

FORMER DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ?

Jean-Michel SIVIRINE*

Sommaire. L'idée qu'on puisse former des chefs d'établissement n'est apparue que récemment et n'a reçu sa concrétisation en France que depuis une vingtaine d'années.

Le premier modèle de formation fondé sur le modèle du « pair » n'a cependant pas résisté à la prise de conscience progressive de la complexité de l'établissement scolaire et de la nécessité de confier sa direction à un professionnel qui, dans l'idéal, devait être à la fois pédagogue, administrateur et manager.

Le nouveau modèle de formation institué en 1989 qui prévoit un mode unique de recrutement par concours et l'allongement important de la durée de la formation pose encore de nombreuses questions. Celle des rapports entre institution et formation, celle du mode de recrutement, mais surtout celle du contenu de la formation. Il n'est pas suffisant et sans doute illusoire de faire appel à des référentiels de métier s'agissant de personnes qui ont pour la plupart un long passé d'enseignant. Il est sans doute en revanche utile de réfléchir à la série de passages par lesquels « on devient chef d'établissement » et la théorie des champs de tension peut être un outil précieux.

Summary. The idea that headmasters can be trained has only appeared recently and has been implemented in France for about twenty years only.

The first training model founded on the "peer" model has not resisted the gradual realization of the complexity of a school and the need to entrust its leadership to a professional who should ideally be a teaching specialist, an administrator and a manager at the same time.

The new training model which was adopted in 1989 implies a single mode of recruitment through a competitive exam and a considerable lengthening of the training period; it still raises many questions which the author dwells on.

* Jean-Michel Sivirine est chef du Département des formations au Centre Condorcet.

Former des chefs d'établissement (des personnels de direction, devrait-on dire, pour montrer qu'en l'état actuel le processus de formation englobe aussi les adjoints, principaux-adjoints et proviseurs-adjoints) pose un certain nombre de problèmes ; sans être nécessairement cruciaux ni redoutables (encore que...), ils n'en sont pas moins sérieux.

Comme on peut s'y attendre, les uns concernent les modalités de la formation. Qu'elle soit d'adaptation à l'emploi après réussite au concours ou qu'elle soit continue, la formation est d'abord une formation professionnelle, une formation d'adultes, une formation en cours de carrière, une formation dont il est bon enfin de se demander si elle est en rupture ou en continuité dans un parcours individuel. Autrement dit, cette formation doit-elle porter sur un changement de degré ou sur un changement de nature ?

D'autres questions concernent les registres de la formation. Peut-on, doit-on les organiser, éventuellement les typologiser en quelques grands groupes aux finalités distinctes, s'adressant tantôt à des individus aux besoins différents et tantôt aux mêmes individus pris à des instants différents de leur carrière ? Comment prendre en compte ici simultanément les attentes de chaque individu et les besoins de l'institution qui l'emploie et qui a l'ambition de faire de lui un pivot important, peut-être essentiel, du maillage structurel de l'Éducation nationale des années 1990 ?

Les problèmes les plus redoutables viennent peut-être des contenus de la formation d'adaptation à l'emploi, de leur cohérence et de leur hiérarchisation interne, et surtout à travers eux de la façon dont on conçoit qu'ils puissent assurer le passage d'un état à un autre ; en d'autres termes, et pour anticiper sur des réalités qui seront plus loin nuancées, qu'ils puissent assurer le passage d'un état où l'on a des responsabilités (enseignant, ou conseiller d'éducation par exemple) à un autre état où l'on est responsable (chef d'établissement). Pour assurer ce passage, encore faut-il que les concepteurs et les réalisateurs de formations sachent d'une part à peu près d'« où » viennent les formés et « où » ils vont, et qu'ils soient d'autre part capables à la fois de décrire ces « lieux » et de mesurer les écarts entre eux en termes de compétences (attendues ou requises).

UN PEU D'HISTOIRE

Que l'on puisse former des chefs d'établissement est une idée dont la concrétisation en France date d'une vingtaine d'années, dans la suite des mesures qui accompagnent la loi de 1971 sur la formation professionnelle. Il est intéressant de constater qu'en ces périodes où les mutations sociales et professionnelles ont durement agité l'appareil de formation, celle des chefs d'établissement s'est inscrite dans une forme de permanence, évitant les turbulences trop marquées.

