obtenir, comme la formation mise sur pied avec Mme Beckers et l'aboutissement de la création d'outils pédagogiques, par exemple.

Comment envisagez-vous la suite de votre carrière ?

Je ne compte pas m'arrêter. Ma fonction est différente par rapport à celle dans l'enseignement général. Je suis toujours impliquée dans le milieu professionnel, dans le métier de base.

L'image du directeur d'école vous semble-t-elle avoir évolué ces dernières années ?

C'est un concept général de la société qui a évolué : les gens ne savent pas attendre. Dès qu'un professeur leur fait une remarque, les élèves téléphonent à leurs parents avec leur gsm. Les parents me demandent dans l'instant ce qui s'est passé, or je ne suis pas au courant de toutes les remarques. On attend de nous plus vite et plus dans le relationnel.

Les élèves me voient sur le terrain (par exemple, pour le projet environnement, ils m'ont vu les mains dans les poubelles avec eux). Ils ne doivent pas avoir peur de venir me voir. Mais il faut les aider à discerner ce pour quoi ils viennent voir un directeur d'école. Il faut d'abord passer par les titulaires, les éducateurs de référence, les titulaires professeurs du conseil des élèves, la coordonnatrice pédagogique, la coordonnatrice de stage...

Elèves et parents sont très impliqués dans l'école. Au Conseil de participation, exécutifs et suppléants sont tous invités et là, même s'ils ne préviennent pas dix jours à l'avance du sujet dont ils vont parler.

Les élèves sont très solidaires entre eux. Par exemple, les 7e ont mis sur pied un projet pour accompagner les 6e, notamment pour les aider à affronter les relations avec un enfant handicapé.

h) Françoise GUILLAUME, directrice de l'Ecole Decroly (drève des Gendarmes, 45 - 1180 Bruxelles)

« Je suis gardienne du projet pédagogique et responsable de son évolution. Il faut être convaincus que notre méthode est bonne, mais également qu'elle ne convient pas à tous les enfants. »

Renseignements généraux

Enseignante en sciences et mathématiques pendant quinze ans, Françoise Guillaume est directrice de l'Ecole Decroly depuis 1994.

L'école compte 557 élèves, entre 50 et 60 enseignants, 4 éducateurs, 1 secrétaire de direction, 1 économe, 1 employée administrative et 1 adjointe (car pas 600 élèves pour avoir un proviseur).

L'Ecole Decroly est une asbl composée de parents, professeurs et élèves ; une structure démocratique pyramidale avec un rôle très important pour les parents, sauf pour les questions pédagogiques. Un parent, Bernard Helson est président du PO. Le PO fait partie du réseau de la FELSI.

Quelle aide vous apporte votre équipe ?

L'adjointe de la direction s'occupe de l'organisationnel (horaires...).

La secrétaire de direction remplit toutes les tâches administratives, je m'occupe du décisionnel.

L'école est gestionnaire de ses propres bâtiments (avec une association de parents) et de ses comptes, gérés par l'économe et par le trésorier, un parent.

Elle est indépendante d'un point de vue politique.

J'ai un pouvoir de recrutement. Le personnel est soumis au statut du personnel de l'enseignement libre. Pour moi, le fait que des éducateurs deviennent économes et secrétaires de direction est une aberration, car ces deux derniers métiers sont d'une technicité incroyable.

Comment êtes-vous devenue directrice d'école ?

Mon premier intérêt était pédagogique, la gestion et la mise en œuvre de la pédagogie de l'école. L'aspect pédagogique occupe la plupart de mon temps. Par exemple, les professeurs ont une heure de réunion par semaine par discipline, réunion à laquelle j'assiste.

Mes journées sont occupées principalement par les relations avec les parents, les entretiens avec les élèves et les professeurs.

La gestion des élèves et des classes me prend beaucoup de temps. Heureusement, j'ai une excellente secrétaire de direction et une adjointe très organisées qui me permettent de faire du pédagogique. Je fais quand même quelques tâches administratives, comme signer des documents, mais surtout d'un point de vue décisionnel.

Les directeurs des autres réseaux pourraient également consacrer plus de temps au pédagogique s'ils disposaient d'une bonne secrétaire. La majorité des contacts avec l'Administration passent d'ailleurs par ma secrétaire. C'est elle qui trie les circulaires, la législation, avant que cela atterrisse chez moi. Par exemple, c'est elle qui a décortiqué le décret « mixité sociale » pour le comprendre et pour savoir comment nous allons faire pour l'appliquer. Ensuite, nous avons discuté de sa mise en œuvre. Pour le choix des critères d'inscription, après décision du Bureau de l'Ecole, j'ai simplement téléphoné à la présidente du Conseil de participation pour obtenir son avis, car convoquer pour une réunion aurait été aberrant. Nous sommes dans la phase dite des élèves prioritaires, mais lundi matin, il y avait quand même une file devant notre école... Les gens sont irrationnels. L'année passée, la file avait commencé deux jours avant le début des inscriptions.

En cas de problème, c'est moi qui réponds aux questions des parents et qui ai des contacts avec l'Administration.

En ce qui concerne le rapport d'activités, nous jouons plus ou moins le jeu, c'est-à-dire que nous ajustons celui de l'année précédente. Nous avons opté pour un rapport écrit, et non un document avec des cases à cocher, ainsi il peut être examiné par le Conseil de participation, qui est le seul endroit où les élèves discutent vraiment avec les parents et les professeurs, plus qu'au Conseil d'administration.

Prévoir est l'un des rôles principaux du chef d'établissement.

Que penser du décret sur le statut des directeurs ?

Je n'ai pas grand-chose à dire. A l'époque où je suis devenue directrice, j'ai obtenu un certificat à l'ULB (techniques de communication, questions administratives et légales...). Le métier de directeur requiert des compétences particulières. En début de carrière, j'ai suivi des petites formations en communication, gestion de groupes, etc.

Ma deuxième année en tant que directrice était l'année des grandes grèves, donc ça n'a pas été facile...

Revenons à la pédagogie...

Je suis gardienne du projet pédagogique et responsable de son évolution. Il faut être convaincus que notre méthode est bonne, mais également qu'elle ne convient pas à tous les enfants. Le cadre pédagogique est extrêmement favorable car il porte l'évolution en lui, il est attentif aux enfants. Or, les enfants ont évolué et on ne peut pas faire n'importe quoi. Nous n'offrons pas, par exemple, d'immersion linguistique. C'est un autre projet et nous ne pouvons pas tout faire.

Tout cela demande une dynamique de travail en équipe dans l'école. Quand je dis quelque chose, les professeurs en tiennent compte, mais inversement aussi.

Qui gère la discipline ?

Je fais en sorte que chacun puisse être à sa place. Un élève arrive dans mon bureau :

- soit parce que le conseil de classe a décidé que l'élève me rencontre ;
- soit pour un fait grave qui dépasse la sanction de routine (drogue, absences sans que les parents le sachent...);
- soit que les rappels à l'ordre successifs sont épuisés et que l'élève n'a pas fait l'effort de s'adapter.

Je reçois toujours d'abord l'élève individuellement (en tout cas à partir de la 3^e secondaire). Ensuite, je reçois les parents et leur envoie éventuellement un courrier

Quelles sont les relations avec l'environnement de l'école ?

Les relations extérieures avec des associations se font surtout par les professeurs. Ce qui me concerne, ce sont surtout les initiatives des parents. Par exemple, je suis en contact avec les parents responsables du groupe « mobilité » (co-voiturage, transports en commun...).

Quels sont les aspects le plus et le moins contraignants de votre fonction ?

Le plus lourd est d'être tout le temps disponible pour les autres, de faire des choses très variées à un rythme contraignant (j'ai en moyenne une réunion le soir par semaine).

En contrepartie, mon métier est très intéressant, d'une diversité et d'une richesse dans les contacts humains.

Comment envisagez-vous l'avenir ?

C'est un métier que l'on ne peut faire qu'un temps.

Nous avons fêté, il y a un an de ça, le centenaire de l'école. Cela a généré une nouvelle dynamique, de nombreuses nouvelles choses se sont mises en place. Je ne travaille donc pas du tout dans la routine. Ma fatigue est relativisée par mon expérience.

J'aimerais éventuellement accompagner des directeurs débutants sur le terrain, faire de l'animation d'équipe.

Pensez-vous que l'image du directeur a évolué ces dernières années ?

La place en soi fait la fonction, mais cela n'a jamais été difficile pour moi.

J'ai écrit un livre « L'enfant : petit homme ou petit d'homme » (éditions L'Harmattan – Paris). Je ne l'aurais jamais écrit si je n'avais pas été directrice, car c'est un merveilleux poste d'observation. Ici, on a la chance, et en même temps le poids, d'être totalement indépendant. C'est une liberté extraordinaire, même si on doit tout faire soi-même avec les parents.

i) Louis BROOTCORNE, chargé de mission SeGEC/Felsi à la DGENORS et ancien directeur de l'Institut Notre-Dame à Thuin

« Le système des chargés de mission porte ses fruits : les collègues directeurs savent que je suis là pour les soutenir et non pour simplement les contrôler. Je suis là pour les aider à éviter les coups de bâtons. »

Renseignements généraux

M. Brootcorne est chargé de mission auprès du Centre de coordination et de gestion des fonds européens auprès de la promotion sociale pour les réseaux libres (SeGEC et Felsi).

La DGENORS est la Direction générale de l'enseignement non obligatoire et de la recherche scientifique du ministère de la Communauté française.

Comment êtes-vous devenu chargé de mission ?

A l'époque, le SeGEC, conjointement à la FELSI, avait lancé dans les écoles un appel à candidatures pour un poste de chargé de mission FSE (Fonds social européen). Au terme de la procédure, c'est ma candidature qui a été retenue.

Ma mission actuelle consiste à aider les établissements de promotion sociale à veiller au respect, en termes de qualité et de chiffres, des directives européennes relatives à l'utilisation du FSE.

Comme j'étais directeur d'une école avant cela, j'ai plus de facilité à avoir des contacts avec les collègues car je pense que le fait d'avoir une idée globale de la fonction m'apporte une certaine crédibilité.

Mon travail se fait en bureau (vérification de documents, préparation de budgets...) et sur tout le territoire de la Communauté française (contrôle de ce qui se fait dans les écoles).

Comment cela se passait quand vous étiez vous-même directeur ?

J'ai été le directeur de l'Institut Notre-Dame à Thuin pendant onze ans. L'école comprenait un peu moins de 500 élèves et une bonne soixantaine de membres du personnel. Avant cela, j'étais professeur en sciences économiques.

A Thuin, je n'avais pas de sous-directeur, mais j'avais une bonne équipe administrative.

Quand on a une bonne équipe, ce ne sont pas les tâches administratives qui posent problème, mais bien la diversité de l'ensemble des tâches, le fait qu'on ne puisse presque rien prévoir de ce que sera la journée. En outre, le SeGEC aide beaucoup ses directeurs, via notamment ses fiches techniques et les communications sur les textes législatifs.

On a certes moins de temps pour le pédagogique, mais c'est une question d'organisation et de priorités. Si on s'entoure convenablement, l'administratif n'est plus qu'une question de supervision et de vérification.

A l'époque où vous étiez directeur, comment se passaient vos relations avec l'Administration ?

Je recevais des conseils du SeGEC, mais l'Administration n'était pas là pour nous aider, elle était plus ressentie comme « à craindre ».

Et à présent que vous y travaillez ?

Je ne fais pas vraiment partie de l'Administration même si je travaille dans ses locaux. Je dépends du coordinateur adjoint de la cellule. Par exemple, je ne pointe pas. Je travaille en quelque sorte en « parallèle » du système.

Les chargés de mission ont été mis en place pour aider les directeurs d'écoles à utiliser les moyens à bon escient. La matière est en effet très complexe. Il y a, par exemple, neuf niveaux de contrôle possibles pour auditer le fonctionnement et les comptes d'une école !

