

La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques

Agnès Pélage

Après avoir été détachés du corps des enseignants (1988), les chefs d'établissement ont aujourd'hui à se convertir plus fermement à une culture de l'encadrement et d'organisation. Cela passe par leur rapprochement des corps d'inspection de discipline, et, plus largement, par l'alignement de leur fonction sur celles des autres cadres de l'Éducation nationale englobés dans un nouveau management public. Les effets attendus sur l'activité enseignante sont clairement annoncés. Il s'agit de redéfinir à la fois les missions de l'école et la profession enseignante. Cette conversion professionnelle des chefs d'établissement nécessite cependant d'organiser leur loyauté et leur mobilisation. Un certain nombre de transformations sont d'ores et déjà bien enclenchées. Pour autant, sur le terrain, la position de cadre intermédiaire ne se construit pas sans heurts du côté des chefs d'établissement. Car, si la redéfinition du métier de chef d'établissement a largement été accompagnée par les directeurs d'établissement eux-mêmes, elle les installe simultanément dans des tensions professionnelles qui les mettent à l'épreuve.

Mots-clés : chef d'établissement, personnel de direction, carrière, recrutement, management.

Depuis la publication du rapport Blanchet sur « La revalorisation du rôle des chefs d'établissement » en 1999, la fonction de chef d'établissement scolaire apparaît au premier rang des préoccupations des responsables du ministère de l'Éducation nationale, en charge de l'enseignement secondaire. Les propositions relatives à la valorisation de la fonction et à la « clarification » du rôle ont su se faire l'écho des plaintes renouvelées des personnels de direction dont l'un des pics d'expression fut la manifestation sans précédent de 1994 qui conduisit près de 6 000 chefs d'établissement sur les 12 600 per-

sonnels de direction de l'époque à descendre dans les rues parisiennes. Ils y ont exprimé leur colère (d'être condamné au pénal à la suite de la chute d'un panneau de basket), leur mécontentement (des lourdeurs administratives croissantes), leur impuissance (à influencer davantage sur les comportements des personnels), leur isolement et leur inquiétude (de ne pas être suffisamment soutenus par la hiérarchie en cas de difficultés), leur amertume (de ne pas voir les responsabilités prises convenablement rétribuées) et leur regret (de voir le nombre de candidats au recrutement insuffisant). Appuyé par de nouvelles manifesta-

tions des personnels de direction au début de l'année 2000, l'état des lieux sur la situation des chefs d'établissement livré dans le rapport Blanchet a débouché, le 16 novembre 2000, sur la signature d'un texte de référence, le « Protocole d'accord relatif aux personnels de direction de l'Éducation nationale », entre le syndicat très largement majoritaire des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN) et le ministre de tutelle. Revendiqué de longue date, le nouveau statut du 11 décembre 2001 en est la traduction juridique. Il constitue les personnels de direction en opérateurs de première ligne de la modernisation et de la réorganisation du service public d'éducation secondaire.

Dans le droit fil de la politique de modernisation de l'État, le statut de 2001 renforce une politique d'encadrement au sein de l'Éducation nationale, initiée depuis le début des années 80 au moment des lois de décentralisation du système éducatif et dont l'une des étapes décisives a été la création du statut des personnels de direction en 1988 (Pélage, 1996). Après avoir été détachés du corps des enseignants suivant une logique de spécification de la fonction de direction d'établissement scolaire secondaire, les chefs d'établissement ont aujourd'hui à se convertir plus fermement à une culture de l'encadrement et d'organisation. Ce processus de dé-spécification des personnels de direction s'organise autour de trois enjeux. Premièrement, il convient de rapprocher le corps de direction des corps d'inspection de discipline, et, plus largement, d'aligner leur fonction sur celles des autres cadres intermédiaires de l'Éducation nationale. Une telle évolution vise à ancrer la fonction de direction dans un nouveau management public englobant. Deuxièmement, il s'agit de redéfinir à la fois les missions de l'École et la profession enseignante ainsi que le préconisent les nombreux rapports portant sur la rénovation de la fonction enseignante (1), en exerçant un contrôle plus resserré sur le travail des enseignants en vue de le rendre plus transversal, plus visible et plus mesurable. Troisièmement, pour ce faire, cette conversion professionnelle des chefs d'établissement nécessite d'organiser leur loyauté et leur mobilisation à l'aide de nouvelles modalités de recrutement, d'une revalorisation financière de la fonction, d'un déroulement de carrière plus favorable et de parcours de mobilité élargis. Un certain nombre de transformations sont d'ores et déjà enclenchées. Pour autant, sur le terrain, la position de cadre intermédiaire ne se construit pas sans heurts. Car, si la redéfinition du métier de chef d'établissement a largement été accompagnée par les directeurs d'établissement eux-mêmes, dont l'ensemble des

dispositions sociales et professionnelles leur a permis de rejoindre en pratique le discours mobilisateur institutionnel, elle les installe dans des tensions professionnelles qui les mettent à l'épreuve.

Cet article s'appuie sur dix années de recherche et d'observation des transformations du métier de chef d'établissement (monographies d'établissement, enquêtes par entretiens, observation de réunions, observation participante, analyse de dossiers professionnels, examen de la littérature syndicale, exploitation de sources statistiques et historiques, animation de débats dans le cadre de la consultation des collègues). Il se propose de faire le point sur la redéfinition actuelle de la fonction de chef d'établissement et de montrer comment ce processus, auquel les personnels de direction participent activement, tend à les dépasser. Les chefs d'établissement sont devenus des cadres mais l'activité enseignante qu'ils ont à charge d'encadrer plus strictement continue de se dérober sous leurs efforts managériaux, alors que leur propre activité, loin de l'autonomie accrue espérée, tend à être davantage encadrée par une hiérarchie académique renforcée.

LA REDÉFINITION INSTITUTIONNELLE DU MÉTIER DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE SECONDAIRE.

L'autonomie des établissements, cadre d'action des chefs d'établissement

La décentralisation du système éducatif (1982-1983), l'autonomie des établissements scolaires qui en découle et la loi d'orientation (1989) qui consacre l'établissement comme cellule de base de l'efficacité d'un système éducatif invité à mettre « l'élève au centre » forment les textes de référence dans lesquels l'action des chefs d'établissement s'inscrit. Le tournant des politiques éducatives en France au début des années 80 postule l'adaptation de l'institution scolaire à l'hétérogénéité de ses publics, la diversification de ses structures de scolarisation, l'individualisation des parcours des élèves comme conditions et moyens de la démocratisation scolaire. Mais ce changement d'équilibre institutionnel entre composantes nationale et locale du système éducatif renvoie également aux mutations des modes d'intervention étatique dans le traitement des difficultés sociales et économiques qui affaiblissent les dimensions providentielles et régulatrices de l'État. Au local est dévolu ce que l'État ne peut plus réaliser lui-même, qu'il s'agisse du règlement quotidien ou à long

terme des problèmes, mais aussi de l'énonciation des normes, de la formation du lien social entre individus et groupes, davantage considérés dans leurs relations immédiates et locales que dans leur appartenance à une société globale. L'autonomie des établissements s'accompagne donc d'une redéfinition progressive des objectifs de formation prenant également acte de la spatialisation accrue des inégalités scolaires. Il s'agit d'élargir, voire de déplacer les objectifs de socialisation scolaire conçus à travers des objets d'enseignement et d'apprentissage disciplinaires vers des ambitions de socialisation des élèves plus générales à partir de ce qu'ils pourraient acquérir à l'école. Les fortes incitations à développer des dispositifs d'accompagnement scolaires internes et externes à l'école ainsi qu'à multiplier les partenariats avec le tissu associatif local et les parents d'élèves s'inscrivent dans cette redéfinition des modes d'intervention étatique.

L'autonomie des établissements s'est imposée au nom des usagers qu'elle rapprocherait de l'école mais qu'il convient de séduire toujours plus (aménagements pédagogiques internes, diffusion de plaquettes publicitaires sophistiquées). De cette façon, les établissements cherchent à se maintenir ou à améliorer leur position sur un marché local de l'éducation tendanciellement concurrentiel afin d'attirer suffisamment d'élèves en quantité et en qualité (scolaire et socioculturelle) pour assurer une certaine diversité de formation. Cependant, la dynamique concurrentielle et les risques d'une trop grande hétérogénéité des traductions locales des directives politiques nationales nécessitent une mise en cohérence des actions conduites dans le cadre de l'établissement. Dans ce contexte, le chef d'établissement devient le principal garant d'une organisation centrée sur les usagers à travers la coordination de ses différents acteurs. Que ce soit dans le référentiel des compétences des personnels de direction requises pour « piloter » une politique éducative « efficace », annexé au Protocole d'accord, ou encore dans la lettre du ministre Jack Lang qui en accompagne la signature, une organisation « forte » des établissements scolaires est posée comme « condition de la réussite ».

Les chefs d'établissement : un personnel d'encadrement de l'activité enseignante

L'invocation du rôle moteur du chef d'établissement dans l'innovation et le changement du système éducatif s'inspire largement des travaux sur « l'école efficace » (Cousin, 1998). La cohérence organisationnelle locale étant considérée comme condition de

l'efficacité pédagogique, le chef d'établissement est dès lors incité à mettre en place une nouvelle organisation du travail, propice à l'émergence de pratiques pédagogiques innovantes, fondées sur la mobilisation d'équipes, le partenariat, le décloisonnement disciplinaire, et la transversalité des compétences.