La structure mise en place en 1973, sous l'impulsion directe du groupe Vie Scolaire de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (lui-même alors en construction d'identité), en est grandement responsable, sans doute par la forme d'équilibre qu'elle trouve très rapidement. Des chefs d'établissement en poste, repérés pour leurs qualités, se voient chargés de la formation de leurs futurs collègues, dans le cadre d'équipes académiques d'animation de la vie scolaire (EAAVS) créées dans chaque académie ; ces équipes sont dirigées par un inspecteur d'académie, ce qui inscrit d'emblée la structure dans la hiérarchie. Très cohérent, le modèle de formation associe le pair (un « bon » chef d'établissement) et l'apprentissage par conformité. Les stagiaires, enfin, viennent en formation à divers moments de leur carrière, l'accès à chacun des corps qui ouvrent l'exercice des fonctions (proviseur de lycée, proviseur-adjoint de lycée, proviseur de lycée professionnel, proviseur-adjoint de lycée professionnel, principal de collège, principal-adjoint de collège) se faisant par inscription sur une liste d'aptitude, laquelle inscription est synonyme d'une formation d'adaptation à l'emploi ; le brassage en formation qui en résulte prend souvent des formes d'apprentissage mutuel.

Les membres des équipes académiques d'animation de la vie scolaire sont des bénévoles, la reconnaissance publique de leur qualité par leur appartenance à l'équipe leur tenant lieu en quelque sorte de rémunération. Les formations dispensées sont d'ailleurs brèves (quelques semaines) et les effectifs importants (parfois pléthoriques) des équipes académiques permettent de diminuer la charge supplémentaire pour chacun.

Il serait intéressant et instructif de comparer ces EAAVS, dès l'origine pilotées de loin par l'inspection générale de l'Éducation nationale, et la tentative parallèle de créer, pour l'enseignement du premier degré, des structures d'animation pédagogiques implantées au niveau du département (équipes départementales d'animation et de rénovation pédagogique, EDRAP) et de l'académie (équipes académiques d'animation et de

rénovation pédagogique, EARAP). Ces structures floues, très ancrées dans l'air du temps, ne survivront pas malgré leur intérêt aux années 1980 ; en revanche être chargées de la formation des futurs chefs d'établissement permettra aux EAAVS d'assurer leur pérennité.

Ce modèle de formation va finir par se heurter, à la fin des années 1980 (dès 1984-1985 pour des académies comme Aix-Marseille, Créteil, Versailles et quelques autres), à un certain nombre de modifications intervenues dans le contexte institutionnel et structurel et qui vont aller jusqu'à remettre en cause, au-delà du mode même de la formation dispensée, l'existence de la structure de formation.

Le principal changement contextuel que le modèle traditionnel de formation voit surgir est l'émergence, tout au long de la décennie 1980, de l'établissement scolaire comme unité complexe, structurant l'appareil éducatif (Paty, Dubet, Derouet, Ballion...), émergence dont le décret du 30 août 1985 sur l'établissement public local d'enseignement est en même temps la reconnaissance et le support. S'impose alors progressivement l'idée que diriger dans la complexité devient une affaire de « pro » (Morin, Seyriex...). De plus, si l'établissement est bien cette unité locale que caractérisent une certaine forme d'autonomie, une souplesse, une adaptation à l'environnement, alors la formation, sans perdre de son impératif de technicité, doit revêtir de nouveaux aspects préparant le futur chef d'établissement à son rôle politique, au sens de responsable de la politique éducative dans cet établissement-là.

La deuxième modification est de nature réglementaire ; en même temps que les fonctions de chef d'établissement et d'adjoint s'inscrivent désormais, à partir de 1989, dans le cadre des deux corps de direction, la formation obligatoire passe à vingt-trois semaines, après réussite à un concours de recrutement. Cet allongement considérable de la formation et sa caractéristique désormais unique de préparation à la prise d'un premier emploi de direction introduisent nécessairement des modifications considérables.

Le troisième obstacle au maintien des formes traditionnelles enfin est la critique du modèle du « pair » comme modèle de formation ; critique certes généralisée dans tout l'appareil de formation, mais qui prend ici une tonalité particulière, s'agissant de la formation de responsables, cadres du système éducatif. Bien que non-dite, la référence à une ENA mythifiée se généralise ; tout intervenant dans la formation doit désormais être de « haut niveau », et inversement la succession d'intervenants de haut niveau tient bien souvent lieu de cohérence à la formation. La

recherche de conformité s'efface derrière le recours à l'expertise, et la phrase fleurit dans les EAAVS : en formation, on est passé « du pair à l'expert » !