Le système des chargés de mission porte ses fruits : les collègues directeurs savent que je suis là pour les soutenir et non pour simplement les contrôler. Je suis là pour les aider à éviter les coups de bâtons.

C'est donc différent de ce que je connaissais de l'Administration.

Que faire pour alléger la tâche des directeurs d'écoles ?

Pour moi, ce qui était le plus lourd était qu'on devait appliquer à l'école des règles du monde de l'entreprise.

Par exemple, et je pense que c'est propre au réseau libre, mettre en route un conseil d'entreprise dans une école peut prendre une énergie folle. Les directives sur la sécurité des travailleurs sont également très laborieuses à appliquer, ce sont des formalités invraisemblables à remplir à cause de la législation du travail.

Par contre, le fait d'avoir des comptes à rendre à l'Administration est, selon moi, logique. Et ce qu'on nous demandait ne dépassait pas l'entendement.

Il ne faut pas non plus tout mettre sur le dos de l'Administration : par exemple, ce n'est pas l'Administration qui est responsable du décret mixité, mais le ministère. Avec ce genre de décret, ce qui est désagréable, c'est qu'on a l'impression que toute la profession doit payer pour certains qui ne respectent pas la déontologie et qui ne travaillent pas dans la transparence.

L'image du directeur d'école a-t-elle évolué ?

La fonction n'a plus la même reconnaissance, la même aura qu'il y a quelques années. Mais les directeurs sont plus accessibles.

Toutefois, un directeur est toujours entre le marteau et l'enclume. S'il doit, par exemple, régler les problèmes causés par un professeur, il doit à la fois comprendre l'élève et ne pas désavouer le prof.

Quels étaient les aspects les plus et les moins contraignants de la fonction de directeur ?

Le plus contraignant : résoudre des problèmes dont on n'est pas la cause, alors qu'on a fait ce qu'on pouvait pour avoir une gestion claire et les éviter. Quand les professeurs ne respectent pas des consignes pourtant discutées auparavant, c'est minant pour le directeur.

Le moins contraignant : les contacts avec les parents, même quand ils sont conflictuels, car les débats sur l'avenir des enfants sont très enrichissants.

Quelle sera la suite de votre carrière ?

Cela fait trois ans que je suis chargé de mission. Si je devais redevenir directeur dans mon ancienne école, il faudrait que, les uns et les autres, nous nous réadaptions, et ce ne serait sans doute pas profitable pour l'école. Mais cela reste envisageable.

Je n'ai pas de regret d'avoir quitté mon poste de directeur. Etre ici n'a pas été une promotion, mais un nouveau tournant pour ma carrière. Devenir chargé de mission est possible pour tous, puisqu'un appel à candidatures avait été lancé.

a) Une machine à démotiver

Nous avons été frappés, lors de nos rencontres avec les directrices et directeurs d'école⁷⁹, du mal-être dans leur fonction dont ils nous ont fait part. A bien des égards cependant, ces témoignages donnent une vision tronquée et orientée de la réalité vécue. Dans les interviews, les directeurs insistent en effet beaucoup sur les problèmes auxquels ils se heurtent et sur le caractère négatif de ce qu'ils vivent dans leur métier.

Il n'en demeure pas moins qu'à la lecture des témoignages, l'observateur éprouve une impression pénible de solitude, de dérégulation, de lassitude, de fatigue. Toute chose ressentie par les directions comme étant causée, non pas par la situation éducative elle-même, même dans les établissements en discrimination positive, mais plutôt comme le résultat d'un système qu'ils vivent comme une véritable machine à démotiver.

Et pourtant, voici des chefs d'établissement, à la tête d'écoles parfois fort importantes, estimés par leurs collègues comme des « battants » fortement impliqués dans leurs tâches et leurs missions, qui n'hésitent pas à sacrifier des parties importantes de leur vie personnelle au profit de leurs élèves et de leurs équipes. Ils dirigent, par ailleurs, des établissements qui marchent fort bien, dans des contextes socio-culturels certes très différents.

Dans la suite de notre propos, nous allons beaucoup insister sur ces ressentis négatifs et sur la dénonciation des dysfonctionnements d'un système, dans le but de proposer des perspectives d'amélioration. Mais il sera sans doute nécessaire de relativiser le propos et d'apporter les nuances qui conviennent.

b) Le mal-être des directions d'école

Les directeurs expriment de multiples manières un véritable mal-être au travail. Ils se disent stressés, fatigués. Ils se plaignent de ne pas avoir de vie de famille ou, à tout le moins, des empiètements sur leur vie privée que cause leur surcharge de travail. Et dans ce sentiment de mal-être global, ils en viennent même à vivre dans l'inconfort le regard d'autrui. « *Quelle est la personne qui pourrait travailler 8 heures dans le privé avec 24 paires d'yeux (en classe, les élèves) pour la scruter, pour contrôler tout ce qu'elle fait ?* », demande un directeur qui nous dit vivre son travail comme « un métier abrasif ».

Ce sentiment d'usure est couplé à une forte sensation d'impuissance qui s'exprime de façon plus ou moins explicite de multiples manières. Les directions se disent assommées de règlements, placées sous contraintes et dépourvues de liberté de manœuvre. Elles vivent avec étonnement le fait de disposer de si peu de pouvoir pour agir sur les faits et les situations. Elles se plaignent de l'inertie et ne trouvent pas de place, ou si peu, pour exprimer leur créativité et générer des innovations. Elles ont le sentiment d'effectuer des tâches, administratives notamment, sans signification ou qui n'ont d'autre finalité que de répondre à des prescrits réglementaires. L'exécution de ces tâches, dont le but devrait être orienté vers les préoccupations pédagogiques ou d'animation de l'équipe au bénéfice des élèves et des personnels de l'école, leur apparaît, ce

⁷⁹ Afin de ne pas surcharger stylistiquement la suite de notre analyse, nous nous permettrons de désigner les directeurs et directrices, susceptibles aussi de porter le titre de préfets des études, par les formules conventionnelles suivantes : les directeurs, les directions, les chefs d'établissement.

faisant, comme totalement dénuée de sens.

L'Administration dont ils dépendent et pour laquelle ils consacrent tant de temps leur apparaît également impuissante. *« Le personnel de l'Administration de base fait tout ce qu'il peut, il est au service et à l'écoute. Mais lui-même renvoie l'information plus haut. Et là, ça bloque, souvent pour des motifs budgétaires. »*

Ce sentiment général d'impuissance s'exprime comme la douleur de se trouver coincés entre les exigences administratives et les raisons d'être d'un métier éducatif ou, plus simplement, les nécessités du terrain. *« Bon nombre de directions se sentent démunies et frustrées : elles sont spectatrices de l'échec global engendré, mais ne peuvent pas facilement jouer un rôle actif. Nous sommes coincés entre notre volonté de bien faire et les exigences administratives qui nous cantonnent. »*

De plus, les chefs d'établissement ressentent une profonde impression de solitude. Ils estiment ne pas recevoir le soutien de l'Administration dont ils ont besoin, de ne pas disposer des supports techniques et informatiques qui leur sont nécessaires. Ils ont le sentiment de ne pas recevoir l'aide juridique dont ils peuvent avoir besoin. Ils se sentent isolés dans leur école ou leur réseau, sans possibilité structurelle d'établir des relations de travail avec les chefs d'établissement d'autres écoles, avec lesquels ils pourraient chercher des solutions et mettre en commun leur expérience. *« La règle en vigueur veut que l'on passe toujours par la voie hiérarchique. L'inconvénient est que cela cloisonne finalement les directeurs du PO par rapport à ce qui peut se passer dans les autres PO. On ne travaille qu'avec les directeurs de la Ville de Bruxelles, sans avoir la possibilité de s'inspirer des mesures positives qui peuvent être mises en œuvre dans un PO « concurrent ». Nos voisins sont pourtant confrontés aux mêmes problèmes, aux mêmes obligations légales que les nôtres. »*

De même, les directions se plaignent de manquer de contacts positifs avec l'Administration. *« Il manque une mise en commun de tout ce qui a été fait par les directeurs eux-mêmes, un temps de concertation qui nous permettrait de gagner du temps et d'éviter la multiplication inutile des formulaires administratifs. Des rencontres avec l'Administration aussi, afin d'échanger notre expérience de terrain. »*

Ce manque se vérifie également dans des moments qui, tout en sortant de l'ordinaire, se produisent régulièrement. Par exemple, dans les situations de recours où les directeurs ne bénéficient d'aucun soutien. Ainsi, un directeur témoigne du fait que *« les directions d'écoles et les professeurs ne bénéficient pas de services juridiques spécifiques. S'ils sont attaqués par des élèves, parents ou autres, ils doivent se défendre de manière individuelle en engageant leurs propres fonds. »* Il en va de même lors de sanctions importantes vis-à-vis de membres du personnel des écoles : *« Il m'est arrivé de demander le licenciement immédiat (que seul le ministre peut prononcer) pour un cas de manquement grave. Il faut alors respecter toute une procédure et cela requiert du temps et de l'énergie. En l'occurrence, cela m'a aussi amené devant la Chambre des recours où l'accusé, ce fut moi finalement, moi qui avais simplement pris mes responsabilités pour le bien des élèves. »*

Assez curieusement, les directions se plaignent également d'avoir, en fin de compte, peu de contacts avec les élèves eux-mêmes, sinon dans les cas graves et lorsque les sanctions sont conséquentes. Il en va de même vis-à-vis des parents que les responsables des écoles ne rencontrent, la plupart du temps, que dans des circonstances difficiles et pénibles.

Il résulte, de tous ces aspects, un sentiment général de dépréciation et de méconnaissance. Ainsi, les directions ont l'impression que le directeur « a beaucoup perdu de son prestige, tant pour ses collaborateurs que pour les parents et les élèves », alors que ses « responsabilités se sont multipliées et aggravées ». « A croire », ajoute ce directeur, « qu'ils n'existent que pour offrir un bouc émissaire au pouvoir en cas de problème. C'est l'exercice de l'ouverture du parapluie à tout vent. Seul le directeur aura du mal à trouver un responsable subalterne... pour le dédouaner. »

Plus profondément encore, les chefs d'établissement éprouvent la sensation d'être victimes de la défiance générale. « Aujourd'hui, toutes les mesures qui sont prises me donnent l'impression qu'on me soupçonne du pire, qu'on ne me fait pas confiance. C'est sans doute dans l'air du temps ? Donc, je pars dans pas longtemps, le plus tôt possible en fait. Car si je ne m'ennuie pas, je dois bien avouer que je ne m'amuse plus. »

Par ailleurs, les directeurs ont le sentiment de ne bénéficier d'aucun retour positif sur leur travail en provenance de leur hiérarchie. « L'absence de retour sur notre travail signifie sans doute que l'on convient bien à la fonction et qu'on travaille bien. Mais il faut être encouragés. Les directeurs doivent rendre les professeurs confiants, mais personne ne le fait pour les directeurs, si ce n'est – paradoxalement – les enseignants. » D'où une contestation à tous les niveaux : « L'image de notre fonction a évolué très négativement auprès du public extérieur, tout comme pour les enseignants. Il n'y a plus le même respect, il y a 36 000 recours pour 40 000 phénomènes. Les gens sont plus dans l'attaque que dans l'écoute. Il y a contestation à tous les niveaux, c'est le côté « Mission impossible » de notre fonction. »