Cette implication cherche à prendre forme à travers le projet d'établissement, véritable clé de voûte de la loi d'orientation de 1989. Dans la pratique, ce dernier est progressivement devenu l'affaire des chefs d'établissement tout en permettant aux responsables hiérarchiques académiques de s'assurer de la conformité aux directives nationales. Malgré les réserves formulées par les rapports de l'Inspection générale (2) et bien que nombre de recherches conduites sur le projet d'établissement concluent à une « coquille vide », le projet d'établissement continue d'être affiché comme l'instrument privilégié d'une gestion cohérente et laisse entrevoir la force du volontarisme institutionnel (formalisme, élaboration par un très petit nombre de personnels, contenu péri-pédagogique, etc.). Ce « besoin de coordination » est institutionnellement justifié par la diversification de l'accueil de populations d'élèves plus hétérogènes dans les établissements : « Là encore les enseignants sont en première ligne, mais il est du rôle des chefs d'établissement de favoriser la constitution d'équipes, d'organiser les cours et les activités, de prévoir les horaires et les locaux. En aidant à donner le pas aux modes d'appropriation des savoirs et des comportements efficaces pour les élèves sur la structuration traditionnelle en disciplines, ils contribuent à la diversification des approches en fonction des besoins, devenant ainsi les vecteurs de l'innovation ; et faciliter, voire animer la réflexion collective autour de l'acte éducatif, n'est-ce pas le replacer au cœur du dispositif ? » (Blanchet, p. 12).

La figure du « chef d'établissement pédagogue » interroge directement les modalités d'évaluation des enseignants (Pélage, 1998). Les rapports ministériels se sont succédé pour inviter à renforcer des pratiques de direction répondant aux incitations institutionnelles : « faire preuve de courage » en matière de notation (3), systématiser les entretiens annuels individuels avec les enseignants, adopter un rôle plus actif dans la procédure d'inspection (recevoir préalablement l'inspecteur, être présent au cours de l'inspection, établir un bilan avec l'inspecteur). Pourtant, le « Protocole d'accord » montre que les chefs d'établissement ont dû renoncer à intervenir davantage dans la procédure d'évaluation des enseignants bien que le rapport Blanchet réserve de longs commen-

taires sur la faiblesse des moyens des chefs d'établissement pour peser sur la carrière des enseignants : « Lorsque le statut (des personnels) ne prévoit pas expressément (mais comment pourrait-il le faire ?) la participation à telle ou telle tâche résultant du projet d'établissement, de quels moyens dispose le chef d'établissement pour convaincre les récalcitrants ? », « Comment inciter les enseignants à se déprendre de leur tour d'ivoire ? ».

C'est dans cette perspective qu'une collaboration plus étroite entre le corps des personnels de direction et celui des inspecteurs est organisée.

Le rapprochement des chefs d'établissement et des corps d'inspection

Le protocole d'accord de novembre 2000 renforce la dimension pédagogique et éducative du rôle des chefs d'établissement en la mettant au cœur de la redéfinition de leurs missions. Les domaines de responsabilités et d'activités figurant dans le référentiel des personnels de direction annexé au Protocole sont étendus : présidence du futur conseil pédagogique, conception et mise en place de « pédagogies de soutien et d'aide individualisée » au bénéfice des élèves en difficultés (travaux personnels individualisés, parcours diversifiés, études surveillées et dirigées, etc.), conduite de la « politique pédagogique et éducative de l'établissement » à travers la « régulation et l'harmonisation des modalités et du rythme d'évaluation des apprentissages des élèves ». Les chefs d'établissement ont à : « bâtir une politique relative aux conseils de classe et à l'évaluation des élèves ; s'inscrire dans une collaboration avec les corps d'inspection, particulièrement en ce qui concerne le contrôle de l'effectivité des enseignements dispensés (cahiers de classe, régularité des travaux donnés et des procédures d'évaluation...) ; organiser les examens ». Nos observations montrent que les chefs d'établissement se sont déjà partiellement saisis de l'évaluation des élèves pour tenter de conformer les pratiques enseignantes aux objectifs de « réussite de tous les élèves » (Pélage et Roger, 1999a, 1999b). Le protocole d'accord consolide également le rôle des chefs d'établissement dans l'accompagnement des nouveaux personnels et particulièrement des néo-titulaires enseignants au moment où des inquiétudes liées au renouvellement massif du corps enseignant d'ici quelques années se manifestent, et où le ministère cherche à convaincre les jeunes enseignants de se porter volontaires pour exercer dans des collèges difficiles en échange d'une bonification indiciaire réduisant à cinq ans d'exercice le temps d'attente

d'une mutation acceptable. Le rôle des chefs d'établissement dans l'élaboration et le suivi du plan de formation continue des personnels enseignants (« besoins du service *versus* besoins de l'agent »), dans la gestion et l'évaluation des personnels enseignants non titulaires (vacataires et contractuels), ou encore dans la valorisation des initiatives et la détection des « potentialités », s'en trouve renforcé.

Mais le rapprochement institutionnel des corps d'inspection et de direction n'est pas tout à fait nouveau (Pélage, 1998). L'amorce de cette construction a même précédé la création du nouveau corps des personnels de direction en 1988, depuis lors recrutés par concours interne et bénéficiant d'une formation initiale de 6 mois. En effet, la mise en place en 1986 de la Direction des personnels d'inspection et de direction (DPID) s'est accompagnée de l'ouverture à Paris du Centre national de formation des personnels d'inspection et de direction (CNFPID). Si la formation des chefs d'établissement reste au début essentiellement pensée au niveau académique (4), son cadrage national cherche à l'associer toujours davantage à celle des inspecteurs d'Académie. C'est ainsi qu'en 1993 est créée, dans les mêmes locaux parisiens, l'École supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale (ESPEMEN). Transférée en 1996 à Poitiers, elle est rebaptisée Sous-direction des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale en 1997, puis sous-direction de la formation des personnels (DPATE). De leur côté, depuis 1989, les inspecteurs d'Académie et les inspecteurs pédagogiques régionaux sont encouragés à se détacher de leur appartenance disciplinaire pour s'attacher à une vision plus globale de l'établissement et du système éducatif. C'est ainsi que, moins conviés à procéder à des inspections individuelles d'enseignants qu'à développer des activités d'accompagnement et de suivi des établissements, les inspecteurs pédagogiques régionaux commencent à exprimer, dans les groupes de travail académiques observés, leurs difficultés à tenir leur calendrier de visites et d'inspections des enseignants, en raison de l'alourdissement de leurs missions d'évaluation plus générales.

Avec le remplacement de l'ESPEMEN par l'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN), une étape supplémentaire est franchie en 2003. Le rapprochement des corps de direction et d'inspection, désormais désignés par le terme générique de « cadres pédagogiques », s'accélère. « Le pilotage pédagogique partagé de l'EPL », titre d'une des formations proposées dans le plan national de formation continue des personnels d'encadrement de l'ensei-

gnement scolaire et supérieur de 2003 et reconduite dans le plan 2003-2004, en est une des expressions les plus significatives.

La construction institutionnelle du rapprochement des corps de direction et d'inspection demeure ainsi sous-tendue par un double objectif : transformer les pratiques enseignantes et produire de nouveaux modes d'évaluation des enseignants dans lesquels les chefs d'établissement interviendraient davantage ; obtenir des inspecteurs comme des enseignants qu'ils se déprennent d'une identité professionnelle de métier pour se convertir à une identité d'organisation qui se fonde sur une « culture d'évaluation ». L'ambition est alors de favoriser des pratiques de type interdisciplinaire voire transdisciplinaire dans le cadre de dispositifs locaux de soutien, d'études dirigées, de parcours diversifiés, de l'heure de vie de classe, du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, des travaux personnels encadrés des élèves du second cycle du secondaire ; autant d'actions qui permettent d'alimenter les projets d'établissement. Dans cette perspective, la formation continue des enseignants tend à devenir un des cadres d'actions dans lequel les chefs d'établissement sont incités à intervenir davantage.

LA FABRICATION INSTITUTIONNELLE DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES PERSONNELS DE DIRECTION

La position institutionnelle des chefs d'établissement est consolidée au nom de la complexification du rôle de direction. Un bénéfice collectif en est attendu : « On peut en effet estimer qu'au moment où des réformes vont accroître le besoin d'une coordination efficace et d'un pilotage vigilant, tout ce qui contribue à valoriser la fonction de direction sert la cause des établissements et des élèves autant que des personnels intéressés » (Blanchet, 1999, p. 12).

Une nouvelle « stature »

Valoriser la fonction de direction c'est lui reconnaître une nouvelle « stature », selon l'expression utilisée par le SNPDEN. De ce point de vue, l'année 2003 marque un tournant. Elle consacre la politique d'encadrement au sein de l'Éducation nationale par la création d'une Direction de l'encadrement, et non plus d'une simple sous-direction, au sein du ministère. Cette Direction gère désormais tous les cadres de l'Éducation nationale (direction, inspection, gestionnaires, administrateurs civils, secrétaires généraux d'académie ou d'université...) qui ont mainte-

nant leur école commune : l'ESEN. Cette reconnaissance s'articule aux transformations en cours de l'organisation du système éducatif (déconcentration, « mise en réseau » du système, responsabilisation accrue des personnels) et à la mise en place de la loi organique relative aux lois des finances (LOLF), dispositif ultime de la modernisation de l'État fondé sur le pilotage par objectifs et l'évaluation des résultats. Dès lors, l'« approche intercatégorielle » promue au sein de l'Éducation nationale ne vise pas seulement à « améliorer la qualité du service en substituant des solidarités d'objectifs aux solidarités d'appartenance qui sont encore très résistantes ». Elle répond aussi à une préoccupation plus générale de gestion prévisionnelle des emplois liée au fort renouvellement de l'encadrement supérieur de l'État d'ici 2010. Rendre l'encadrement plus attractif (rémunération, déroulement de carrière (5)), favoriser le décloisonnement des emplois (passage d'un corps à un autre, homogénéisation des représentations et des pratiques à travers une formation commune) sont les principaux leviers de cette conversion à « une culture moderne d'encadrement » à laquelle les personnels de direction sont conviés. La fonction de chef d'établissement s'en trouve redéfinie et revalorisée.