L'ACTUEL

Les années 1990 sont alors celles d'un essai de rédefinition, à la fois de la structure et du modèle de formation. Le désir d'inscrire dans un cadre rénové les relations entre les équipes académiques et le nouveau centre national de formation de la direction ministérielle gestionnaire des personnels de direction (la direction des personnels d'inspection et de direction) n'est d'ailleurs pas étranger à cet essai de redéfinition.

En témoigne la forme très participative adoptée au printemps 1992 pour élaborer une « Charte de la formation des personnels de direction » : la démarche utilisée associe étroitement, dans une réflexion commune de plusieurs mois, le niveau national et le niveau académique. Nouveauté, les chefs des missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale ainsi que des formateurs MAFPEN participent à l'élaboration de cette charte, conjointement avec les responsables et membres des EAAVS. Document de consensus, la Charte porte un double enjeu, clair : d'une part, la formation d'adaptation à l'emploi des personnels de direction ne peut plus former un bloc isolé, coupé de la réflexion qui se met en place sur la formation continue de ces mêmes personnels ; d'autre part, le niveau académique doit pouvoir mettre en synergie les structures et les moyens de formation dont il dispose, et les recteurs sont invités, à la fin de la Charte, à insérer fonctionnellement l'équipe chargée de la formation d'adaptation à l'emploi des personnels de direction dans le dispositif global de formation de son académie.

Il est prématuré, à l'automne 1993, de dresser un quelconque bilan de l'impact réel de la charte sur la construction, et surtout la réalisation des plans de formation académiques. Tout juste peut-on, à partir du dépouillement systématique (27 académies sur 28) des documents présentant ces plans de formation, relever quelques grandes tendances.

Formellement, la trame des plans de formation étudiés se réfère systématiquement aux dispositions internes de la Charte, reproduite fréquemment en tête du document. À l'exception de deux d'entre eux, les plans de formation se sont construits autour de la description du métier en trois grands champs (champ pédagogique, champ administratif, juridique et financier, champ du management), tels qu'on les trouve dans la Charte.

En ce qui concerne les modalités de formation, la Charte insistait sur l'individualisation des parcours, l'alternance entre les stages en établissement et les autres activités de formation, et le rôle du tuteur ; chacun de ces points est fortement présent dans la présentation des plans académiques de formation. La majorité des équipes avoue cependant, en même temps, sa difficulté à mettre en œuvre des procédures déjà opératoires. En ce sens les membres des équipes académiques ne se démarquent pas de quelques grandes interrogations actuelles des appareils de formation, tant en ce qui concerne l'individualisation de la formation que le tutorat, conçu comme un renouvellement de la vieille idée de la formation par les pairs.

QUELQUES VRAIES QUESTIONS

La première d'entre elles, pour classique qu'elle soit, n'en mérite pas moins d'être posée : c'est celle des rapports entre la formation et l'institution, compliquée ici du fait que le dispositif de formation est très inscrit dans l'institution. En d'autres termes, de quelles marges dispose la formation pour poser des questions dont la réponse est en grande partie institutionnelle (c'est-à-dire lui appartient, d'une certaine façon) ? Derrière la question de ce positionnement de la formation et de la liberté de parole qu'elle prend par rapport à l'institution, on voit bien que c'est toute une part de sa crédibilité aux yeux des formés (et donc sans doute de son efficacité) qu'elle joue.

Un bon exemple de cette difficulté peut être pris dans la tension entre le positionnement de cadre et celui de dirigeant qui caractérise, entre autres, le chef d'établissement. Pour l'institution qui l'emploie, il est clairement un cadre, « cadre territorial », « cadre intermédiaire », selon les interlocuteurs ; en tant que tel, il est inscrit dans une hiérarchie qui le situe entre l'inspecteur d'académie et les professeurs (on n'abordera pas, ici, les questions bien connues d'écart constatés entre des positionnements hiérarchiques, des positionnements fonctionnels, des positionnements sur le champ des rémunérations, etc.).

Le statut de l'EPL (établissement public local d'enseignement), ensemble de documents institutionnel s'il en est, fait en même temps du chef d'établissement un dirigeant, dont on sait aujourd'hui combien la fonction peut quelquefois s'écarter, voire entrer en conflits d'intérêts avec celle de cadre. Guy Bourgeois voyait, dès 1982, le chef d'établissement chaque pied dans une barque que le courant éloignait inexorablement l'une de l'autre...

Quel rôle revêt alors la formation ? Si l'on sait former des cadres, peut-on légitimement former des dirigeants (Pierre Caspar) ? Et jusqu'où la formation peut-elle expliciter les distorsions (qui touchent parfois à l'incohérence) des positions institutionnelles ?