En outre, ces vécus sont confortés par le niveau des salaires jugés peu attractifs, ceci expliquant la crise des vocations. De même, les surcharges de travail participent à la perception d'occuper une fonction dévalorisée et, dans ce contexte usant, il ne reste plus, semble-t-il, qu'à tenter de « tenir le coup » et de se reconforter en partant de l'idée que le métier garde toute son utilité sociale. « Ce qui est le plus valorisant dans notre métier est le sentiment d'être utiles. Nous avons l'impression d'agir dans la société. Nous laissons des traces, des souvenirs. Nous participons à la construction des élèves, mais aussi, quelque part, à leur bien-être. Là est sans doute ce qui permet à bon nombre de chefs d'établissements de tenir le coup : éduquer les enfants, les faire progresser et donc les rendre libres et autonomes. »

Ce vécu des directeurs a quelque chose d'inquiétant car, outre le mal-être, il faut se demander comment il est possible d'échapper au blues des directeurs, et plus encore, comment il est possible de dynamiser une équipe et de communiquer aux jeunes un certain bonheur de vivre si l'on est soi-même au plus mal. « Le seul qui ne peut jamais avoir de coup de blues ou de gueule, c'est le chef. Celui qui recueille toutes les récriminations, c'est encore le chef. Celui qui doit à la fois soutenir le moral des uns, rappeler la norme à tous, jouer le médiateur ou le pompier, garder le sourire quand le climat se dégrade, c'est toujours le chef. »

c) La confusion des rôles

Dans leurs témoignages, les chefs d'établissement identifient leur rôle dans quatre domaines : l'administratif, le relationnel, le management d'équipe et la pédagogie. Tous déclarent accorder la plus grande importance et la plus grande satisfaction à la prise en charge de leur rôle dans les domaines des relations et de la pédagogie. Presque tous également déclarent réserver à ces deux aspects une partie infime de leur temps au profit de l'administratif, un aspect dont ils se plaisent

à répéter qu'il est ennuyeux, rébarbatif, inintéressant, inutile, contraignant, pour ne pas dire kafkaïen. « *Le plus contraignant : dans les 80% d'administratif, 50% sont une pure perte de temps à réécrire sans cesse les mêmes choses, à renouveler, pour rappel, des demandes antérieures... Pourtant, si un plafond est sur le point de s'écrouler, il faut bien que je rédige un rapport pour me dégager de toute responsabilité. Même si la chose a déjà été signalée à maintes reprises.* »

Sur le plan des motivations personnelles au travail, ceci signifie que, d'après leurs témoignages, ces directions passent leur vie à des tâches qu'ils n'aiment pas exécuter et qu'ils trouvent même dégradantes parce que dépourvues de sens. Si l'on ajoute qu'une partie significative d'entre eux nous disent que la faible portion de temps consacrée aux parents, aux élèves et aux relations avec l'Administration se passe mal ou porte sur des événements désagréables, cela ne fait que renforcer l'observation qui précède. « *15% de mon temps sont consacrés au relationnel : je reçois les gens dans mon bureau lorsqu'il y a conflit ou problème, rarement à titre informatif. Ce sont généralement des démarches préventives contre la violence ; je convoque alors les parents. Heureusement, comme mon établissement est en D+, nous disposons d'un service de médiation dans l'école. Les professeurs et les éducateurs tentent de gérer les conflits. S'ils n'y parviennent pas, cela passe par le proviseur qui peut faire appel à quatre médiateurs scolaires ou sociaux dans les trois implantations. Ces médiateurs sont très utiles notamment pour traduire aux parents. Les cas les plus graves viennent chez moi, entre autres pour de grosses sanctions, voire l'exclusion définitive.* »

On arrive ainsi au paradoxe que ce que les directeurs, a priori, aiment faire et considèrent comme le plus important, se voit réserver une portion congrue de leur horaire, et ceci à tel point que ces tâches qu'ils jugent importantes sont ressenties par eux comme des interruptions dans le déroulement de leurs tâches administratives qu'ils trouvent, par ailleurs, de peu d'importance. « *Les 15% du relationnel sont l'aspect le plus épuisant du travail, celui qui interrompt constamment les 80% d'administratif et les 5% de pédagogique.* »

A contrario, les chefs d'établissement qui semblent les plus heureux dans leur fonction sont ceux qui, de différentes manières, consacrent la plus grande partie de leur temps aux aspects pédagogiques et relationnels, étant parvenus à mieux préserver leur autonomie et à cantonner les tâches administratives dans de petites tranches horaires qui leur sont dévolues ou dans un système de délégation efficace.

« *Pour moi, les parts relationnelle et administrative du métier de chef d'établissement occupent une place égale, soit deux fois 40% de mon temps. Malheureusement, la part pédagogique liée au travail de directeur a considérablement chuté ces dernières années et ne remplit plus que péniblement 20% de mon temps de travail.*

L'aspect relationnel est très plaisant, le pédagogique est, lui, très important. Quant à l'aspect administratif, il est peu intéressant, mais nous ne pouvons pas passer outre. Pourtant, idéalement, il faudrait inverser la tendance et faire en sorte que l'administratif n'occupe que 20% de notre temps au bénéfice du pédagogique, trop souvent mis de côté à l'heure actuelle. »

« *Pour ne pas être coupé de la réalité, le relationnel prend l'écrasante majorité de la journée même. Suivi par le côté organisationnel, puis administratif, enfin pédagogique.*

Mais ce n'est pas une hiérarchie : sans le relationnel, l'organisationnel et l'administratif, l'école ne peut pas fonctionner. Le pédagogique pur n'a pas assez de place.

Et si on met le relationnel de côté, on vit dans un monde virtuel. Un professeur qui veut me voir ne doit pas prendre un rendez-vous. Si des parents me téléphonent, je règle le problème au téléphone,

je délègue ou je les reçois. Si on n'agit pas de la sorte, des petites choses vous dévorent et prennent dès lors plus de temps.

Pour l'organisationnel, on n'a pas le choix. Par exemple, chaque matin, j'organise, avec la proviseure, les remplacements. L'aménagement des horaires prend en moyenne une demi heure par jour. C'est une tâche « administrative », mais elle est importante pour éviter au maximum le parage des élèves à l'étude. »

« L'aspect pédagogique occupe la plupart de mon temps. Par exemple, les professeurs ont une heure de réunion par semaine par discipline, réunion à laquelle j'assiste.

Mes journées sont occupées principalement par les relations avec les parents, les entretiens avec les élèves et les professeurs.

La gestion des élèves et des classes me prend beaucoup de temps. Heureusement, j'ai une excellente secrétaire de direction et une adjointe très organisées qui me permettent de faire du pédagogique. Je fais quand même quelques tâches administratives, comme signer des documents, mais surtout d'un point de vue décisionnel. »

Cette question des rôles renvoie à deux aspects complémentaires que nous traiterons de façon distincte : la définition des fonctions et l'allocation du temps ; les directeurs qui s'en sortent bien possédant une bonne répartition des rôles et du temps.

I. La définition des fonctions

Manifestement, les directions qui travaillent dans le cadre d'une équipe dont les fonctions respectives de chaque membre sont bien définies, vivent de façon plus heureuse leur fonction. D'une part, parce que le temps libéré leur permet de se dévouer à ce qui, dans leur mission, leur semble prioritaire. *« Je trouve énormément de satisfaction dans mon métier : l'observation active, l'écoute, l'animation et l'amélioration de projets (je travaille beaucoup par les méthodes actives, la pédagogie par projets). J'aime motiver l'équipe, lui donner l'envie de travailler dans un projet commun. Dans cette optique, nous organisons régulièrement des réunions d'équipe de direction. J'apprécie également beaucoup la mise en place du conseil de participation ainsi que les réunions de délégués d'élèves que j'anime avec des titulaires professeurs (1 par option) et avec l'équipe de direction ; ce conseil des élèves a lieu une fois par mois. Ces réunions ont pour but de faire réfléchir à des solutions, pour mettre en place des projets qui portent et qui réussissent avec les élèves (exemple : le projet environnement : le tri sélectif, le développement durable, le journal de l'école... ont été réalisés grâce à des journées interdisciplinaires, des formations, l'octroi d'une subvention de la commune et une superbe coordination). »*

D'autre part, parce que cette répartition leur permet de travailler beaucoup plus efficacement dans un système de délégation où chacun trouve sa place et prend les responsabilités qui lui reviennent. *« J'ai une secrétaire de direction qui assure le relais pour les « dossiers professeurs » avec la Communauté française, mais c'est moi qui décortique et attire l'attention des uns et des autres pour le respect de l'application des circulaires, décrets, programmes et autres. L'éducateur-économiste prépare et assure les suivis de la comptabilité courante, de la maintenance, les « entretiens-locataire » et assure le relais avec la commune.*

L'équipe administrative est aidée par un commis dactylo. »

« L'équipe de direction se compose, d'un point de vue pédagogique, socio-éducatif :

D'une directrice qui travaille alternativement sur les deux sites avec deux bras droits : une sous-

directrice et un chef d'atelier, qui ont tous les deux, une mission socio-éducative, de discipline, d'accompagnement des élèves, d'organisation quotidienne et de gestion de l'équipe éducative; la sous-directrice gère une équipe de trois éducateurs et le chef d'atelier est secondé par un éducateur. Dans l'équipe de direction, nous comptons également une coordinatrice de stages sur chaque site et une coordinatrice pédagogique, des aides précieuses offrant des relations privilégiées avec la direction: pour nos élèves/ professeurs/ direction , équipes des stages/ professeur stagiaires et extérieurs. »

Au contraire, lorsque cette répartition des rôles ne se fonde pas sur une description des fonctions, elle conduit au sentiment de travailler avec amateurisme. En effet, les directions se dispersent dans de multiples tâches. *« Les tâches sont multiples et diverses : préparation de la rentrée, avis et documents à distribuer aux parents, horaires, constitution des classes, encodage des nouveaux inscrits, constitution des dossiers ; analyse de la situation pour la répartition des élèves selon les options choisies, préparation des nouveaux horaires et aménagements divers ; cette année, formalités à effectuer dans le cadre du décret « mixité sociale » ; réunions des instances réglementaires : comité de concertation de base, Conseil de participation, réunion générale du personnel ; réunions diverses : rencontres avec les parents, réunions de l'association de parents ; participation à des activités où il faut assurer une représentation (même si cela peut être un plaisir) : théâtre, concert avec les élèves... »*

Les directions ne tirent pas les bénéfices de la spécialisation dans la division du travail. Il en résulte aussi que certains personnels dans des fonctions éducatives glissent vers des tâches administratives, tels, par exemple, les éducateurs.