Une nouvelle carrière

La valorisation passe, en deuxième lieu, par une revalorisation financière de la fonction (6) particulièrement favorable aux adjoints qui voient leur rémunération complémentaire en partie alignée sur celle des chefs (7). Elle se traduit également par l'unification du corps des personnels de direction. Il est mis un terme aux deux corps étanches de personnels de direction : le corps de première catégorie recrutant au niveau de l'agrégation et le corps de deuxième catégorie recrutant au niveau des enseignants certifiés et assimilés. La professionnalisation organisationnelle engagée ne justifie plus de réserver une carrière aux personnels de direction issus du corps des enseignants les plus gradés. Le corps des personnels de direction devient unique et comprend trois grades décloisonnés : un grade de recrutement au niveau « certifiés et assimilés » (C2), un grade intermédiaire d'avancement et de recrutement au niveau agrégé (C1), un grade d'avancement au niveau agrégé (hors classe). Une nouvelle répartition des établissements entre les différentes catégories de classement est adoptée permettant de classer davantage d'établissements dans les catégories supérieures. Une nouvelle distribution des effectifs du corps dans les trois grades est arrêtée, en vue d'augmenter progressivement les effectifs des grades supérieur et intermédiaire.

Ce décloisonnement interne, structurant la carrière par niveaux et non plus par filières, favorise notamment la promotion des personnels de direction d'établissements professionnels, fréquemment issus de ce type d'enseignement, tenus au bas de la hiérarchie professionnelle et particulièrement actifs dans l'élaboration du premier statut de personnels de direction en 1988 (Pélagé, 1996). Plus largement, il ouvre la voie à un nombre de promotions sans précédent et débouche sur un « recyclage » du corps : alors qu'en 1995, 69 % des personnels appartenaient à ce qui correspond aujourd'hui à la deuxième classe, 29 % à la première classe et 2 % à la hors-classe, ces proportions passent respectivement en 2000 à 57 %, 41 % et 2 % puis en 2003 à 50 %, 44 % et 6 % (8).

Les parcours de mobilité sont renforcés. La mobilité géographique, la mobilité fonctionnelle (diriger différents types d'établissement), la valorisation d'une expérience en établissement « difficile » organisent les étapes d'une carrière (passer d'adjoint à chef, d'une catégorie d'établissement à une catégorie supérieure). Il est fortement conseillé de participer aux opérations annuelles de mutations au bout de 7 années passées dans le même établissement et une mutation d'office intervient après 9 ans d'exercice dans le même établissement. C'est la contrepartie des fortes incitations faites aux chefs d'établissement à « faire bouger les choses » et à « monter des projets ». Les nouvelles perspectives de carrière vers les corps d'inspection et vers d'autres responsabilités administratives hors de l'établissement, voire hors Éducation nationale, peuvent être alors lues comme des aménagements de portes de sortie favorables à l'enrôlement organisationnel des personnels de direction. C'est ainsi que si les personnels de direction dénoncent collectivement la mobilité contrainte des collègues (57 candidats à la mutation forcée en 2003, 160 attendus en 2004), les demandes de mutations et la rotation des personnels de direction s'accroissent ces dernières années (9). Les opérations de mutations de 2003 montrent que le passage d'adjoint à chef est moins fréquent pour les adjoints de lycée professionnel, tenus de passer par un poste d'adjoint de collègue ou de lycée pour atteindre ce but. Ce sont les adjoints de collègue qui restent le plus souvent dans leur type d'établissement lorsqu'ils passent chef. Et si très majoritairement les chefs restent chefs (95 % des cas), ce sont les proviseurs de lycées qui restent le plus fortement dans leur emploi (85 %) et les proviseurs de LP qui y restent le moins (32 %).

La mutation se présente comme une « opération de distinction », selon la formule figurant dans le Proto-

cole d'accord. Les nouvelles procédures d'évaluation et de reconnaissance des personnels de direction s'inscrivent dans une « approche moderne de l'encadrement » fondée sur l'adéquation du profil au poste (Annexe 2 du Protocole d'accord). L'évaluation des chefs d'établissements, suspendue depuis 10 ans, s'appuie désormais sur un contrôle individualisé, où les qualités personnelles et les compétences managériales sont instituées en critère d'évaluation des performances. Le nouveau statut combine les mécanismes classiques de la mobilisation organisationnelle : le chef d'établissement en collaboration avec son adjoint et aidé éventuellement d'un « expert interne ou externe à l'établissement » établit « un diagnostic » de l'établissement, « partagé » avec sa hiérarchie, puis fixe des objectifs à atteindre, en accord avec elle. Une lettre de mission lui est ensuite adressée par le Recteur consignnant la ligne d'action personnelle retenue pour les quatre années à venir. Des bilans intermédiaires annuels doivent être effectués, destinés à accompagner les personnels de direction et à proposer un parcours de formation adapté. L'évaluation terminale par le recteur d'académie mesure le degré d'atteinte des objectifs fixés. L'adjoint subit la même procédure, cette fois, mise en œuvre par son chef.

La progression de carrière « bureaucratique » par opposition à la notion de carrière plus informelle (Hughes, 1971) s'organise ainsi en rupture avec le grade d'enseignement d'origine et cherche à atténuer une hiérarchie professionnelle interne (les chefs d'établissement de lycée étant en haut de l'échelle de prestige) au profit d'une autre hiérarchie, davantage fondée sur le classement de l'établissement dirigé. Faire carrière c'est accéder à une catégorie d'établissement plus élevée. Ce faisant, cette dynamique s'inscrit dans un processus de conversion des personnels de direction d'une culture de métier (enseignant) à une culture d'organisation (l'établissement) et plus largement de néo-management public (modernisation de l'État). Cette dernière est caractérisée, sous couvert d'autonomie professionnelle consolidée, par un raffermissement de la ligne hiérarchique dont les nouveaux dispositifs d'évaluation, qualifiés de « dialogue institutionnel », constituent la pierre angulaire. On retrouve ici un principe structurant du « gouvernement organisationnel » dont l'activité principale est une activité de légitimation des décisions successives managériales (Courpasson, 1997). L'outillage gestionnaire (projets, compétences, évaluation, objectifs, indicateurs statistiques) acquis en cours de formation, en alternance, diplômante (un DESS de direction d'établissement de second degré

est en cours d'agrément) et individualisée participe de la même dynamique d'homogénéisation des pratiques, risquant de remplacer une logique d'uniformité (centralisatrice) par une autre (managériale). La formation devient l'instrument privilégié de la conversion identitaire des chefs d'établissement (Dubar, 1991). C'est ainsi qu'au moment où les chefs d'établissement sont autorisés à intervenir davantage dans le champ pédagogique, les formations qui leur sont destinées transforment nettement le contenu de cette dimension, faisant un peu vite oublier, selon certains membres de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, que les personnels de direction sont « chargés de diriger des établissements d'enseignement d'un État républicain, démocratique et laïque ». Le rapport sur la formation initiale et continue des personnels de direction remis en octobre 1998 par les inspecteurs généraux Établissements et vie scolaire Martine Storti et Philippe Duval est de ce point de vue critique : « Comment surtout ne pas s'étonner, s'inquiéter et même s'attrister qu'il soit, au cours de ces sessions de formations (à l'école de Poitiers), aussi peu question de l'École, de ses enjeux, de ses objectifs et de ses réalités ? Car s'il n'est pas inutile que soient travaillées des techniques de formation d'adultes, il est bien utile et nécessaire de ne pas cesser d'avoir à l'esprit qu'il s'agit d'adultes destinés à exercer leur profession dans des établissements d'enseignement du second degré. » (p. 16).

Une recomposition professionnelle du corps et un recrutement repensé

L'évolution du recrutement des chefs d'établissement montre de quelle manière le corps des personnels de direction se recompose aujourd'hui.

Au milieu des années 70, les professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) ont constitué un vivier important du recrutement (près de 30 %). Ils avaient la particularité d'être encore souvent issus de l'enseignement primaire (généraliste), d'enseigner deux disciplines (bivalents), et donc d'avoir un ancrage disciplinaire moindre que celui de leurs collègues agrégés et certifiés. Mais le vivier s'est tari, en raison, selon l'Inspection générale de la vie scolaire, de l'extinction progressive du corps (ils ne sont plus recrutés depuis 1986) et de la « qualité » insuffisante des candidats. Au début des années 80, les conseillers principaux d'éducation (CPE) ont pris le relais sans avoir forcément d'expérience d'enseignement antérieure. Défenseurs prioritaires d'un élargissement des missions socialisatrices de l'école, ils parviennent à accéder à la fonction de direction non sans quelques comptes à régler avec les

enseignants et l'institution scolaire (Pélage, 1992). Enfin, l'instauration du concours de recrutement en 1988 ouvre la fonction de direction aux conseillers d'orientation dont le passé enseignant est encore moindre et voit s'accroître une proportion déjà relativement élevée d'enseignants d'EPS pour lesquels il s'agit là d'un moyen de quitter un métier plus difficile à exercer lorsqu'on avance en âge. Cette première phase de recomposition s'accompagne d'une socialisation des personnels au management participatif d'entreprise et des représentants du « monde de l'entreprise » participent au jury de recrutement des personnels de direction. Ce mouvement d'ensemble n'est d'ailleurs pas sans poser des questions de légitimité académique et donner à voir et à comprendre un conflit sourd entre le chef d'établissement « nouveau » et les enseignants (Pélage, 1998).