On pourrait de la même façon analyser les difficultés de la formation face à la tension entre le rôle affiché de dirigeant (ou même de cadre) du chef d'établissement et celui d'ouvrier spécialisé, ressenti aujourd'hui par nombre de chefs d'établissement en exercice face au mode de renseignement des grandes applications informatiques nationales (EPP-emplois-postes-personnels, SCOLARITÉ...) et à l'usage centralisateur qui en est fait.

La seconde vraie question n'est pas moins classique, et touche elle aux rôles respectifs de la formation et du mode de recrutement. Créé en 1988,¹ le concours compte depuis lors des défenseurs aussi passionnés que ses adversaires sont nombreux, et il a donné lieu à quelques fines analyses, notamment de la part de Marc Rancurel. La question n'est pas là, mais dans le rôle que l'on attribuerait volontiers à la formation si l'hypothèse couramment admise, du moins parmi les formateurs académiques, d'une « baisse du niveau » des reçus au concours se trouvait confirmée. Le profil de sortie étant intangible, le parcours de formation devrait, dans cette hypothèse, compenser les faiblesses supposées des profils d'entrée. Le recrutement de futurs chefs d'établissement devant, en tout état de cause, privilégier les compétences personnelles et comportementales aux connaissances académiques, ce rôle compensatoire serait, pour la formation, un sérieux défi à relever.

L'analyse des pratiques en formation des équipes académiques permet de poser au moins deux autres grandes séries de questions (sans prétendre épuiser le sujet).

L'une se rapporte aux outils de la formation, et en particulier aux référentiels. Nombre d'équipes s'interrogent aujourd'hui sur les limites de cet outil, malgré les services qu'il a pu apporter à la réflexion, et parfois à la mise en œuvre. L'argumentation présentée tient en deux points essentiels :

– un référentiel de métier (d'où l'on déclinerait un référentiel de compétences puis un référentiel de formation) peut-il être autre chose qu'une liste, une addition d'items ? Si l'établissement est cette réalité complexe sur laquelle aujourd'hui tout le monde s'accorde, réalité non-réductible en conséquence à une addition (même très élaborée) d'items, comment imaginer qu'un outil de description analytique puisse en traduire la complexité ?

— Le second point présente une argumentation proche, mais l'entrée diffère quelque peu. Est-il imaginable, face à la diversité des situations internes et environnementales qui caractérisent l'établissement scolaire (et dont l'« effet-établissement » n'est qu'un aspect), d'avoir une description tant soit peu fouillée de l'établissement qui soit autre chose que mythique ? Et peut-on, en supposant même que l'on parvienne à un tableau descriptif satisfaisant des fonctions des établissements dans leur diversité, en déduire, de façon mécaniste en quelque sorte, la liste des compétences requises du seul chef d'établissement pour que ces fonctions soient remplies ?

Les référentiels continuent d'avoir, dans les équipes académiques de formation, leurs fervents défenseurs (voir l'ensemble des articles récents d'Alain Picquenot sur le sujet). Mais il est intéressant de noter que de plus en plus d'équipes recherchent ailleurs que dans les référentiels les références théoriques de leur action de formation.

Le point de départ de ces réflexions est, pour beaucoup d'équipes, dans l'observation du fait que l'on devient « cadre » (en devenant personnel de direction) en cours de carrière, et fréquemment au bout de quinze à vingt ans d'exercice d'autres fonctions. Occuper de telles fonctions d'encadrement et de responsabilité résulte donc d'un processus de promotion interne, qui exige que l'on accorde une attention forte aux conditions dans lesquelles s'opèrent toute une série de changements.

Il a été longtemps de bon ton, dans les EAAVS, d'insister sur les ruptures, sur les « changements de peau », sur le fait que leur nouvelle position allait situer les stagiaires « de l'autre côté de la barrière ». Nombre d'équipes cherchent davantage à insister, aujourd'hui, sur les continuités et sur les passages (on peut d'ailleurs se demander si la notion de passage ne permet pas justement de concilier ruptures et continuités).