La lettre de mission, qui pouvait sembler comme un apport judicieux du nouveau décret sur le statut des directeurs, est elle-même critiquée. Loin d'apporter les clarifications nécessaires, elle ajoute le poids des contraintes. *« La lettre de mission est très variable selon les PO. Dans certains cas, le texte est réduit et laisse beaucoup de latitudes aux chefs d'établissement. Dans d'autres, comme à la Ville de Bruxelles, le texte est beaucoup plus détaillé, au risque de nous enfermer parfois dans un carcan. »*

La lettre de mission ajoute même à la confusion en n'articulant pas les objectifs à atteindre et les moyens alloués. *« Or le directeur reste toujours tributaire, dans son action, des moyens que l'Administration peut mettre à sa disposition pour qu'il puisse remplir ses fonctions. Par exemple, les directeurs sont responsables du mobilier dans leur établissement et doivent en dresser l'inventaire. Mais nous ne disposons pas du personnel nécessaire pour réaliser cet inventaire. Jadis, il était réalisé par l'Administration ; aujourd'hui c'est une charge de plus qu'on place sous la responsabilité des directeurs. Le temps qu'un membre du secrétariat devrait consacrer à cette tâche, il ne pourrait pas l'utiliser à autre chose ! »*

Elle conduit ainsi à une mission d'une telle ampleur qu'elle en devient irréaliste, *« mais à l'impossible, nul n'est tenu... »* *« La lettre de mission ne change absolument rien à mon fonctionnement au sein de l'école. Elle permet de mettre des balises et de clarifier le travail des directeurs, mais l'appliquer entièrement à la lettre est impossible. »* Ce caractère irréaliste perd, de ce fait, toute crédibilité et est inopérant sur le terrain. *« La lettre de mission est logique, mais ne change rien dans le travail quotidien. Par contre, le fait de devoir signer cette lettre nous met la corde au cou, car nous ne pouvons pas la respecter et faire tout ce qui y est décrit. »* Elle est, par ailleurs, vécue comme intrusive. *« La lettre de mission a sans doute une utilité pour les nouveaux directeurs, car elle permet de cadrer l'activité et de donner les grandes lignes du rôle de chef d'établissement. Cependant, pour les directeurs en activité depuis de nombreuses années, cette lettre est peu intéressante et souvent perçue comme*

intrusive, comme un contrôle de leur travail et de leur démarche pédagogique. C'est très certainement un des défauts du décret « directeurs ». Au lieu d'aider les directions d'écoles en leur offrant un outil de travail, cette lettre crée des crispations. »

2. L'allocation du temps

Les chefs d'établissement se plaignent des surcharges permanentes de travail. Ils ont le sentiment que, par le passé, le temps libre était plus important. En fait, le temps disponible est lié à plusieurs facteurs qui interagissent : le temps disponible, l'ampleur des tâches, la productivité, l'organisation du travail. *« Ceux qui m'ont précédé avaient plus de temps libre.*

Aujourd'hui, avec l'expérience et l'habitude, les tâches se font plus facilement et plus rapidement. Pourtant, j'ai tout de même l'impression d'avoir plus de travail : on nous demande plus de choses, il y a toujours plus de circulaires, et on doit fournir plus de réponses de ce point de vue là. »

Tentons d'abord de nous faire une idée de la nature des surcharges et de l'horaire d'un directeur de l'enseignement secondaire.

2.1. Horaires

Voici quelques exemples d'horaires pratiqués par les directions.

L'horaire classique d'un directeur se présente de la manière suivante : *« J'arrive vers 8h15 et part à 18h30. J'essaie de ne pas trop travailler chez moi. Et j'ai quelques réunions le soir ou pendant la journée (parents, nouvelle réglementation, conseil de zone...). Le comité de concertation se réunit généralement à 16h30, et le Conseil de participation à 18h. »*

Mais à y regarder de plus près, les journées se déroulent souvent moins paisiblement. Le témoignage suivant donne, en quelques mots, un bon aperçu de la journée type de nombreuses directions : longues journées, faites d'imprévus, stressantes, dans les urgences, avec de multiples activités interrompues, des débordements réguliers sur la vie privée, et la sensation de subir une situation que l'on est incapable de reprendre sous contrôle : *« Mes journées commencent à 7h et se terminent à 17h, sauf les mercredis à 13h30. Je travaille aussi à la maison, car, à l'école, je suis tout le temps interrompu (des professeurs qui ont des problèmes pour organiser un voyage scolaire, des professeurs malades...). Je saute d'une tâche à l'autre. Donc, quand une tâche prend du temps ou nécessite une vraie concentration, je la réalise à la maison, le soir ou durant le week-end. J'ai des réunions en soirée, mais c'est variable d'une période à l'autre. Par exemple, en octobre, j'en avais trois par semaine. En novembre, ce sera beaucoup plus calme. »*

Le sentiment de perte de contrôle est d'autant plus fort que certaines impositions viennent dans haut sous la forme d'imprévus auxquels on ne peut se soustraire : *« La vie des chefs d'établissement se passe tout le temps comme ça. Autre exemple : quand on nous signale la venue d'un inspecteur, nous n'avons que deux jours pour réunir tous les examens, les programmes, etc. Et la vie courante de l'école continue pendant ce temps. On gère donc les dossiers dans l'urgence. Ce n'est pas là le meilleur mode de travail qui soit. Mais c'est là notre lot quotidien. »*

Cette dimension institutionnelle est un facteur objectif de désorganisation et fait obstacle à une gestion du temps rationnelle centrée sur les priorités : *« Un jour, les vérificateurs des comptes ainsi que deux inspecteurs pédagogiques étaient dans l'école, donc cela faisait trois réunions simultanées pour moi. Un autre jour, je faisais partie du jury de qualification et le contrôleur hygiène et sécurité*

était là en même temps. Or, les deux étaient importants et il était impossible d'en faire sauter un. »

Les caractéristiques locales et socioculturelles du public ont également un impact sur les horaires des directions. « Je commence à 7h30 et je m'impose de partir à 17h15. Mais je suis dans le train à 6h30 et je travaille déjà, tout comme sur le trajet du retour (lecture de circulaires, signatures ...). Lever : 5h30 du matin – retour à mon domicile : 18h30. Il m'arrive de travailler les soirées et les week-ends, donc environ 60 heures par semaine (avec des pointes de 70 heures en septembre et juin). Notre école est en D+, le public n'est pas facile et il est compliqué de mettre sur pied des réunions le soir. On organise donc les conseils de classe à la pause de midi, de 16h à 18h. Les Conseils de participation ont lieu les mercredis ou vendredis après-midi, à raison de trois réunions par an. »

Certaines périodes de l'année sont particulièrement chargées, par exemple au moment de la confection des horaires. « Mes journées se terminent au plus tôt à 18h, et je travaille régulièrement les week-ends. Par exemple, lors de cette rentrée scolaire, la population de l'école était fort différente par rapport à l'année précédente, ce qui a impliqué des attributions différentes, vérification des titres divers, des expériences utiles... Je dois connaître le parcours professionnel de chacun, cela prend des week-ends d'analyse... pour remettre les attributions du nombre de classes organisées, et des attributions dans le respect des textes légaux (possible après la 2e session) et dans le délais respectant le travail des équipes « confection des horaires », qui eux doivent être terminés pour débiter le mois d'octobre... Nous ne pouvons pas prendre les mêmes horaires que l'année passée. De plus, les attributions doivent être expliquées à tout le monde, individuellement et collectivement. Par exemple, certains élèves de 3e secondaire ont juste une attestation de fréquentation de deux années en secondaire, mais pas de réussite. Les professeurs de maths doivent donc rattraper deux ans de retard, ce qui implique de nouvelles décisions : dédoubler les classes, augmenter les possibilités de la remédiation. Il faut alors déplacer du NTPP pour correspondre à la réalité. Puis, il faut réunir les professeurs de mathématiques pour leur expliquer ces changements et pour les motiver. »

Si l'école organise beaucoup d'activités extrascolaires, avec une association des parents et un Conseil de participation effectifs, les prestations du soir peuvent rapidement se multiplier. Un préfet estime ainsi qu'il est plus de cinquante fois par an après 21 heures dans son école.

La souplesse des horaires et la nécessaire flexibilité conduisent aussi à de nombreux empiétements sur la vie privée. « Le moins contraignant : mes horaires. Mais c'est à double tranchant. Je ne pointe pas et je n'ai pas d'élèves à prendre en première ou en deuxième heure, par exemple. Cela donne le sentiment de disposer librement de son temps, mais dans la pratique, cela amène aussi à dépasser le cadre horaire. Car il faut effectuer les tâches nécessaires et on ne pointe pas non plus quand on quitte, donc on quitte tard ou on travaille encore chez soi, même si je me suis fait un principe de ne rien faire pour l'école durant le week-end. »

2.2. Surcharges et productivité

Les surcharges résultent de l'augmentation des requêtes de l'Administration. « De façon pernicieuse, chaque année, une petite chose est ajoutée, mais aucune n'est supprimée. A l'Administration, si on oublie quelque chose, on reçoit presque une lettre de menace. Mais si on lui écrit, on n'a pas de réponse... »

Mais elles semblent surtout liées, à côté de la masse de travail, au problème des imprévus, qui diminue la productivité générale, au faible niveau d'organisation de certaines équipes, et à la

difficulté de déléguer les tâches. « *Nous sommes des gestionnaires de l'imprévu. Cela passe par un professeur absent, un problème avec un élève, une cafetière en panne... Nous sommes tout le temps interrompus, ce qui ralentit notre travail.* »

2.3. Organisation

Plusieurs responsables d'école souhaitent être disponibles pour assumer pleinement leur rôle d'organisateur, de pédagogue et d'animateur d'équipe. Ils veulent le demeurer pour être en contact avec les élèves, leurs parents et les enseignants. Ils choisissent dès lors d'organiser leur temps, de structurer des plages horaires protégées qu'ils réservent à certaines tâches pour éviter les interruptions.

Les unes sont destinées à l'administration : « *Personnellement, j'effectue mes tâches administratives quand il n'y a plus d'élèves ni de professeurs dans l'école.* »

D'autres à l'allocation des ressources humaines : « *Pour l'organisationnel, on n'a pas le choix. Par exemple, chaque matin, j'organise, avec la proviseure, les remplacements. L'aménagement des horaires prend en moyenne une demi heure par jour. C'est une tâche « administrative », mais elle est importante pour éviter au maximum le parcage des élèves à l'étude.* »

De plus, les chefs d'établissement distinguent soigneusement les tâches à proprement parler administratives et celles qui ont, en réalité, une vocation organisationnelle, relativisant, ce faisant, l'ampleur de la charge administrative : « *De nombreux directeurs se réfugient derrière la surcharge administrative. C'est certes la partie la plus ennuyeuse du métier, mais elle est beaucoup moins complexe que le relationnel. Il est difficile d'évaluer le temps consacré aux tâches administratives, car il est très fluctuant. De plus, il convient de distinguer deux types de tâches administratives :*

- *les « pures » : en relation (in)directement avec l'Administration ;*
- *les « organisationnelles » : nécessaires pour l'organisation de l'école. Ce sont donc des tâches semi administratives et qui ont un côté pédagogique (attributions, horaires, professeurs de guidance...).* »

Ce qui leur permet de faire clairement la différence entre les tâches dont le résultat a pour destinataire l'école et celles dont le destinataire est l'Administration : « *Citons un exemple grotesque. On confectionne les horaires. Puis on doit encoder toutes ces attributions dans un terminal pour l'Administration. C'est un moyen de contrôle, ce n'est pas un outil pour l'école. Le contrôle est normal, mais le problème est que le programme informatique date de 1987.*

Parallèlement, on doit envoyer à certains services toute une série de formulaires papier et autres pour signaler les emplois vacants, alors que les différentes instances pourraient obtenir les informations par d'autres biais, puisque tout est encodé via un terminal. »

Ce qui signifie également implicitement que les tâches sont perçues dans leurs trois dimensions : un ensemble d'actes, un résultat attendu, dans un certain délai. En fait dans cette attitude, il s'agit de résister à l'aspiration de la dispersion dans les tâches mineures et dans les interruptions qui diminuent l'efficacité au travail. Le principe de la délégation est mis en œuvre au quotidien : « *Le pédagogique pur n'a pas assez de place. Et si on met le relationnel de côté, on vit dans un monde virtuel. Un professeur qui veut me voir ne doit pas prendre un rendez-vous. Si des parents me téléphonent, je règle le problème au téléphone, je délègue ou je les reçois. Si on n'agit pas de la sorte, des petites choses vous dévorent et prennent dès lors plus de temps.* »

Mais au total, ces choix organisationnels personnels ont un impact non négligeable sur la vie privée : face aux imprévus, irréductibles, seule reste la fuite... au petit matin : *« L'imprévu prend le plus de place, c'est constamment le zapping. Je me lève à 5h du matin et profite de deux heures avant le début des cours pour me consacrer aux tâches administratives sans être dérangée. »*

Dans les établissements scolaires, un secrétariat efficace ou un(e) adjoint(e) dédiés à l'organisation est un élément déterminant dans l'allocation du temps, la répartition des tâches et la possibilité pour la direction de libérer du temps pour le pédagogique et les relations avec les membres de la communauté scolaire. *« Mon premier intérêt était pédagogique, la gestion et la mise en œuvre de la pédagogie de l'école. L'aspect pédagogique occupe la plupart de mon temps. Par exemple, les professeurs ont une heure de réunion par semaine par discipline, réunion à laquelle j'assiste. Mes journées sont occupées principalement par les relations avec les parents, les entretiens avec les élèves et les professeurs.*

La gestion des élèves et des classes me prend beaucoup de temps. Heureusement, j'ai une excellente secrétaire de direction et une adjointe très organisées qui me permettent de faire du pédagogique. Je fais quand même quelques tâches administratives, comme signer des documents, mais surtout d'un point de vue décisionnel.