Depuis quelques années, globalement, la composition des personnels recrutés au niveau du concours de deuxième catégorie – certifiés et assimilés – se stabilise. Trois chefs d'établissement sur quatre sont recrutés parmi les enseignants et rarement plus de 20 % parmi les personnels d'éducation selon les rapports de jurys de concours (MEN, 1994-2002). Mais si l'on examine plus précisément l'origine professionnelle de l'ensemble des lauréats, deux types de recomposition se dessinent (Tableau 1). On note une recomposition structurelle liée à l'extinction du corps des PEGC qui favorise le recrutement des certifiés et assimilés dont une partie est composée de néo-certifiés intégrés par liste d'aptitude. On note également une proportion croissante de professeurs des écoles parmi les lauréats qui vient renforcer l'origine généraliste des personnels de direction.

On le voit, la redéfinition de la fonction de direction qui s'efforce de rompre avec la culture enseignante disciplinaire et de s'insérer dans une conception managériale générale se traduit, d'ores et déjà, par l'évolution statistique des caractéristiques des nouveaux entrants dans la fonction de chef d'établissement. Ce mouvement pourrait s'amplifier avec l'ouverture du recrutement par la voie du détachement aux fonctionnaires d'État, territoriaux ou des entreprises publiques, qui ont au moins 10 années de service dans la catégorie A de la Fonction publique. Cette ouverture constitue un moyen de combler, bien qu'encore très partiellement, les nombreux postes vacants (1050 emplois de direction sont à pourvoir en 2003). On a redoublé les moyens déployés pour attirer les candidats (campagne d'information sur internet, réunions de sensibilisation et entretiens-conseils éventuels aux candidats). Prudente dans les textes

Tableau I. – Évolution de l'origine professionnelle des lauréats des concours de personnel de direction (C1 et C2) (1997-2002)

Année	Agrégés et assimilés (%)	Certifiés et bi-admissibles (%)	Professeurs EPS et CE d'EPS (%)	PLP (%)	PEGC et chargés d'enseignements (%)	Professeurs des écoles (%)	Personnel d'éducation (%)	Personnel d'orientation (%)	Personnel SEGPA-EREA-ERPD (%)	Total (%)
2002	6.7	43.7	3.3	15.4	2.2	8.3	17.0	1.8	1.6	100.0
2001	7.0	44.4	3.4	15.3	2.7	4.9	18.1	1.6	2.6	100.0
2000	7.2	42.5	4.5	13.7	5.4	2.5	18.4	2.3	3.5	100.0
1999	7.1	41.7	4.1	15.0	8.3	1.3	19.0	1.3	2.3	100.0
1998	7.1	40.1	5.0	16.9	8.8	0.5	15.6	3.9	2.1	100.0
1997	6.3	37.2	6.0	15.5	9.3	0.1	18.7	3.7	3.2	100.0
1996	5.4	40.2	5.3	11.9	14.4	0.0	18.5	2.4	2.0	100.0
1995	5.0	31.5	3.0	13.1	19.0	0.3	21.0	5.0	2.1	100.0
1994	6.7	24.9	5.0	16.1	22.1	0.0	18.1	3.9	3.3	100.0

Source : Notes d'information (MEN)

actuels (5% des candidats), l'ouverture accélérée à d'autres corps de fonctionnaire est envisagée pour les années à venir (« 30 % dans 5 ans », selon les vœux du rapport Blanchet de 1998).

Une crise du recrutement ou un recrutement réussi ?

Malgré le nombre croissant de candidats ces deux dernières années, qui témoigne peut-être d'un regain d'engouement pour la fonction de direction, la crise de recrutement des chefs d'établissement se poursuit. Une crise dont la permanence historique est d'ailleurs saisissante bien que largement voilée (Pélage, 1996). Au-delà du débat sur l'abaissement régulier du niveau des candidats dont l'abandon progressif des épreuves sur table de type universitaire pourrait être le reflet, les nouvelles modalités de recrutement peuvent également être lues comme une rupture volontaire avec la dimension académique, favorable à la transformation de la fonction. Les personnels de direction sont désormais recrutés sur dossier (retracant le parcours professionnel et les compétences développées dans et hors de l'éducation nationale), puis sur entretien avec un jury.

En dix ans (1992-2002) le nombre de candidats par poste a baissé de 3,2 à 2,8. Le concours est de ce point de vue de moins en moins sélectif, particulièrement pour l'accès à la seconde classe (niveau certifié). 2002 enregistre le plus bas seuil d'admissibilité de l'histoire du concours. Et ce n'est que depuis 2000

que l'ensemble des postes ouverts au niveau agrégé est effectivement pourvu, l'attrait du concours pour les personnels les plus gradés paraissant plus effectif. Les efforts des jurys de sélection se sont alors tournés vers les femmes, plus nombreuses à se présenter et réussissant mieux que les hommes, ainsi que vers les plus jeunes. L'abaissement progressif de l'âge limite de recrutement de 56 ans en 2002 à 50 ans en 2009 va dans cette direction. Le vieillissement des chefs d'établissement est en effet devenu une préoccupation d'autant qu'il s'accorde mal avec la capacité d'innovation attendue d'eux, opposée à la vision commune d'une fonction de fin de carrière (10). Le pari semble réussi. La part des lauréats de plus de 50 ans passe de 22 % en 1999 à 5,3 % en 2002 et pour la première fois la catégorie des 26-30 ans figure dans les statistiques du concours.

La permanence de la crise de recrutement des chefs d'établissement, dont on trouve déjà les traces dans une ordonnance royale du 28 mars 1829 où la désaffectation des enseignants pour la fonction de proviseur est soulignée (Pélage, 1998), s'est régulièrement accompagnée d'une révision des modalités de recrutement. Ce n'est donc pas de crise qu'il convient de parler mais de difficulté pour les autorités éducatives à ajuster les candidats au modèle professionnel qui prévaut à chaque période de l'histoire des chefs d'établissement. La figure de l'enseignant agrégé, reconnu par sa hiérarchie académique, a semble-t-il vécu depuis la première vague

de massification des années 60 débouchant sur le collège unique. En effet, les inspecteurs d'académie des années 60 que nous avons interrogés n'hésitaient pas à aller démarcher et « débaucher les enseignants » dans leur classe pour que les établissements secondaires soient effectivement dirigés.

Ainsi, la rencontre entre des candidats et un modèle professionnel ne se fonde plus seulement sur une logique de recrutement consistant à rapprocher les candidats du modèle professionnel dominant. Elle apparaît aujourd'hui davantage comme un processus d'inflexion parallèle du modèle professionnel et des modes de recrutement. L'impulsion d'une telle dynamique d'ajustement a sans doute été donnée par les chefs d'établissement eux-mêmes qui, à travers leur puissant syndicat majoritaire, ont su imposer un modèle professionnel permettant de fédérer les différents composants des personnels de direction. L'histoire du SNPDEN est le reflet de cette hybridation et de cette conversion professionnelle. Mais pour comprendre comment les chefs d'établissement parviennent effectivement à s'inscrire favorablement dans la réorganisation managériale, il faut aussi analyser leurs trajectoires biographiques, en combinant trajectoires subjectives et carrières institutionnelles reconstituées à partir des dossiers administratifs (Pelage, 1996) (11). Il en ressort que l'engagement des proviseurs de lycées et de lycées professionnels que nous avons interrogés (dont nombre ont une expérience d'adjoint et ou de principal de collège) dans la redéfinition de leur rôle s'inscrit dans une dynamique de rupture avec les enseignants préexistante à leur changement de fonction. Les récits mettent au jour un conflit de valeurs avec « les enseignants », lesquels sont toujours appréhendés de façon générique. Ce conflit se noue autour de la définition du travail et de la justice scolaire, de la conception du métier et de l'activité enseignante. D'une façon générale, les manières dont les chefs d'établissements se distinguent des enseignants font apparaître une structuration du rapport des proviseurs au savoir et à l'apprentissage (moins théorique, plus pragmatique, plus transversal) qui rentre en conflit avec celle traditionnellement attribuée aux enseignants, notamment ceux des lycées d'enseignement général, fortement ancrée dans une discipline académique.