En d'autres termes, des corps auxquels appartenaient les stagiaires, des métiers qui étaient les leurs, des emplois qu'ils occupaient, aux corps, métiers et emplois auxquels ils vont appartenir et qu'ils s'apprennent à occuper, il y a toute une série de passages, insuffisamment identifiés aujourd'hui. Ces passages sont à explorer en termes de connaissances, de compétences et de comportements. On peut faire l'hypothèse, et ici ou là des équipes académiques la font, que certaines des compétences antérieurement acquises par l'individu traversent le passage telles quelles, sans changement, que d'autres doivent subir des infléchissements ou des modifications, que d'autres encore doivent être nouvellement acquises, que d'autres enfin peuvent peut-être être laissées en

friche, voire abandonnées. Il serait ainsi possible de balayer, de façon dynamique, le champ du métier abandonné et celui du métier désiré.

En termes de description des champs considérés aussi bien qu'en termes d'essais de mesure des écarts, et donc des modalités du passage, la théorie du champ de tensions de Jean-Louis Derouet apporte un outil précieux. Tension devenue classique entre le national et le local (qu'il convient peut-être de relire, concernant les chefs d'établissement, sous la forme de la tension entre cadre et dirigeant présentée plus haut), tension entre conformité et responsabilisation (selon Jean-Pierre Obin), tension entre fonction d'expert et fonction de manager, le chef d'établissement cumulant la technicité et la gestion des ressources humaines que l'entreprise privée a tendance à fréquemment séparer depuis quelques années... Il serait ainsi intéressant de s'interroger sur le sens que doit revêtir en formation le passage de la tension profession libérale/ouvrier spécialisé dans un système taylorien qui caractériserait l'enseignant selon Guy Berger à la tension cadre/dirigeant qui caractériserait le chef d'établissement.

Si élucider et expliciter ces tensions fait partie de (fonde ?) la formation, on voit bien alors l'importance particulière que doit prendre le tuteur, probablement le seul à même, dans l'exercice quotidien du métier, de rendre visibles les ressorts de son action, résultante de choix personnels entre les tensions. Ce que montrerait, jusqu'à la caricature, la difficulté qu'éprouvent les équipes de formateurs à traiter du concept de « représentant de l'État ».

*

* *

Quelques questions, encore, dans le foisonnement d'idées et d'interrogations qui caractérisent l'ensemble de l'appareil de formation (englobant, sur des problématiques très voisines, les réflexions menées au centre national de formation sur les personnels d'inspection et de direction).

Qu'en est-il du rôle pédagogique réaffirmé par la Charte comme le premier champ professionnel du chef d'établissement ? Le passage de spécialiste de l'enseignement d'une discipline et de didacticien à généraliste de l'apprentissage dans un environnement donné, dans un contexte (qui pourrait, de façon simplifiée, caractériser le passage de professeur à chef d'établissement) va-t-il de soi, et ne nécessite-t-il aucune formation

particulière, comme nombre de formés et de formateurs continuent, semble-t-il, à le penser ? Même si les réponses manquent, l'interrogation prend forme aujourd'hui dans de nombreuses équipes.

Deux pistes, pour terminer, en termes d'analogies :

– définir le champ professionnel du chef d'établissement peut-il s'inspirer de ce que Fernand Braudel, reprenant Marcel Mauss, disait de la définition d'une civilisation, sur le triple pôle aire culturelle-emprunt-refus ? .

– peut-on aller plus loin dans le « passage » et, au moins en ce qui touche aux formes externes de la formation (notamment les comportements individuels et collectifs des stagiaires), tirer parti des études d'Abraham Moles sur la psychologie des îles et les caractéristiques (dispersion-concentration-dispersion) du passage en bateau entre l'île et le continent ?

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGEOIS, G. (1982). – « L'exercice pratique de la tutelle administrative, pédagogique et financière sur les établissements du second degré », *Administration et Éducation*, n° 3, pp. 27-33.
- BRAUDEL, F. (1969). – « L'histoire des civilisations : le passé explique le présent », in *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion.
- CASPAR, P. (1993). – « La formation des dirigeants, Éditorial », *Éducation Permanente*, n° 114, pp. 7-10.
- DEMAILLY, L. (1991). – « Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels », *Recherche et Formation*, INRP, n° 10, pp. 23-36.
- MOLES, A. (1982). – « La nissonologie ou la science des îles », in Moles & Rohmer, *Labyrinthes du vécu*, Librairie des Méridiens.
- PICQUENOT, A. (1992). – « Profil d'un nouveau métier », *Éducation et Management*, n° 10, pp. 40-43.
- PICQUENOT, A. (1992). – « Réflexion sur l'établissement, vers un référentiel de métiers », *Savoir*, n° 4.
- RANCUREL, M. (1992). – « Recruter les personnels de direction, an V », *Éducation et Management*, n° 10, pp. 32-35.