Les directeurs des autres réseaux pourraient également consacrer plus de temps au pédagogique s'ils disposaient d'une bonne secrétaire. La majorité des contacts avec l'Administration passent d'ailleurs par ma secrétaire. C'est elle qui trie les circulaires, la législation, avant que cela atterrisse chez moi. Par exemple, c'est elle qui a décortiqué le décret « mixité sociale » pour le comprendre et pour savoir comment nous allions faire pour l'appliquer. Ensuite, nous avons discuté de sa mise en œuvre. Pour le choix des critères d'inscription, après décision du Bureau de l'Ecole, j'ai simplement téléphoné à la présidente du Conseil de participation pour obtenir son avis, car convoquer pour une réunion aurait été aberrant. »

Un observateur ne peut manquer de remarquer le lien qui existe entre une direction épanouie (*« Je trouve énormément de satisfaction dans mon métier : l'observation active, l'écoute, l'animation et l'amélioration de projets (je travaille beaucoup par les méthodes actives, la pédagogie par projets). J'aime motiver l'équipe, lui donner l'envie de travailler dans un projet commun. Dans cette optique, nous organisons régulièrement des réunions d'équipe de direction. J'apprécie également beaucoup la mise en place du conseil de participation ainsi que les réunions de délégués d'élèves que j'anime avec des titulaires professeurs (1 par option) et avec l'équipe de direction ; ce conseil des élèves a lieu une fois par mois. Ces réunions ont pour but de faire réfléchir à des solutions, pour mettre en place des projets qui portent et qui réussissent avec les élèves (exemple : le projet environnement : le tri sélectif, le développement durable, le journal de l'école... ont été réalisés grâce à des journées interdisciplinaires, des formations, l'octroi d'une subvention de la commune et une superbe coordination) »*), disposant, par ses expériences professionnelles antérieures, de compétences organisationnelles (*« Je suis devenue directrice suite à un appel à candidatures. J'ai toujours été intéressée par l'enseignement et le relationnel, la gestion d'équipe... Mon expérience en tant que chef de service était un atout supplémentaire. »*), qui trouve du temps et la liberté nécessaire pour rencontrer les membres de la communauté scolaire, et le fait qu'elle soit épaulée par un secrétariat de direction efficace (*« J'ai une secrétaire de direction qui assure le relais pour les « dossiers professeurs » avec la Communauté française, mais c'est moi qui décortique et attire l'attention des uns et des autres pour le respect de l'application des circulaires, décrets, programmes et autres. L'éducateur-économiste prépare et assure les suivis de la comptabilité courante, de la maintenance, les « entretiens-locataire » et assure le relais avec la commune. L'équipe administrative est aidée par un commis dactylo. »*), par une équipe de direction aux responsabilités et aux tâches bien définies (*« L'équipe de direction se compose, d'un*

point de vue pédagogique, socio-éducatif : d'une directrice qui travaille alternativement sur les deux sites avec deux bras droits : une sous-directrice et un chef d'atelier, qui ont tous les deux, une mission socio-éducative, de discipline, d'accompagnement des élèves, d'organisation quotidienne et de gestion de l'équipe éducative; la sous-directrice gère une équipe de trois éducateurs et le chef d'atelier est secondé par un éducateur. Dans l'équipe de direction, nous comptons également une coordinatrice de stages sur chaque site et une coordinatrice pédagogique, des aides précieuses offrant des relations privilégiées avec la direction : pour nos élèves/ professeurs/ direction , équipes des stages/ professeur stagiaires et extérieurs. »)

d) Le management d'équipe

Le management d'équipe est directement lié à la définition des fonctions et des rôles. Listes de tâches, niveaux définis et formes de prise de décision, processus de communication internes et externes, capacité de représentation, ne semblent pas des éléments faisant l'objet d'une description. Les attributions paraissent, ce faisant, souvent floues dans les équipes chargées de la gestion des établissements. Les missions n'étant pas toujours clairement circonscrites et les responsabilités clairement attribuées, il semble aussi que les tâches puissent facilement être menées conjointement par plusieurs personnes, ce qui peut contribuer à une certaine confusion si les tâches sont interrompues. On observe également un faible niveau de spécialisation qui fait l'objet de critiques maintes fois formulées par les directions et qui laisse le sentiment amer, chez quelques directions, d'un certain amateurisme. *« Il faut engager plus de personnel dans les écoles, décentraliser certains fonctionnaires de l'Administration qui travailleraient sur le terrain, dans les écoles. Il faudrait :*

- *un directeur pour les aspects administratif et comptable, la sécurité et l'hygiène ;*
- *une personne qui gère le relationnel ;*
- *un responsable pédagogique à part entière.*

Tout en organisant des réunions d'équipe, chacun dans son rôle parviendrait à bien fonctionner. Le brevet serait dès lors beaucoup moins lourd, chacun aurait son rôle et ça permettrait de respirer un peu. Sinon, si on demande à un romaniste comme moi de gérer efficacement les bâtiments scolaires, ça ne peut pas réellement fonctionner, car je ne suis pas ingénieur ou technicien. »

Un véritable management d'équipe est compliqué par l'emploi du temps et les trop grandes contraintes qui brident toute créativité. *« Il faut malheureusement reconnaître que j'ai dû déchanter sur la plupart des points. Animer des équipes pédagogiques, les chefs d'établissement n'en ont pas vraiment le temps, submergés que nous sommes par des tâches et obligations administratives, voire bureaucratiques. Etre innovateurs est quasiment impossible car, derrière l'invitation à être créatifs (via notamment le projet d'établissement), on nous assomme de règlements et décrets qui brident et contrôlent à peu près tout. Ni les directions, ni les enseignants ne disposent plus de réelles marges de manœuvre. »*

e) La formation

Toutes ces difficultés sont à mettre en relation avec les problèmes de la formation des directeurs et de ceux qui les entourent. D'une façon générale, les chefs d'établissement ont appris le « métier sur le tas », d'où le sentiment d'un certain amateurisme : *« Je pense que le plus important dans notre métier, ce sont tous les aspects relationnels et de gestion des groupes (et ressources humaines). Je n'ai pratiquement bénéficié d'aucune formation en ces matières. J'ai tout appris sur le tas et si cela garantit une certaine spontanéité, il faut reconnaître que c'est aussi à l'origine d'un nombre de faux-*

pas et d'erreurs de gestion... Dans le privé, les dirigeants qui assument des responsabilités proches des nôtres bénéficient certainement de bien plus de formations... On a parfois l'impression d'être des amateurs...»

Lorsque des formations sont organisées, par exemple dans le cadre du nouveau statut des directeurs, elles ne correspondent pas nécessairement aux besoins des directeurs sur le terrain: *« Pour ceux qui n'ont pas eu de formation, le décret a balisé ce qu'il est nécessaire de savoir. Le problème est que les formations données ne correspondent pas nécessairement aux besoins réels d'un chef d'établissement. Par exemple, le module administratif et financier ne reprend aucune véritable explication sur le domaine financier ! Or, un directeur peut être responsable de l'enveloppe budgétaire de son école. La théorie dispensée est une suite de décrets, mais n'est pas formative. »*

D'autres formes d'apprentissage seraient probablement préférables : écolage, stages, accompagnement, etc. *« Si on veut réellement former un directeur, il faut le placer pendant six mois aux côtés de celui qu'il va remplacer ; il faut mettre en place une sorte d'écolage. C'est sur le terrain qu'on apprend son métier. Le nouveau décret aurait dû prévoir qu'il fallait occuper une fonction de sous-direction avant de passer à un poste de direction. Cela aurait offert à chacun la possibilité d'appréhender lentement les différents aspects de la fonction de directeur. »* Les formules de compagnonnage pourraient même répondre aux aspirations personnelles des directeurs qui souhaitent partager l'expérience qu'ils ont acquises. *« Ce que j'aimerais vraiment faire à un moment donné :*

- *faire profiter des préfets débutants de mon expérience. Mon rêve serait d'accompagner les préfets débutants, pas en tant que formateur, mais sur place, sur le terrain ;*
- *pouvoir organiser une réelle transition quand je partirai, car un départ est souvent suivi d'une situation chaotique, et j'ai grandi avec cette école. »*

f) La pédagogie

Le temps consacré par les directions au pédagogique et à la méthodologie est très faible. Leur intervention prend également un caractère très superficiel. Le niveau pédagogique est parfois simplement assimilé à la gestion des flux scolaires, à l'organisation des remplacements ou au passage dans les classes. *« La rentrée scolaire a été très lourde cette année. Le décret mixité a imposé des réunions de zone. Il a fallu lire et comprendre le décret, adapter le site Internet pour informer le public. Nous avons dû attendre que la rentrée soit terminée pour pouvoir entrer les fichiers élèves et faire les bulletins. Ce n'est que maintenant, début novembre, que tout est presque fini. Jusqu'à présent, je n'ai pu passer que cinq heures dans les classes. Or, cinq de mes professeurs sont absents et ont été remplacés par des enseignants qui n'ont pas les titres requis. Il ne s'agit pas que d'un travail d'inspection. On va dans les classes, on reçoit les professeurs, on leur dit ce qu'ils doivent faire... »*

Lorsque les chefs d'établissement évoquent plus précisément leur rôle sur le plan pédagogique, ils se limitent aux aspects suivants.

- Ils ont un rôle de garant du projet pédagogique : *« Je suis gardienne du projet pédagogique et responsable de son évolution. Il faut être convaincus que notre méthode est bonne, mais également qu'elle ne convient pas à tous les enfants. Le cadre pédagogique est extrêmement favorable car il porte l'évolution en lui, il est attentif aux enfants. Or, les enfants ont évolué et on ne peut pas faire n'importe quoi. Nous n'offrons pas, par exemple, d'immersion linguistique. C'est un autre projet et nous ne pouvons pas tout faire.» ;*