Finalement, « la crise de recrutement » des chefs d'établissement ne donne-t-elle pas surtout à voir toute la distance entre enseigner et diriger un établissement scolaire dans un contexte de recomposition du métier de chef d'établissement et de transformations profondes de l'école ? Aussi, bien que les chefs d'établissement réunissent, globalement, un ensemble de dispositions qui leur permettent de rejoindre le

volontarisme politique de l'institution, les contradictions professionnelles qu'ils rencontrent ne peuvent être occultées. Le passage en force n'est en effet guère possible, et leur adhésion à la redéfinition de l'école et du métier enseignant se frotte aux réalités locales de l'enseignement. Dès lors, les investissements professionnels que les prescriptions organisationnelles les incitent à constituer leur font perdre, en retour, la maîtrise de la logique managériale dont ils sont porteurs.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT À L'ÉPREUVE DU MANAGEMENT : TENSIONS ET AJUSTEMENTS

Le modèle managérial sur lequel la redéfinition du métier de chef d'établissement se fonde met à l'épreuve les personnels de direction à travers la mise en œuvre d'une culture d'évaluation (Thélot, 1993). En effet, la culture d'évaluation poursuit un double objectif externe et interne. L'objectif externe consiste à rendre compte à l'opinion publique et aux usagers de l'école des « performances » du système éducatif en général et de chaque établissement en particulier. Cela à partir de comparaisons diachroniques et synchroniques entre établissements et entre systèmes éducatifs nationaux. L'objectif interne vise à doter les différents acteurs de l'école d'outils statistiques destinés à alimenter la réflexion sur les pratiques en vue de les infléchir (Rochex, 1998). Dans cette perspective, la réussite de l'École ne peut provenir que de l'innovation et de la mobilisation locale, collective et individuelle. Du côté des enseignants, le peu d'éléments disponibles sur la manière dont ils utilisent effectivement ces nouveaux « outils » font apparaître qu'au-delà des établissements déjà structurés par une forte tradition de travail pédagogique collectif, chacun semble avoir intégré les évaluations à ses pratiques antérieures. Du côté des chefs d'établissement, outre la production des indicateurs de pilotage des établissements scolaires (IPES), la « culture d'évaluation » se traduit par trois incitations fortes : rendre compte, en le rendant visible aux yeux de la hiérarchie académique et rectorale, du dynamisme de leur établissement ; encadrer davantage et transformer les pratiques pédagogiques ; se faire reconnaître par sa hiérarchie.

Mobiliser son établissement

Les chefs d'établissement sont pressés par leur hiérarchie de « monter des choses ». Mais sur le terrain, ils sont tiraillés entre des injonctions à l'innovation, le formalisme qu'elles commandent et le constat

quotidien que l'innovation ne se déclare pas. En effet, les temporalités de l'établissement ne sont pas toujours compatibles entre elles. Le temps de l'innovation prescrite (monter des actions, les évaluer au plus vite, essayer les réussites) ne s'accorde pas toujours avec celui des initiatives locales effectivement prises par les équipes enseignantes et dont la maturation peut s'étaler sur une ou plusieurs années scolaires. Le temps de l'innovation pédagogique n'est pas non plus linéaire. Les enseignants sont généralement partie prenante pour un temps, dans tel ou tel dispositif de traitement des difficultés scolaires, avant de s'essouffler et peut-être de s'engager à nouveau, en fonction de la composition de l'équipe mobilisée ou des difficultés professionnelles rencontrées. Les bénéfices retirés ne sont pas toujours à la hauteur des attentes. L'intensification du travail qui en résulte (démultiplication des tâches, étirement du temps de travail) peut s'avérer décourageante. Enfin, l'innovation à l'initiative des enseignants ne s'accorde pas toujours avec le temps que le chef d'établissement envisage de passer dans cet établissement-là. En effet, la rotation des personnels de direction peut faire écho aux contextes instables de certains établissements marqués par une rotation parfois très importante des enseignants.

Les chefs d'établissement sont face également à la pression extérieure des parents d'élèves auxquels il faut donner à voir ce qui se fait dans l'établissement pour leurs propres enfants, dans un contexte de massification scolaire (Van Zanten, 2001). Loin de subir les demandes souvent contradictoires des familles (préserver la transmission de connaissances et de valeurs universelles, garantir la réussite personnelle de chacun, favoriser l'épanouissement individuel), les chefs d'établissement cherchent à réduire les effets d'une concurrence accrue des établissements qui se traduit par des stratégies parentales de scolarisation de plus en plus complexes et de moins en moins réservées aux familles les plus favorisées culturellement. Ainsi, les chefs d'établissement sont tenus à la fois de prendre part au processus de construction d'une véritable ségrégation scolaire (retenir les « bons élèves », restaurer une certaine clôture de l'établissement pour l'isoler de l'environnement, garantir un ordre disciplinaire) et d'en dénoncer l'existence. Pour cela, il leur appartient de montrer les efforts entrepris dans leur établissement pour faire réussir « tous » les élèves (restaurer ou préserver l'image de l'établissement, faire croître les effectifs, diversifier les filières et les options d'enseignement, développer les dispositifs d'accompagnement et de médiation scolaires, faire une plus grande place aux parents d'élèves les plus

éloignés de la culture scolaire). Dès lors, se saisissant du discours prégnant sur la citoyenneté à l'école, les chefs d'établissement s'adosent aux parents d'élèves qu'ils cherchent à impliquer davantage dans la vie de l'établissement, pour dénoncer les pratiques élitistes des enseignants (ouverture d'une permanence des associations de parents d'élèves dans l'établissement, préparation active du conseil d'administration avec les représentants des parents, etc.).

Cette double contrainte – interne (parvenir à mobiliser les enseignants dans les dispositifs proposés) et externe (montrer aux parents que l'établissement se mobilise) – nous amène à nous interroger sur ce que recouvre alors la mobilisation enseignante reflétée dans les projets d'équipes ou d'établissements formalisés voire contractualisés avec le rectorat.

C'est dans les établissements dits « difficiles » ou « périphériques » que les enseignants se montrent les plus réceptifs au nouveau management éducatif qui se met en place. Pour les enseignants les plus fragilisés par ce contexte d'enseignement, ou pour ceux qui sont les plus récemment entrés dans le métier (ils y sont plus nombreux qu'ailleurs), l'urgence commande les pratiques. Tenir bon et faire face aux élèves, jour après jour, constituent leurs préoccupations immédiates. Ils cherchent des réponses dans des dispositifs collectifs, des outils pédagogiques, des « recettes » fournies au cours des formations. Dans ces cas-là, les mobilisations enseignantes initiées par les chefs d'établissement peuvent constituer de réelles sources de survie (rencontrer les collègues, partager des moments professionnels, se rassurer, s'évader de sa classe, peut-être commencer à parler de son métier).

À suivre certains travaux sur des écoles « mobilisées », la mobilisation des enseignants est plus souvent le fait d'enseignants dont les caractéristiques sociales les rapprochent du contexte de scolarisation dans lequel ils exercent. Surtout, elle paraît s'organiser autour de la production de normes collectives professionnelles visant à restaurer l'image de l'établissement et à instaurer un climat plus favorable à l'enseignement. Cependant, l'articulation de la coopération pédagogique avec le projet d'établissement y demeure moins aisée (Van Zanten *et al.*, 2002). Il en va de même pour les dispositifs transversaux de traitement des difficultés scolaires, ainsi que le montrent les premières conclusions du rapport de l'Inspection générale relatives au suivi de la mise en place de la réforme des lycées (2003). Ces dispositifs trans et inter-disciplinaires (travaux personnels encadrés, modules et aide individualisée, enseignement d'éducation civique, juri-

dique et sociale), conçus comme des leviers d'évolution des pratiques pédagogiques, ne s'adressent pas en priorité aux publics scolaires ciblés (les plus en difficultés), « l'incidence sur les disciplines et les apprentissages est difficile à évaluer » et l'articulation avec les programmes des classes apparaît contraignante, voire réellement difficile (p. 84).

La cohérence organisationnelle de ce qui se fait dans l'établissement est ainsi rendue visible, tranchant avec les coopérations essentiellement disciplinaires que développent les enseignants et qui présentent l'inconvénient d'être peu apparentes aux yeux de la hiérarchie, au risque d'être parfois déniées (12). Mais tout semble se passer comme si, tenus d'intégrer « la vie scolaire » comme dimension constitutive de leur métier mais ne parvenant pas à trouver dans les dispositifs locaux qui leur sont imposés les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qu'ils rencontrent (dans l'enseignement de savoirs et de compétences intellectuelles autour d'un objet disciplinaire), les enseignants préfèrent maintenir dans l'opacité leur travail de collaboration avec d'autres professeurs de la classe, de la discipline, dans le cadre de micro-groupes d'affinité, ainsi que nous avons pu le comprendre à travers nos enquêtes monographiques de lycées accueillant des « nouveaux publics lycéens » (Pélage, Roger, 1999a).

Dans la pratique, il en résulte des négociations locales entre le chef d'établissement et les enseignants qui peuvent déboucher sur de multiples arrangements, particulièrement dans les établissements qui scolarisent des enfants en majorité d'origine populaire. De tels arrangements consistent à échanger une mobilisation apparente et ponctuelle des enseignants contre la restauration d'une paix sociale interne qui permet à chacun de cohabiter avec « ces enfants-là » et de mieux supporter le déclassement symbolique et social que les enseignants subissent. Les dispositifs de surveillance des élèves, de contention de leur circulation en dehors des cours, leur mise en activité formelle dans les interstices de la classe, le contrôle serré des absences et des retards sont les termes les plus répandus de l'échange établi. Il s'agit aussi de préserver la « bonne volonté » apparente des enseignants en conservant des classes où ils pourront effectivement continuer à enseigner leur discipline. Ce peut être encore, au niveau des lycées, en différant la sélection scolaire et culturelle à l'issue de la seconde pour préserver ainsi une certaine conformité avec les objectifs de démocratisation nationale. Pour autant, les chefs d'établissement répugnent à s'impliquer plus avant dans le maintien de l'ordre,

préférant déléguer le « sale boulot » aux personnels de surveillance et d'éducation ou simplement mettre en place une sorte d'excellence bureaucratique dédiée à la réduction maximale des incidents internes, jusqu'aux portes de l'établissement. Une délégation difficile à concilier avec la nécessité pour les chefs d'établissement de valoriser le travail de ces personnels qui constituent de réels alliés dans la redéfinition des pratiques et du métier enseignant.

« Faire preuve de courage » dans l'encadrement pédagogique des enseignants

Cette expression revient régulièrement dans les rapports ministériels traitant de l'évolution, nécessaire ou en cours, de la fonction des personnels de direction. Or, n'ayant pas la responsabilité d'évaluer les enseignants, de quelles ressources les chefs d'établissement disposent-ils pour aller plus avant dans la connaissance du travail enseignant et dans l'identification des réussites et des difficultés des enseignants ?

Les changements organisationnels en cours mettent en jeu une représentation figée et unifiée du corps enseignant qui repose sur quelques oppositions conceptuelles. Cette représentation tend à dissocier savoirs disciplinaires sur lesquels les enseignants seraient centrés et élèves sur lesquels les enseignants sont tenus de se recentrer. Or c'est par la construction quotidienne, le « bricolage » dans la classe, d'heure en heure, de ce double rapport à la discipline et aux élèves que le métier est défini par les enseignants et qu'il peut être fait (« faire son métier ») (Roger, 1998). Cette vision organisationnelle tend, simultanément, à opposer ordre social scolaire imposé par des normes et des contrôles institutionnels et ordre social construit dans la classe par l'enseignant en interaction avec ses élèves autour d'un objet disciplinaire. La réalité du travail enseignant relève de ces deux ordres à la fois ; elle les combine (Tardif et Lessard, 1999). En outre, cette vision gomme la portée socialisatrice de l'activité intellectuelle et culturelle de l'apprentissage disciplinaire, en lui opposant une conception générale et transdisciplinaire de la socialisation scolaire. Enfin, elle tend à réduire l'activité enseignante à ce qui est apparent et mesurable, prescrivant un ensemble de tâches à réaliser, décomposables, juxtaposables sur le modèle des référentiels de compétences où s'empilent des missions et des actions dont la cohérence ne va pas de soi.

Munis de cette définition de l'école et de l'enseignement, les chefs d'établissement s'efforcent moins de construire des indicateurs d'évaluation que de

relever des indices quotidiens de la conformation des pratiques pédagogiques au modèle professionnel dominant. Malgré les fortes incitations à développer une régulation locale par les résultats, on est loin de la mise en œuvre de suivi des effets des dispositifs mis en place sur le terrain. Les traductions locales des préconisations institutionnelles conduisent les chefs d'établissement, comme les enseignants, « à prendre des décisions au coup par coup sans réflexion préalable sur les finalités recherchées et sur les critères pertinents pour les atteindre » (Van Zan-ten, 2001, p. 139). Et les enseignants ne sont pas prêts à laisser voir plus qu'ils ne le souhaitent, percevant l'un des effets pervers majeurs de la culture d'évaluation : conduisant à mettre l'accent sur les responsabilités individuelles, elle tend à être perçue moins comme un levier de changement que comme une menace de sanction (Demailly, 2000). Les chefs d'établissement puisent alors dans les marges de manœuvre que leur laisse leur plus grande autonomie, par exemple en cherchant à recadrer le temps de travail enseignant (reporter les voyages scolaires comme les formations individuelles continues (13) sur le temps hors scolaire), une redéfinition du temps de travail effectif des enseignants qui s'accroche à une conception formelle du travail, aujourd'hui largement répandue (14).

Les chefs d'établissement sont également conduits à « bricoler » des instruments de mesure du travail enseignant en l'absence de normes professionnelles précises et de l'ambiguïté hiérarchique dans laquelle les installe un rapprochement inachevé des corps d'inspection. C'est ainsi qu'ils n'hésitent pas à développer des contrôles indirects du travail enseignant : suivi statistique des écarts entre notes des élèves aux épreuves d'entraînement au baccalauréat et notes effectivement obtenues pour évaluer la manière de noter des enseignants ; examen de l'usage par les enseignants de « l'heure de vie de classe » pour constater s'il s'agit de poursuivre le programme ou d'en faire, ainsi que les textes le prévoient, un moment de régulation du climat de la classe ; examen du cahier de la classe pour mesurer la progression dans le programme et la nature du travail demandé aux élèves ; consultation régulière des élèves dans les différents lieux et instances où ce type de parole peut être favorisé : service de la vie scolaire, infirmerie, conseil de la vie lycéenne.... Ils cherchent aussi à peser sur les pratiques de notation des enseignants, par exemple, en imposant la distribution plus fréquente de bulletins scolaires dans lesquels les profils et tous les efforts des élèves sont valorisés. Mais pour convertir les enseignants à la conception de leur

métier que le management organisationnel promeut, alors plus généraliste et plus transversale aux disciplines, les chefs d'établissement se saisissent également de la formation des enseignants, domaine dont ils ont été longtemps exclus.

En effet, la formation continue des enseignants est un autre levier dont s'emparent les personnels de direction pour influencer sur les pratiques pédagogiques. La dynamique managériale qui organise désormais la formation continue des personnels de l'enseignement (15) impulse le développement de formations transversales et d'« actions de formation conduites au plus près des lieux d'exercice et répondant aux besoins spécifiques d'équipes » (16). Commandées par une rationalisation budgétaire évidente, ces orientations aménagent simultanément des possibilités accrues pour les chefs d'établissement de peser sur la formation enseignante. C'est particulièrement le cas des « aides négociées » (17). Pensées comme l'expression de besoins d'une formation spécifique formulés collectivement par les enseignants, il n'est pas rare de constater qu'elles sont initiées par les chefs d'établissement, voire imposées aux enseignants. C'est le cas de ce principal d'un petit collège qui dénonce l'« absence de travail en équipe pluridisciplinaire : aucune culture d'équipe dans ce domaine », et cherche à lutter contre « le conservatisme des enseignants en matière d'orientation » et « à changer les pratiques des conseils de classe » en recourant à une « aide négociée ». D'une façon générale, la mise en œuvre des formations transversales est peu aisée. Ces formations d'établissement, sous forme d'« aides négociées » ou de stages « traditionnels », et dont les intitulés autour du travail en équipe, de l'évaluation et du projet reprennent étroitement la commande institutionnelle, ne font pas recette. Elles débouchent sur un nombre non négligeable d'annulations, faute d'inscrits. Mais lorsque les enseignants participent aux « aides négociées », l'usage n'est pas forcément celui qui en était attendu. Au-delà d'objectifs relationnels qu'ils mettent souvent en avant (améliorer les relations entre collègues, développer une créativité collective autour d'un projet culturel), les enseignants se saisissent des aides négociées pour faire valoir l'extériorité des problèmes rencontrés : des élèves dont « les grandes difficultés » dépassent largement celles qui peuvent éventuellement être traitées dans le cadre des cours et des dispositifs actuellement existants (remise à niveau et études dirigées). Dès lors, la demande s'oriente moins vers une formation que vers l'intervention de psychologues scolaires spécialistes du premier degré. Dans d'autres cas, la participation des enseignants ne masque pas une

faible adhésion de leur part, s'acquittant de leur devoir et retournant dans la classe en s'efforçant de donner à voir pour un temps les effets de cette démarche volontariste. Plus encore, le montage du dispositif d'« aides négociées » peut déboucher sur un retrait des enseignants. C'est le cas de cette « aide négociée », à l'initiative d'un proviseur et d'un CPE, réunissant des enseignants « désignés » exerçant dans des collèges de la zone de recrutement du lycée dirigé par le proviseur ainsi que dans le lycée lui-même. L'objectif du proviseur est de « faire réfléchir les enseignants à leurs pratiques », notamment les plus anciens, autour d'études de cas d'élèves de seconde identifiés comme « ayant des difficultés emblématiques de l'établissement » et choisis par le CPE. Après avoir accepté la démarche, les enseignants « désignés » se sont rétractés dès le lendemain, indiquant au proviseur leur refus de participer à une formation au motif qu'« ils ne sentaient pas concernés par ce stage ». La déception du chef d'établissement a été grande.

Ces formes de résistances des enseignants à se former méritent d'être interrogées en soi, mais aussi au regard de ce qui leur est effectivement proposé, en termes de ressources effectives pour traiter les enjeux du métier : « tenir » mais aussi « faire » la classe, autour d'un objet disciplinaire. Elles reflètent ainsi l'écart entre les besoins de l'institution et ceux des enseignants, lesquels restent, il est vrai, difficiles à faire émerger. Surtout, elles illustrent la manière dont les chefs d'établissement sont écartelés entre des incitations fortes à faire « bouger les choses » et les résistances des enseignants à s'inscrire activement dans les formations proposées. Ces aides « sur mesure » apportées aux enseignants finissent par constituer, pour les chefs d'établissement, des dispositifs de diffusion des réformes (des collèges et des lycées) qu'ils ont des difficultés à faire passer autrement et qui postulent le tutorat, l'aide individualisée aux élèves, l'interdisciplinarité et la transversalité aux disciplines comme leviers de redéfinition du métier enseignant. De cette façon, par un glissement, l'aide négociée paraît venir en aide aux chefs d'établissement. Enfin, la mise en œuvre de tels dispositifs montre en quoi les chefs d'établissement et le management pédagogique dont ils sont chargés butent sur la faible validité d'une définition externe du métier enseignant qui engendre des choix qui ont peu de sens aux yeux des intéressés (élève ou discipline d'enseignement ? Classe ou établissement ?), qui tend à limiter les pratiques enseignantes à des procédures et des techniques apparentes, à une succession d'étapes incontournables, rassemblées dans un

objectif prioritaire de gestion du déroulement temporel de la classe et des incidents comportementaux qui peuvent s'y produire. Les intitulés des formations transversales sont à ce titre expressifs : « communiquer et gérer les conflits en classe », « l'enseignant et sa voix », « oser agir face au regard des autres », « se mettre en scène ».

Se faire reconnaître de sa hiérarchie

Les tensions qui émanent de ces formes d'implication pédagogique des chefs d'établissement ne sont pas ignorées de la hiérarchie académique.