- Ils ont, ce faisant, un contrôle à exercer sur la qualité des prestations des enseignants : « *L'exercice de compétences pédagogiques est extrêmement limité pour les raisons de manque de disponibilité déjà évoquées. Il se limite dès lors le plus souvent à intervenir quand de graves manquements sont constatés. Il s'agira, on l'aura compris, davantage de sanctionner que d'encourager, malheureusement... En fin d'année, je peux établir un rapport défavorable pour un intérimaire que je ne souhaite plus revoir l'année suivante. Il m'est arrivé aussi de demander le licenciement immédiat (que seul le ministre peut prononcer) pour un cas de manquement grave. Il faut alors respecter toute une procédure et cela requiert du temps et de l'énergie. En l'occurrence, cela m'a aussi amené devant la Chambre des recours où l'accusé, ce fut moi finalement, moi qui avais simplement pris mes responsabilités pour le bien des élèves.* » ;
- Ils peuvent jouer, dans une certaine mesure, un rôle de conseil : « *Pour le reste, si j'estime pouvoir conseiller un enseignant débutant, il me semble beaucoup plus délicat d'intervenir auprès d'un collègue expérimenté. Je ne pense pas en savoir davantage que lui et cela, plus particulièrement dans la matière dans laquelle je ne suis pas spécialiste (par exemple en mathématiques ou en sciences).* » ;
- Ils doivent parfois se limiter à examiner les questions d'examens : « *Par manque de temps, on passe à côté de nombreuses richesses pédagogiques. Dans ce domaine, l'exemple des questions d'examens est parlant. En effet, bon nombre de directeurs n'ont pas l'occasion ni le temps de lire, ne fut-ce que partiellement, les questions d'examens de leurs professeurs.* », « *Quant aux questions d'examen, je les lis, mais en diagonale ! Le but est de se mettre à la place des élèves. Les questions d'examens sont, en effet, révélatrices du travail des professeurs et me permettent de prévenir certains problèmes qui pourraient surgir durant les examens, c'est un peu de pédagogie ... (par exemple : les questions d'examens avec des images illisibles une fois photocopiées).* » ;
- Beaucoup d'interventions portent, en fait, sur les aspects disciplinaires et les sanctions les plus graves (« *Avec les élèves, je rencontre deux cas de figure : le rappel à l'ordre d'un fautif et là, il convient que je joue le rôle du grand « sanctionnateur » (sic), ou la rencontre beaucoup plus agréable de jeunes qui veulent défendre un projet ou qui s'investissent, par exemple, comme délégués d'élèves. C'est alors un des aspects du métier que je préfère, puisqu'à cette occasion, j'exerce une vraie action éducative (dans le cadre de compétences qui ressortissent à l'éducation à la citoyenneté).*»), quand il ne s'agit pas simplement d'essayer de contribuer à l'apaisement quand les relations entre un professeur et une classe se sont dégradées : « *J'ai peu de relations avec les élèves. C'est surtout le proviseur qui les voit, sauf en cas d'exclusion définitive. Je me déplace dans les classes quand, par exemple, les élèves se révoltent contre un professeur.* ».

g) Les relations externes

Les directions pourraient exercer une mission de représentation, mais elles le font fort peu. « *Le chef d'établissement n'a plus de temps pour deux éléments essentiels:*

1. *La formation continue : le directeur, submergé de travail, n'a plus de temps à consacrer à sa propre formation ;*

2. *Son rôle de représentation à l'extérieur de son école (fonction qui disparaît progressivement). Pourtant, un chef d'établissement doit pouvoir être reconnu et valorisé en tant que tel dans son entourage. Malheureusement, ce n'est plus le cas.*

A travers ces deux éléments, on perçoit bien que l'image du directeur d'école a changé et évolué au fil des années, malheureusement pas dans un sens toujours positif. »

Les chefs d'établissements jouent souvent un faible rôle dans la mise sur pied de partenariats avec des associations extérieures, laissant, sur ce plan, l'initiative aux enseignants. « *Les relations extérieures avec des associations se font surtout par les professeurs. Ce qui me concerne, ce sont surtout les initiatives des parents. Par exemple, je suis en contact avec les parents responsables du groupe « mobilité » (co-voiturage, transports en commun...).* »

Ils sont, par ailleurs, critiques sur la valeur des aides qu'ils peuvent trouver à l'extérieur et jugeraient souhaitables de réintégrer ces aides complémentaires sous la responsabilité de l'école. « *Les directions cherchent alors des solutions à ces situations familiales. Mais il existe de nombreuses aides extérieures, telles que les écoles de devoirs. Le problème de ces structures externes est la qualité médiocre de leur approche pédagogique et de leur enseignement. Cette situation laisse un goût amer tant aux parents qu'aux directions d'écoles : les élèves en échec fournissent un effort parfois considérable pour remédier à leur situation, mais sans résultats, car les outils externes proposés ne sont pas qualitativement efficaces. Il serait intéressant de créer des écoles de devoirs dans les écoles.* »

Il en résulte que les relations externes se limitent surtout à des contacts avec les parents, l'Administration ou le pouvoir organisateur.

h) L'anticipation du futur

Souvent coincées dans une logique régie par l'urgence et les imprévus, les directions éprouvent des difficultés à se projeter dans l'avenir et à faire de la gestion prévisionnelle. « *Un autre problème de notre enseignement est l'évaluation des élèves. En effet, cette évaluation repose sur un gros travail pédagogique qui doit être fourni par les chefs d'établissements, mais ceux-ci n'ont pas de temps à consacrer à établir des critères d'évaluation, à observer, juger et ressentir le niveau global de l'enseignement dispensé dans leur établissement. Il y a bien entendu des journées d'études, de réflexion, consacrées à cette démarche d'évaluation, mais ce n'est pas suffisant. Ce ne sont que des « one shot » finalement peu fertiles.* »

Elles semblent dépourvues de tableaux de bord et d'outils pour la gestion prévisionnelle.

i) L'évolution de la fonction

Les directions partagent le sentiment que la fonction qu'ils occupent a beaucoup évolué dans le temps, dans un sens plutôt négatif. Les transformations peuvent résulter de l'évolution de l'école, par exemple lorsqu'elle a augmenté en taille. « *Mon rôle a sans conteste évolué. Auparavant, l'école comptait 370 élèves, aujourd'hui 1060. Je suis donc devenu un personnage plus lointain pour les élèves. Au début, j'étais très peu dans mon bureau. Aujourd'hui, j'ai plus de rendez-vous, il y a plus de personnes qui viennent frapper à ma porte. Et l'encadrement n'évolue pas proportionnellement...* »

L'accroissement de la charge ou des soucis peut résulter d'évolutions décrétales et de la modification de la population scolaire sur un plan sociologique. « *Cette année, nous avons rencontré beaucoup de problèmes à cause du décret inscription : de nombreux élèves inadaptés se sont inscrits, dont une quarantaine n'avaient pas obtenu le CEB. La population immigrée est passée de 33% quand je suis arrivé à 50% aujourd'hui, surtout dans l'inférieur, et l'on remarque davantage de problèmes de comportement et de langage...* »

Les directions se plaignent de l'augmentation de la charge administrative. « En 1997, avec le décret « Missions », bon nombre de chefs d'établissements se sont vu imposer de nombreuses règles et devoirs à respecter de la part du politique. Pourtant, ce décret comportait également de nombreuses nouvelles idées et démarches pédagogiques. Depuis ce décret, on a essuyé une réelle pluie de décrets en tout genre qui plombent littéralement le monde de l'enseignement. Ces décrets ont la particularité, au-delà de leurs bonnes intentions, d'alourdir l'aspect administratif, et par conséquent, de le rendre excessivement présent au sein de la gestion des établissements scolaires, au détriment du pédagogique. En outre, les politiques ne prévoient ni encadrement ni personnel supplémentaires pour assurer cette masse de travail. »

Les recours ont pris également, le plus souvent vainement, une grande place et causent de grandes pertes de temps. Le décret mixité, à lui tout seul, est la cause de l'accumulation d'une imposante paperasserie. « Avec le décret mixité, les chefs d'établissements doivent compléter au minimum quatre documents administratifs supplémentaires (adossement, registre, document pour les parents...). En outre, à chaque inscription, trois formulaires doivent être remplis avec les parents, ce qui fait que les entretiens pour une seule inscription prennent chacun un quart d'heure pour l'administratif. Aucune information d'ordre pédagogique n'est échangée au bout de ce quart d'heure. C'est assez kafkaïen. »

Le nouveau statut, bien qu'il ait apporté certaines améliorations, n'est pas ressenti très positivement : « Le grand inconvénient du décret : le brevet, avec cinq modules de formation de 120 heures, cinq évaluations, un stage de deux ans, et peut-être une nomination. Peu de choses ont été pensées pour les directeurs déjà en fonction depuis quelques années. ». De fait les nouvelles formations organisées dans ce cadre apparaissent comme moins bonnes que celles du passé. « Le statut ne va pas améliorer quoi que ce soit dans la formation de ceux qui étaient déjà en fonction au moment de l'entrée en vigueur du décret. Par exemple, nous sommes vingt à suivre actuellement un même module de formation. Les deux tiers d'entre nous sont déjà dans une fonction de promotion ou de sélection. Quelques dispenses nous sont octroyées, mais sur quelle base légale ? Pourquoi nous dispenser de tel volet, et non de tel autre ? Nous avons tous l'impression d'être confrontés à l'arbitraire. Ce qui nous semble d'autant plus regrettable, quand la formation s'avère être d'un moins bon niveau que celle que nous avons suivie antérieurement ! »

CONCLUSION : 10 PROPOSITIONS CONCRETES POUR AMELIORER LA FONCTION DE DIRECTION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

En conclusion, suite au recueil des témoignages et à l'analyse des informations fournies, ainsi qu'aux contributions de la littérature scientifique sur le management des institutions scolaires, nous proposons dix pistes concrètes d'amélioration de la fonction de direction.

Celles-ci partent de l'idée que la charge administrative détourne effectivement les chefs d'établissement de leur mission éducative, dans une proportion fort importante. Nous en sommes également venus à penser que la tradition administrative qui perdure dans le domaine de l'enseignement est contreproductive et que la performance de nos établissements scolaires pourrait s'améliorer si les équipes pédagogiques disposaient de plus d'autonomie pour conduire leur évolution et remplir leur mission éducative. Mais nous pensons aussi que des écoles plus « libres » impliquent des équipes dirigeantes plus « libres », plus autonomes, plus responsables et plus compétentes. L'amélioration en profondeur du système devra s'effectuer à travers des transformations à plusieurs niveaux : au plan du système éducatif dans son ensemble, au plan des institutions scolaires et au niveau des individus et des groupes qui constituent les équipes dirigeantes des établissements scolaires. Les dix propositions que nous formulons s'intéressent à ces trois composantes de la direction d'école.

- 1. Simplifier la législation et les procédures de contrôle**
- 2. Distinguer plus clairement la fonction de contrôle et le rôle d'appui de l'Administration de la Communauté française**
- 3. Augmenter l'autonomie des établissements scolaires**
- 4. Redéfinir de manière fonctionnelle l'organigramme de l'équipe chargée de la gestion des écoles**
- 5. Mieux préparer l'entrée dans une fonction de direction**
- 6. Augmenter l'efficacité managériale par des équipes stables**
- 7. Développer les compétences en management par projet et développer une véritable culture du projet d'établissement**
- 8. Développer les compétences et les instruments d'un management stratégique**
- 9. Développer les compétences du management d'équipe**
- 10. Développer les compétences en organisation personnelle et en gestion du temps**

a) Propositions concernant le pilotage global du système éducatif

I. Simplifier la législation et les procédures de contrôle

Cette proposition a indéniablement une dimension politique marquée. En effet, il ressort, de nos multiples contacts, que la complexité de notre système éducatif, devenue aujourd'hui inextricable, procède de la liberté scolaire et de l'application de ce principe à travers la pluralité de réseaux de caractères différents et l'abondante législation qui résulte du Pacte scolaire. Celui-ci, signé en 1958, n'a pas eu que des effets négatifs. Il a effectivement relativement pacifié la question scolaire et facilité l'évolution des mentalités dans le sens d'une déconfectionnalisation générale de la société et des institutions d'enseignement.

Mais l'organisation de notre système scolaire, fondée sur la liberté de l'enseignement régulée, financée et contrôlée par les pouvoirs publics, a aussi un coût : une législation abondante et compliquée, régulièrement inapplicable, la bureaucratisation (la multiplicité des opérateurs publics et privés conduit à une gestion complexe pour l'autorité publique, en liaison avec l'attribution des subventions et au contrôle de leur utilisation, la gestion des carrières des personnels, les interventions publiques dans l'acquisition et l'entretien des propriétés privées, etc.), le gaspillage sur le plan des équipements, des personnels et des finances publiques (la pluralité des réseaux de caractères différents a pour effet la mise en place de deux, voire trois ou quatre systèmes d'enseignement parallèles - enseignements neutres de la Communauté française, de la Région bruxelloise, des communes et des provinces, enseignements libre confessionnel et libre non confessionnel- entre lesquels il existe peu de contacts, peu de coordination, peu de partage de moyens, peu de partage des rôles et des tâches. Dans une telle situation, il est difficile pour l'autorité publique d'induire une politique éducative cohérente, économe de ses moyens et efficace quant à ses résultats), un faible niveau de performance (le système éducatif en Communauté française est globalement peu efficace, peu performant et profondément inégalitaire).