Elles peuvent être surmontées par les chefs d'établissement lorsqu'ils parviennent à puiser dans leurs ressources personnelles : avancer sur le terrain pédagogique en mettant en avant leur légitimité académique. C'est le cas de cette adjointe d'un établissement où nous avons enquêté, ancienne enseignante agrégée de biologie ayant exercé dans un grand établissement parisien (Pélage et Roger, 1999a, 1999b). Un tel recours n'est pas sans se heurter à la conversion identitaire à laquelle les chefs d'établissement sont invités : changer de culture professionnelle. Ces tensions peuvent également faire l'objet d'un règlement extérieur, par le haut. La hiérarchie académique ne soutient pas toujours des actions de chefs d'établissement jugées « excessives » et « peu prudentes », selon les propos d'un inspecteur pédagogique régional-vie scolaire. C'est le cas d'un proviseur de lycée professionnel que nous avons rencontré et qui, après avoir instauré un système de remise de prix aux élèves les « plus méritants », « pas forcément les meilleurs élèves », mais « ceux qui ont fait un effort, qui sont gentils », fut confronté à une pétition des enseignants et une mutation d'office. C'est encore le cas de ce proviseur de lycée d'enseignement général qui, après avoir refusé à un enseignant la possibilité de continuer à dispenser ses cours en classe de terminale en raison des « mauvais résultats » de ses élèves au baccalauréat, a dû revenir sur sa décision à la demande du recteur d'académie. En apparence marginaux et anecdotiques, ces exemples expriment la difficulté qu'ont les chefs d'établissement à cerner leur marge de manœuvre. Si la confiance est un des mots-clés du rapport Blanchet (1999), l'affrontement direct avec les enseignants pour infléchir leurs pratiques n'est souvent pas tenable, même si la rotation accélérée des personnels de direction permet désormais de l'envisager plus aisément. Ainsi, si l'institution concède aux chefs d'établissement une plus grande autonomie, cette dernière s'en trouve partiellement confisquée par un raffermissement de la ligne hiérarchique.

À cet égard, les chefs d'établissement n'ont pas vraiment été entendus. « Plus de confiance mais aussi plus d'exigence », ainsi que l'écrit le ministre Jack Lang dans le préambule du « Protocole d'accord ». L'accompagnement hiérarchique de l'action des personnels de direction, tel que le prévoit le nouveau statut de personnels de direction, comme contrepartie de leur enrôlement managérial, n'est pas à la hauteur des attentes.

Si la procédure d'évaluation des personnels de direction, âprement négociée, s'affiche comme un dispositif d'accompagnement de l'action et des carrières des chefs d'établissement, la mise en œuvre nourrit d'ores et déjà la déception des intéressés. Un an après le lancement de la procédure, les entretiens individuels d'évaluation-conseil en réponse à une demande de soutien et de reconnaissance des chefs d'établissement de la part de la hiérarchie académique ne sont pas mis en place. L'élaboration et l'usage des diagnostics d'établissement établis par les chefs d'établissement semblent parfois détournés. Le chef d'établissement ne se voit reconnaître qu'une faible marge de manœuvre dans la démarche d'ensemble ou, à l'inverse, peut se trouver tenu pour « responsable de ses actes, à lui de réclamer de l'aide s'il en éprouve le besoin ». Contrairement à la procédure arrêtée, le diagnostic de l'établissement peut se voir diffuser en dehors du cadre de l'évaluation (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, 2003). De même, le déclassement de certains établissements, certes institutionnellement motivé, est vécu personnellement, comme la négation de l'engagement du chef d'établissement dans la mise en œuvre de la politique de « modernisation du système éducatif ». Enfin, la possibilité, envisagée dans le cadre d'une décentralisation accrue, de ne plus attribuer la présidence du conseil d'administration de l'établissement au chef d'établissement, sur le modèle anglo-saxon, est jugée comme une menace et une « mise au pas » par la hiérarchie locale (SNPDEN, 2003).

La demande encore insatisfaite d'être davantage soutenus dans les initiatives prises renvoie les chefs d'établissement à eux-mêmes, coincés entre des injonctions contradictoires qui les invitent à se demander jusqu'où ils peuvent prendre au mot les prescriptions. La situation des chefs d'établissement illustre de ce point de vue la manière dont la logique managériale fixe l'engagement subjectif des individus comme principe de gestion. Une situation en partie bloquée car l'impossibilité de dépasser leur isolement par un soutien hiérarchique consistant ne paraît pouvoir être compensée par d'éventuels collectifs de travail des personnels de direction : les binômes

adjoints et chef sont souvent conflictuels ; la concurrence entre les établissements doublée du mode de construction des carrières des personnels de direction semblent limiter les coopérations à un registre stratégique ; la solidarité de corps, marquée par un taux de syndicalisation très élevé, ne s'étend guère au champ des pratiques professionnelles.

CONCLUSION

La redéfinition du métier de chef d'établissement illustre l'ampleur de la crise de prescription du métier enseignant aussi bien par défaut que par excès. La normativité professionnelle, nécessaire à la clarification d'un certain nombre de valeurs et de pratiques dans lesquelles les professionnels de l'enseignement pourraient puiser pour faire leur métier, s'incline face à la normalisation accrue des pratiques favorisées par le déploiement de dispositifs pédagogiques et gestionnaires souvent juxtaposés et contradictoires. Les métiers de l'enseignement (enseignants et personnels de direction) sont ainsi lourdement affectés par l'effondrement des modes de faire et de penser jusqu'alors disponibles, alors que les nouveaux modes de cohérences proposés ne semblent pas parvenir à se substituer à la régulation professionnelle antérieure.

Les chefs d'établissement n'échappent pas à de fortes contradictions professionnelles. Les tensions professionnelles générées par la dynamique de modernisation en cours risquent alors d'enserrer toujours plus les manières de faire son travail dans un formalisme préjudiciable à une connaissance solide de ce que l'école fabrique réellement. Or la méconnaissance du travail enseignant dessert autant les enseignants que les personnels en charge de l'administration scolaire. Dès lors, l'actuelle redéfinition des missions de l'école et des métiers de l'enseignement pourra-t-elle faire longtemps l'économie d'un examen attentif de ce que recouvre effectivement la réalité des métiers des uns et des autres, au-delà des identités professionnelles, par delà les réponses institutionnelles proposées à des questions professionnelles qui, pour l'heure, ne sont pas véritablement posées ? Les obstacles rencontrés par l'importation dans l'Éducation nationale de tels modèles organisationnels n'apparaissent pas si différents de ceux sur lesquels la logique managériale bute en d'autres lieux et dans d'autres contextes (Le Saout et Saulnier, 2002), une perspective comparative qui mérite d'être creusée.