L'Administration peut, certes, tenter d'améliorer la communication entre ses services et les écoles, mais, à la base de l'augmentation du travail administratif dans les écoles et de la difficulté extrême des procédures à respecter, il y a la complexité et l'obscurité de la législation, elle-même le fruit de tractations sans fin et du jeu d'influences des responsables des réseaux, soucieux de la défense des intérêts de leurs membres.

Nous pensons que cette situation n'a plus lieu d'être et qu'il convient de dépasser, sur le plan politique, la pluralité des réseaux de caractères différents pour induire plus de convergence et d'homogénéité dans le fonctionnement du système éducatif. Cette pluralité n'est, en effet, plus en adéquation avec la réalité sociologique du pays. Le secteur privé tire ses moyens d'existence du financement public, ses enseignants sont directement et entièrement payés par la Communauté française, ils bénéficient d'un statut qui diffère peu d'un véritable statut de fonctionnaire, les objectifs poursuivis sont définis de la même manière par la loi pour l'enseignement public et privé, ainsi que le contrôle du niveau des études et leur sanction.

Le caractère confessionnel de l'enseignement privé, considéré comme service public fonctionnel, est également obsolète. Il ne correspond plus (sauf peut-être pour une minorité d'entre eux) aux attentes de la population ou des enseignants. Les études et sondages montrent que la dimension religieuse n'est pas un critère qui compte pour la toute grande majorité des parents au moment du choix d'une école. La réputation de l'établissement, la proximité géographique, les locaux, les choix pédagogiques sont, au contraire, les critères qui déterminent le choix. Dans les écoles, les enseignants se sentent de plus en plus en porte-à-faux par rapport au caractère confessionnel de leur école. Quand ils sont diplômés de l'enseignement officiel ou d'une université qui n'a pas de caractère confessionnel, il leur est demandé de faire abstraction de leurs convictions. Mais le projet d'école qui leur est demandé de respecter est lui-même évanescent dans sa dimension religieuse ou contradictoire. Il doivent respecter la liberté de conscience, mais aussi évangéliser en éduquant, alors que, par ailleurs, sociologiquement parlant, la pratique religieuse catholique est devenue quasiment inexistante, et/ou que les enseignants sont confrontés à une population scolaire qui ne partage pas la foi catholique.

Nous sommes bien conscients du fait qu'on ne peut faire table rase du passé et des formes d'organisations existantes. De ce point de vue, vouloir ramener l'ensemble des pouvoirs

organisateurs à un système unique est une perspective à plus long terme. Mais il est, par contre, nécessaire d'aller de l'avant et de susciter davantage de convergence, de vraies collaborations pour faire face aux problèmes, d'amélioration de l'offre d'enseignement, d'une allocation optimale des moyens.

2. Distinguer plus clairement la fonction de contrôle et le rôle d'appui de l'Administration de la Communauté française

L'Administration de la Communauté française cumule plusieurs rôles. Elle est chargée, à l'égard de tous les opérateurs de l'enseignement, d'appliquer et de contrôler la bonne application des lois et règlements, elle organise son propre enseignement, elle apporte un support technique aux établissements scolaires dans la mise en œuvre de la législation.

En ce qui concerne son rôle d'appui, il conviendrait, nous semble-t-il :

- de développer une conception du service orientée vers le client ;
- d'appliquer un système de guichet unique afin de favoriser l'orientation rapide et efficace des usagers des établissements scolaires ;
- de renforcer et de terminer rapidement la conception, la diffusion et l'utilisation de logiciels performants de gestion scolaire (tels SIEL et GOSS) ;
- de mettre à disposition, via l'Administration de la Communauté française ou en direct, tous les supports destinés à faciliter l'activité des directions d'école (information et explication de la législation, fiches juridiques, études statistiques, information sur les subventions belges et européennes, logiciels de gestion, etc.), de façon libre et gratuite, créés et diffusés par les instances chargées de l'enseignement (établissements scolaires, pouvoirs organisateurs, réseaux, institutions universitaires publiques et privées). Il est, en effet, anormal que des supports, élaborés avec des financements publics, ne soient pas accessibles à tous, sous la forme d'un libre accès et de la gratuité.

b) Propositions concernant le pilotage des établissements scolaires

I. Augmenter l'autonomie des établissements scolaires

Les enseignants et les directions des établissements scolaires expliquent l'accroissement des difficultés du métier par deux grands types de cause : le caractère de plus en plus contraignant et massif de la gestion administrative des écoles, en relation avec le pouvoir organisateur ou l'autorité de tutelle, d'une part ; la dégradation du contexte socioculturel qui génère chez les élèves des troubles de plus en plus nombreux dans les apprentissages et la vie collective (ruptures familiales, pauvreté, mauvaise hygiène de vie, multiculturalisme, etc.), d'autre part.

En ce qui concerne l'alourdissement des contraintes administratives, il serait opportun de mieux distribuer les rôles entre les autorités de tutelle et les responsables des établissements scolaires. A l'autorité de tutelle de définir les objectifs, les contraintes (enveloppes budgétaires, normes d'encadrement, résultats attendus) et le contrôle de l'exécution ; aux responsables et aux acteurs scolaires le choix des moyens et l'exécution de la mission.

Dans cet esprit, il serait préférable de substituer à l'organisation actuelle un système clair de délégation, fondé sur la liberté d'exécution et le contrôle des résultats. Il s'agirait, en somme, de substituer au poids actuel des procédures administratives, la possibilité, pour les acteurs

directement impliqués sur le terrain par l'avenir des écoles et la réussite des élèves, de disposer des moyens de leur action, assortis de l'autonomie de décision et de la co-responsabilité sur les résultats que suppose le principe de délégation.

En ce qui concerne le second aspect, il semble nécessaire de renforcer deux dispositions. Celles-ci ne changeront certes pas la dégradation du contexte socioculturel observée par beaucoup d'enseignants, mais elles permettront, aux équipes éducatives, de reprendre un certain contrôle sur leur propre action.

- a) Il serait opportun de restituer, sans ambiguïté, aux équipes pédagogiques la responsabilité de leurs choix pédagogiques et des réponses qu'ils élaborent pour solutionner les problèmes éducatifs qu'ils rencontrent. Cette liberté doit pouvoir aller très loin, y compris dans l'organisation du travail scolaire, des horaires, des classes et de l'affectation des moyens humains et matériels;
- b) Le pendant de cette liberté pédagogique doit être un contrôle externe effectif par rapport à des indicateurs de résultat et un rôle de soutien de la Communauté française, en tant qu'autorité coiffant l'ensemble du système éducatif, lui permettant d'injecter, là où le besoin s'en fait ressentir, les moyens supplémentaires nécessaires pour renforcer l'égalité des chances et concrétiser une école de la réussite.

2. Redéfinir de manière fonctionnelle l'organigramme de l'équipe chargée de la gestion des écoles

Nous pensons, pour notre part, que la fonction de direction doit clairement s'exprimer dans les domaines suivants: technique, humain, pédagogique, symbolique, culturel (voir le tableau supra). Dans chacun de ces domaines, le chef d'établissement a pour tâches de prévoir, organiser, coordonner, commander (décider), contrôler, et communiquer. Il a selon nous, fondamentalement, un rôle d'interface et de coordination entre les sous-systèmes qui composent l'école. Mais pour que la direction puisse jouer ce rôle, elle doit être entourée, pour assurer la gestion, d'une équipe bien structurée, aux attributions et aux responsabilités bien définies, dans des domaines de compétences spécialisées. L'administration de l'établissement devrait disposer d'un spécialiste en économie, gestion et comptabilité, d'un spécialiste du droit administratif et des réglementations, d'un spécialiste de la logistique et de l'intendance, en ce compris l'informatique, et d'un secrétariat de direction efficace chargé, notamment, de l'accueil, du classement, de la gestion des agendas, etc.

Organigramme de l'organe de gestion d'un établissement d'enseignement secondaire :
Direction et secrétariat de direction
Droit administratif
Gestion financière et comptabilité
Administration et secrétariat
Logistique et intendance
Education et discipline

Dans l'enseignement technique et professionnel, ce tableau peut être complété par des fonctions spécifiques importantes, telles :

- le chef de travaux d'atelier pour assurer le bon fonctionnement des activités techniques et pratiques et servir de relais entre le chef d'établissement et les chefs d'atelier, coordonner et superviser les tâches de ces derniers, les travaux et achats de matériel ;
- le chef d'atelier pour coordonner les activités des professeurs chargés des cours techniques et de pratique professionnelle et assurer la gestion des stages en entreprise.

Il ne suffit pas, cependant, de clarifier un organigramme ou de préciser la répartition des tâches et les niveaux de responsabilité. Il faut prendre au sérieux la nécessité de disposer d'un personnel bien formé et compétent dans les domaines spécialisés. Ces fonctions devraient devenir, à part entière, des postes clés, synonymes de carrière dans un métier, auquel on accède via des études spécifiques. Il nous semble, sur ce plan, que des études conséquentes, au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire, devraient voir le jour dans ces différents domaines et donner accès à des carrières spécialisées.

3. Mieux préparer l'entrée dans une fonction de direction

La fonction de directeur est lourde et complexe. Elle suppose la connaissance de l'établissement scolaire (son histoire, sa population, son projet, sa culture, ses moyens et ressources humaines, etc.), du droit administratif scolaire, des cursus scolaires, de l'organisation de la vie scolaire. En conséquence, nous pensons que toutes les suggestions qui permettent d'envisager l'entrée en fonction d'une manière progressive et accompagnée sont judicieuses.

Nous retenons sur ce plan les idées suivantes :

- faire précéder l'entrée en fonction d'un poste de directeur adjoint durant un an, de préférence dans l'établissement scolaire où le nouveau directeur exercera ;
- ouvrir la possibilité à des chefs d'établissement expérimentés, en cours ou en fin de carrière, pendant un temps donné, d'accompagner sur le terrain de jeunes collègues ;
- organiser des stages de direction pour de courtes durées afin de favoriser la connaissance concrète des réalités du métier ;
- développer une véritable culture de la formation permanente ;
- favoriser les contacts entre les directions d'école et susciter les échanges d'expérience.

4. Augmenter l'efficacité managériale par des équipes stables

Le management des écoles est compliqué par l'instabilité chronique des équipes en charge de l'administration dans les établissements scolaires. Il en résulte des pertes de temps, une déperdition de la culture organisationnelle de l'école, un déficit permanent de compétence et d'expérience et la difficulté de mettre en place un véritable management de la connaissance visant à développer une « organisation apprenante ».