Agnès Pélage

IUFM de Créteil et Laboratoire Printemps, UVSQ

NOTES

- (1) Parmi lesquels on peut citer le Rapport d'étape au ministre de l'Éducation nationale du Conseil National de l'Innovation du 26 mars 2002, www.education.gouv.fr.
- (2) On peut utilement se reporter au rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale : « Le pilotage du système éducatif », 1998.
- (3) Le rapport Monteil formulant des « Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation » (1999) préconisait que la note attribuée aux enseignants par le chef d'établissement compte à équivalence de la note attribuée par les inspecteurs et comporte un volet pédagogique mettant un terme à la prévalence de la note pédagogique (60 %) sur la note administrative (40 %). Mais sur ce point le protocole d'accord de novembre 2000 reste silencieux. Les « esprits ne sont pas prêts » selon l'expression d'un responsable du SNPDEN.
- (4) En 1988, le premier stage d'envergure de formation de formateurs au « management stratégique et structures participatives » est organisé dans l'académie de Lille.
- (5) La revue *Direction* du SNPDEN, syndicat majoritaire des personnels de direction, consacre plusieurs numéros de l'année 2003 à comparer la grille de rémunération (salaires et indemnités diverses) et le déroulement de carrière des personnels de direction à ceux des autres cadres de la fonction publique.
- (6) Depuis 1999, l'application du décret de 1996 (mesures Durafour), avait déjà permis de décrocher les personnels de direction de deuxième catégorie, deuxième classe (classe d'accès la plus basse de la fonction), correspondant à la classe normale de certifié, de la grille indiciaire de rémunération des certifiés. L'indice terminal était alors passé de 655 à 693 points.
- (7) Les personnels de direction peuvent occuper un emploi de chef d'établissement (proviseur de lycée d'enseignement général et technologique – LGT, proviseur de lycée professionnel – LP, principal de collège, directeur d'une unité pédagogique régionale des services pénitentiaires, directeur d'école régionale du premier degré, directeur d'établissement régional d'enseignement adapté) ou d'adjoint au chef d'établissement. Les établissements sont classés en 5 catégories : première, deuxième, troisième, quatrième et quatrième catégorie exceptionnelle (la plus élevée et la plus rémunératrice qui ne concerne que les LGT). 20 % des LGT en bénéficient et tous sont au moins classés dans la seconde catégorie. Ce classement est fonction des effectifs et de critères dits lourds (ZEP, enseignement professionnel et technologique industriel et d'hôtellerie, enseignement spécialisé, internat, classes préparatoires aux grandes écoles, BTS, apprentissage).
Les personnels de direction bénéficient d'une rémunération principale liée à leur grade d'appartenance : 2^e, 1^{re} ou hors classe ainsi que d'un régime indemnitaire complémentaire lié à l'emploi occupé (chef ou adjoint) et à la catégorie d'établissement d'exercice. Tous les personnels de direction (chefs et adjoints) se voient attribuer une indemnité de sujétions spéciales (ISS). L'ISS est identique pour les chefs d'établissement et les adjoints exerçant dans les établissements de première à troisième catégorie ainsi que pour les proviseurs de LP, les adjoints de LP, les principaux de collèges et les adjoints de collèges exerçant en établissement de 4^e catégorie. L'ISS est plus élevée pour les proviseurs de LGT, leurs adjoints et les Directeurs d'UPRSP. Elle est maximale pour les seuls proviseurs de LGT de 4^e catégorie exceptionnelle.
Les personnels de direction occupant un emploi de chef bénéficient, en outre, d'une indemnité de responsabilité de direction plus élevée dans les établissements de LGT et UPRSP de 4^e catégorie et maximale dans les LGT de catégorie exceptionnelle. L'IR n'est pas octroyée aux adjoints.
Par ailleurs, la rémunération des personnels de direction est complétée par une bonification indiciaire (BI), plus élevée pour les chefs que pour les adjoints, et qui croît avec la catégorie d'établissement. Enfin, lorsqu'ils exercent dans des établissements de 3^e, 4^e et 4^e catégorie exceptionnelle, les chefs bénéficient d'une nouvelle bonification indiciaire (NBI) proportionnelle à la catégorie d'établissement.
- (8) Les taux indiqués ici ont été calculés à partir des données disponibles dans la revue *Direction* du SNPDEN pour les années concernées.
- (9) En 2003 sur les 13 628 personnels de directions, 4123 demandes de mutation sont formulées (soit 30,2 % du corps vs 25 % en 2000), les adjoints demandant un peu plus souvent leur mutation que les chefs (33 %). Cette dernière proportion s'élève si « l'on tient compte des emplois occupés par les lauréats du concours (environ 1500 sur deux ans) qui ne peuvent être candidats à la mutation ». 12,6 % des personnels ont obtenu satisfaction (SNPDEN, *Direction*, n° 110, juillet-août 2003 et n° 77, avril 2000).
- (10) Le corps des chefs d'établissement est un corps âgé – la moyenne d'âge est de près de 51 ans – et un corps vieillissant – 52 % des candidats au concours ont plus de 45 ans.
- (11) Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous avons cherché à confronter la logique de structuration institutionnelle des carrières de chef d'établissement aux logiques biographiques ayant conduit des personnels à devenir proviseurs de LGT et LP. La reconstruction socio-historique de la fonction de proviseur, des observations de réunions, de sessions de formation, des entretiens avec de nombreux responsables académiques et ministériels encadrant et concevant la fonction de direction, la lecture de documents internes ou personnels nous ont d'abord permis d'accéder à une partie des enjeux qui traversent la fonction de direction. Puis, nous avons procédé à des entretiens de type biographique avec quatre « générations » de proviseurs (établissements d'enseignement général comme professionnel ou technique) que nous confrontons à leurs carrières institutionnelles reconstituées à partir de leurs dossiers professionnels auxquels nous avons pu accéder. Ces proviseurs ont été sélectionnés en fonction de leur ancienneté dans la fonction (les personnels partant à la retraite en 1995, les personnels recrutés en 1980, les personnels recrutés en 1990 et certains stagiaires lauréats du concours 1994). Ces entretiens se sont déroulés dans deux académies (1994-1995), ce qui se traduit par un total de 29 personnes concernées. Les récits biographiques de quelques figures de « grands » proviseurs parisiens de l'époque sont venus compléter notre corpus d'entretiens.
- (12) Lors des débats que nous avons animés dans le cadre de la consultation nationale des collègues (2000), les chefs d'établissement ont souligné l'inexistence d'équipes et de projets dans leur établissement pendant que les enseignants revendiquaient la possibilité de ne pas donner systématiquement à voir, de façon formelle, dans le cadre du projet d'établissement par exemple, le travail effectif des équipes pédagogiques dans lesquelles ils pouvaient être engagés et qu'ils pouvaient juger fructueux.
- (13) De ce point de vue les chefs d'établissement rejoignent les consignes académiques, sur lesquelles ils ont pu préalablement peser, consistant à « organiser hors du temps de scolarité des élèves certaines actions telles que les formations qualifiantes ou diplômantes (préparation aux concours internes), les formations de développement personnel et d'ouverture aux domaines culturels » (Priorités académiques pour la formation des personnels, plan académique et départementaux 2001-2002, académie de Créteil). La conception de la formation des enseignants et des chefs d'établissement se raccroche aux mêmes enjeux qui traversent toute la formation professionnelle, laquelle se rabat désespérément sur une formation d'adaptation à l'emploi, de court terme, levier d'une réorganisation des processus de travail et du marché de l'emploi, sans que puissent être clairement abordés les enjeux concrets des métiers (Maggi-Germain et Pélage, 2003).
- (14) Cette définition se répand aujourd'hui dans l'ensemble des institutions de service public. La réduction du temps de travail sert d'argument pour restaurer des systèmes de contrôle automatisé du temps de travail, réduisant l'activité professionnelle à ses dimensions immédiatement apparentes. Le retour de la pointeuse est un phénomène marquant du nouveau management public.

- (15) Dans l'académie de Créteil, par exemple, le « pilotage » et la mise en œuvre de la formation continue des personnels s'organise selon les étapes suivantes : signature d'un « contrat d'objectifs » entre le rectorat et l'IUFM, rédaction d'une « lettre de cadrage » puis d'un « cahier des charges » explicitant les « objectifs prioritaires » de l'académie.
- (16) Priorités académiques pour la formation des personnels, plan académique et départementaux 2001-2002, académie de Créteil.

- (17) Ces éléments d'analyse sont tirés de mon expérience de co-pilotage d'un plan de formation transversale à l'IUFM de Créteil en 2000-2001. Dans ce cadre, j'ai pu participer à des échanges avec des chefs d'établissement et examiner à la fois des comptes rendus de formateurs IUFM chargés de faire émerger les besoins de formation d'« aides négociées » ainsi que des bilans de formations réalisées les années précédentes dans le cadre de ce dispositif de formations transversales.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail, **La scolarisation de la France**. Paris : La Dispute.
- BLANCHET R., WIENER C., ISAMBERT J.-P. (1999). – **La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire**. Paris : Rapport MENRT.
- COUSIN O. (1998). – **L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement**. Paris : PUF.
- COURPASSON D. (1997). – Régulation et gouvernement d'organisation. Pour une sociologie de l'action managériale. **Sociologie du travail**, n° 1.
- DEMAILLY L. (dir.) (2000). – **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DEMAILLY L. (1998). – La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels. **Travail et Emploi**, n° 76.
- DEMAZIÈRE D. et PÉLAGE A. (2001). – Mutations de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du dispositif « emploi-jeunes ». **Éducation et Sociétés**, n° 1, p. 81-94.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes**. Paris : PUF.
- DUVAL P. et STORTI M. (1998). – **La formation initiale et continue des personnels de direction**. Rapport de l'IGEN, MENRT.
- KHERROUBI M. (2002). – Territorialisation de l'action éducative et dynamiques professionnelles enseignantes, le cas des ZEP. **Les Cahiers de la Sécurité Intérieure**, n° 49.
- LE SAOUT R. et SAULNIER J.-P. (2002). – **L'encadrement intermédiaire. Les contraintes d'une position ambivalente**. Paris : L'Harmattan.
- MAGGI-GERMAIN N. et PÉLAGE A. (2003). – **Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés**. Paris : La Documentation française.
- MENRT (2003). – **Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale**. Paris : La Documentation française.
- MENRT (1998). – **Le pilotage du système éducatif**. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale. Paris : La Documentation française.
- MONTEIL J.-M. (1999). – **Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants**. Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, MENRT.
- PÉLAGE A. et ROGER J.-L. (1999a). – Le temps de travail comme levier de recomposition du métier d'enseignant du secondaire. **Sociologia del Lavoro**, n° 74/75, p. 312-325.
- PÉLAGE A. et ROGER J.-L. (1999b). – Les transformations des établissements scolaires en France et en Angleterre, leurs enseignants et personnels de direction. Dynamiques professionnelles et temporalités. **UTINAM** 1/2, 2000, p. 113-146.
- PÉLAGE A. (1998). – Des chefs d'établissements pédagogues ? **Société Française**, n° 10, p. 4-13.
- PÉLAGE A. (1996). – **Devenir proviseur : de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction**. Thèse de Doctorat, sous la direction de Claude Dubar. UVSQ.
- PÉLAGE A. (1992). – **La transformation du contrôle social au lycée à travers la fonction de CPE**. Mémoire de DEA, sous la direction de D. Kergoat. Université de Paris VII.
- ROCHEX J.-Y. (1998). – Culture d'évaluation et activité enseignante. **Société française**, 10/60, p. 14-19.
- ROGER J.-L. (1998). – Peut-on empêcher les profs de penser leur métier ? **Société française**, 10/60, p. 20-31.
- ROGER J.-L. (2003). – **Analyse et développement de l'activité d'enseignants du second degré**. Communication aux Journées d'études de Porto (4 et 5 avril 2003) sur Les recompositions des métiers de l'enseignement en Europe.
- ROPÉ F. et TANGUY L. (1994). – **Savoirs et compétences**. Paris : L'Harmattan.
- SNPDEN (2000 à 2003). – **Direction**.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Bruxelles : De Boeck Université.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M., ROBERT A.D. (2002). – **Quand l'école se mobilise**. Paris : La Dispute.
- WOYCİKOWSKA C. (1999). – **Prendre des fonctions de direction dans un collège ou un lycée**. Paris : Hachette.