Ouvrages sur la théorie générale des organisations des entreprises

- AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G., LIVIAN Y.-F., *Les nouvelles approches sociologiques de l'organisation*, éd. Seuil, Paris, 1996 ;
- BALLE C., *Sociologie des organisations*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1990 ;
- BLAKE R. R. et MOUTON J. S., *Les deux dimensions du management*, éd. d'Organisation, Paris, 1975 ;
- CHANDLER A., *Stratégies et structures de l'entreprise*, éd. d'Organisation, Paris, 1972 ;
- CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, éd. Seuil, Paris, 1977 ;
- FAYOL H., *Administration industrielle et générale*, éd. Dunod, Paris, 1966 (rééd.) ;
- FOGLIERINI I., *Organisation et gestion des entreprises*, éd. AENGDE/CLET, Paris, 1991 ;
- GAUTHEY F. et XARDEL D., *Le management interculturel*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1990 ;
- HERZBERG F., *Le travail et la nature de l'homme*, éd. Dunod, Paris, 1966 ;
- HOFSTEDE G. et BOLLINGER D., *Les différences culturelles dans le management*, éd. d'Organisation, Paris, 1987 ;
- LAWRENCE P. R. et LORSCH J. W., *Adapter les structures de l'entreprise : intégration et différenciation*, éd. d'Organisation, Paris, 1973 ;
- MARCH J. et CYERT R. M., *Le comportement organisationnel*, éd. Dunod, Paris, 1963 ;
- MARCH J., SIMON H., *Les organisations*, éd. Dunod, 2e édition française, Paris, 1991 ;
- MASLOW A. M., *Motivation and personality*, éd. Harper & Row, New York, 1954 ;
- MAYO E., *The human problems of industrial civilization*, éd. McMillan, New York, 1933 ;
- MCGREGOR D., *La dimension humaine de l'entreprise*, éd. Gauthier-Villars, Paris, 1974 ;
- MINTZBERG H., *Structure et dynamique des organisations*, éd. d'Organisation, Paris, 1982 ;
- MINTZBERG H., *Le management. Voyage au centre des organisations*, éd. d'Organisation, Paris, 1990 ;
- OUCHI W., *La théorie Z : comment faire face au défi japonais ?*, éd. InterEditions, Paris, 1982 ;
- PLANE J.-M., *Théorie des organisations*, éd. Dunod, Paris, 2000 ;
- SAINSAULIEU R., *Sociologie de l'entreprise et de l'organisation*, éd. FNSP/Dalloz, Paris, 1987 ;
- SAINSAULIEU R. et alii, *L'entreprise : une affaire de société*, éd. FNSP, Paris, 1990 ;
- SAVALL H., *Enrichir le travail humain. L'évaluation économique*, éd. Economica, Paris, 1974 ;
- SCHEID J.-C., *Les grands auteurs en organisation*, éd. Dunod, Paris, 1990 ;
- SIMON H., *A behavioral model of rational choice*, in *Quarterly Journal of Economics*, vol. 69, 1955, pp. 99-118 ;
- TARONDEAU J.-C., *Le management des savoirs*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1998 ;
- TAYLOR F. W., *La direction scientifique des entreprises*, éd. Dunod, Paris, 1957 (rééd.) ;
- WATERMAN R. et AUSTIN N., *La passion de l'excellence*, éd. InterEditions, Paris, 1986 ;
- ZARIFIAN P., *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, éd. Liaisons, Paris, 1999.

Ouvrages de référence sur le pilotage des écoles

- AUDIGIER F., CRAHAY M., DOLZ J., *Curriculum, enseignement et pilotage*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2006 ;
- BONNET F., DUPONT P., HUGET G., *L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaire*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1988 ;
- BONNET F., DUPONT P., GODIN A., HUGET G., PAILLOLE C., SANDI N. A., *L'école et le management. Pour une gestion stratégique des établissements de formation*, éd. De Boeck Université, 3e édition, Bruxelles, 1995 ;
- BROCH M.-H., *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, éd. Chronique sociale, Lyon, 1997 ;
- BRUNET L., DUPONT P., LAMBOTTE X., *Satisfaction des enseignants ?*, éd. Labor, Bruxelles, 1991 ;
- DEHON M.-F., PTASZYNSKI T., LECLERCQ D., NKIZAMACUMU D., *L'épuisement professionnel des enseignants*, Coll. Savoirs en partage, UMH, Mons, 2003 ;
- DE SAINT-DO Y., *Le rôle pédagogique du chef d'établissement*, éd. Berger-Levrault, Paris, 1997 ;
- DUPONT P., *La civilisation de l'école*, éd. Labor, Bruxelles, 1990 ;
- DUPONT P., *Faire des enseignants*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2003 ;
- GUSTIN A., *Management des établissements scolaires. De l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2001 ;
- LE FLAO C., *La gestion des conflits. Etude exploratoire du comportement de directeurs d'établissements scolaires*, Coll. Savoirs en partage, UMH, Mons, 2003 ;
- MARTY N., *Directeur d'école, un métier de l'éducation*, éd. Ellipses, Paris, 1997 ;
- OCDE, *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*, éd. Economica, Paris, 1988 ;
- PAILLOLE C., RIMET-MEILLE J., *Diriger autrement l'établissement scolaire. Analyser et dynamiser sa pratique*, éd. Chronique sociale, Lyon, 2003 ;
- PELLETIER G., *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1999 ;
- RENAUX C., *(Ré)inventer l'école à travers les projets d'établissements*, Coll. Savoirs en partage, UMH, Mons, 2003 ;
- ROLLIN F., *Référentiel de métier du chef d'établissement*, éd. Chronique Sociale, Lyon, 1992 ;
- SOWULA P., *La médiation scolaire*, Coll. Savoirs en partage, UMH, Mons, 2003 ;
- ZAY D., *Enseignants et partenaires de l'école*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1996.

Documents et rapports

- *Améliorer la direction des établissements scolaires*, rapport de la Communauté française de Belgique, Ministère de la Communauté française, Direction des relations internationales, mars 2007 ;
- BECKERS J., JASPAR S., VOOS M.-C., *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE, ULg, avril 2003 ;
- BLAISE P., *Les acteurs dans le secteur de l'enseignement*, Courrier hebdomadaire du CRISP, n°1317-1318, Bruxelles, 1991 ;

- BREUSE E., DUPONT P., QUENON C., VILAIN M., *L'enseignant débutant*, in Recherche en éducation, n°29, UMH, s.d.;
- DE COMMER B., *Le statut des directeurs d'école*, Courrier hebdomadaire du CRISP, n°1975, Bruxelles, 2007 ;
- DE KETELE J.-M. et GERARD F.-M., *La qualité et le pilotage du système éducatif*, Louvain-la-Neuve, s.d. ;
- DUPONT P., *La qualité du fonctionnement de l'établissement scolaire*, in *Le Chef d'Etablissement scolaire*, Bulletin de liaison d'AFIDES, n°65, janvier-juin 2006 ;
- DUPONT P., DUPUIS-SABAU M., OSSANDON M., *A livre ouvert... dans la gestion des écoles...*, in *Recherche en éducation*, n°32, UMH, s.d. ;
- DUPONT P., OSSANDON M., *L'état de l'école, l'école d'un Etat*, rapport à Monsieur Yvan Ylief, ministre de l'Education et de la Recherche scientifique, UMH, Mons, 1991 ;
- DUPRIEZ V., *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*, in *Cahier de recherche du GIRSEF*, n°23, Louvain-la-Neuve, mars 2003 ;
- *Enseignement officiel subventionné – Statut des directeurs*, in *TribuneEnseignement*, juin 2007 ;
- *L'exigence d'efficacité dans le système éducatif*, in *Administration et éducation*, n°42, Paris, avril 1989 ;
- GALAND B. et GILLET M.-P., *Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants*, in *Cahier de recherche du GIRSEF*, n°26, Louvain-la-Neuve, janvier 2004 ;
- GIOT B., *La formation continuée des chefs d'établissement – Enjeu dans la transformation de l'école*, Actes du 1er Congrès des chercheurs en éducation, Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 24-25 mai 2000, sur www.enseignement.be/prf/espaces/sup/cce/actes2000/112.pdf;
- HARGREAVES A., HALASZ G., PONT B., *School leadership for systemic improvement in Finland*, a case study report for the OECD activity – Improving school leadership, December 2007;
- HULLEBROECK P., *L'école entre les mains de la justice*, dossier du n°34 d'*Eduquer*, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, Bruxelles, juin 2001 ;
- LABELLE F., *Les quatre générations du leadership – Présentation du concept et de sa trajectoire historique*, Observatoire de gestion stratégique des ressources humaines, sur www.observatoiregrh.uqam.ca;
- LABIE M., *Management, l'essentiel des concepts*, UMH, 2005-2006 ;
- LOBET J.-M., *Peut-on concilier les rôles pédagogique et administratif d'un directeur d'école ?*, sur <http://users.swing.be/sw349140/PDF/management.pdf>;
- MENDES dos REIS F., *La gestion d'un établissement d'enseignement secondaire. Qui fait quoi ?*, mémoire sous la direction de Pol Dupont, UMH, Mons, 2005-2006 ;
- *Statut des directeurs*, in *Tribune Enseignement*, mai 2007 ;
- SOWULA P. ; KOSTRZEWA F., NKIZAMACUMU D., *La médiation scolaire : de la gestion des différends... à la découverte des différences*, sous la direction de DUPONT P., UMH, Mons, 2002 ;
- WACHTELAER C., *Directeur, un métier de fou ?*, présentation, Inspecteur coordinateur pédagogique, commune de Schaerbeek, 2005.

Textes législatifs et circulaires

- Circulaire n°152 du 9 mai 2003, *Les missions de la direction d'école* ;
- Circulaire n°1880 du 23 mai 2007, *Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs – Libre subventionné* ;
- Circulaire n°1881 du 23 mai 2007, *Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs – Officiel subventionné* ;
- Circulaire n°1891 du 6 juin 2007, *Directives pour l'année scolaire 2007-2008 – Organisation, structures, encadrement, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*, Direction générale de l'Enseignement obligatoire ;
- Circulaire n°1908 du 15 juin 2007, *Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs – Communauté française* ;
- Circulaire n°1979 du 3 septembre 2007, *Valorisation de certaines prestations au titre d'expérience utile des membres du personnel de l'enseignement de la Communauté française. Expérience utile acquise pour moitié dans une fonction de la catégorie des membres du personnel directeur et enseignant. Dispense accordée à certains professeurs de pratique professionnelle – Communauté française* ;
- Circulaire n°2137 du 9 janvier 2008, *Appel à candidatures pour l'admission au stage de directeur ou pour l'engagement à titre temporaire pour une durée de plus de 15 semaines dans une fonction de directeur – Libre subventionné* ;
- Circulaire n°2138 du 9 janvier 2008, *Appel à candidatures pour l'admission au stage de directeur ou à une désignation à titre temporaire dans une fonction de directeur pour une durée supérieure à 15 semaines – Officiel subventionné* ;
- Circulaire n°2190 du 12 février 2008, *Information relative à la formation initiale des directeurs et des directrices – Volet commun à l'ensemble des réseaux – Communauté française* ;
- Circulaire n°2239 du 19 mars 2008, *Formation initiale des directeurs et des directrices – Volet commun à l'ensemble des réseaux – Communauté française* ;
- Circulaire n°2241 du 20 mars 2008, *Information relative à l'inscription aux formations initiales des directeurs – Volet commun à l'ensemble des réseaux* ;
- Circulaire n°2268 du 15 avril 2008, *Application des dispositions de l'article 26 § 1er, 2e alinéa du décret du 02 février 2007 fixant le statut des directeurs (« Membres du personnel réputés avoir réussi le module relationnel ») – Communauté française* ;
- Circulaire n°2270 du 15 avril 2008, *Formation initiale des directeurs et des directrices – Volet commun à l'ensemble des réseaux – Information du 11 avril 2008 relative à la mise en œuvre de l'article 26 § 1er, du décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs – Communauté française* ;
- Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, paru au Moniteur belge du 23 septembre 1997 ;
- Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, paru au Moniteur belge du 17 mai 2002 ;
- Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, paru au Moniteur belge du 23 août 2006 ;
- Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs, paru au Moniteur belge du 15 mai 2007 ;
- Projet de décret du 26 juin 2008 modifiant le décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs, document 568, session 2007-2008, Parlement de la Communauté française.

Sites Internet

- www.afides.be
- www.aide-asbl.be
- www.cartables.net
- www.cfwb.be
- www.cpeons.be
- www.direcole.be
- www.ejustice.just.fgov.be/cgi/welcome.pl (site du Moniteur Belge)
- www.enseignement.be
- www.fapeo.be
- www.felsi.be
- www.gesper-cfwb.be
- www.ifc.cfwb.be
- www.pcf.be
- www.restode.be
- www.segec.be

