Le management de l'école à l'épreuve de réalités éducatives et sociales. Entre confiance et défiance. Etude de cas.

Françoise Mercier-Wiart

▶ **To cite this version:**

Françoise Mercier-Wiart. Le management de l'école à l'épreuve de réalités éducatives et sociales. Entre confiance et défiance. Etude de cas.. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2010. Français. NNT : . tel-00838703

HAL Id: tel-00838703

https://theses.hal.science/tel-00838703

Submitted on 26 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE CHARLES DE GAULLE-LILLE 3

UFR des Sciences de l'Education ; Laboratoire : CIREL-Profeor

Ecole Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

Thèse de Doctorat

présentée par

Françoise MERCIER-WIART

Sous la direction de Monsieur le Professeur **Francis DANVERS**

Session 2009/2010

LE MANAGEMENT DE L'ECOLE A L'EPREUVE DE REALITES EDUCATIVES ET SOCIALES.

ENTRE CONFIANCE ET DEFIANCE.

★★★★★★

ETUDE DE CAS

Composition du jury :

Francis DANVERS, Directeur de thèse, Professeur des Universités, Sciences de l'Education, Lille 3.

Jean-Michel BARREAU, Professeur des Universités, Nancy 1 et IUFM de Lorraine.

Sylvie CONDETTE, Maître de conférences, Sciences de l'Education, Lille 3.

Pascale DESRUMAUX, Professeur des Universités, Psychologie, Lille 3.

Richard ETIENNE, Professeur des Universités, Sciences de l'Education, Montpellier 3.

Noureddine KRIDIS, Professeur des Universités, Tunis.

« *L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs* ».

« *Chacun d'entre nous doit prendre conscience de ces réalités nouvelles et se donner les moyens, pour orienter efficacement son action, de disposer de l'atout principal que représente aujourd'hui le fait d'être bien informé* ».

Danièle Bretelle- Desmazières, Daniel Confland, et Claude Baltz, (1998).
Les enjeux de l'information. Edité par l'Association des professionnels de l'information et de la documentation, brochure distribuée par le Ministère de l'Education Nationale.

Remerciements

A mes parents et grands-parents qui m'ont toujours aidée à découvrir, à expérimenter, à me poser des questions, à chercher des solutions et à avancer,

A mon institutrice de cours moyens 1 et 2 qui me donna, dès l'enfance, le goût d'enseigner,

A mes professeurs successifs de collège et de lycée qui nourrirent ma curiosité intellectuelle dans tous les domaines,

A mes nombreux collègues sans lesquels je n'aurais pas pris conscience de l'évolution des conditions de travail et des comportements au travail,

Aux partenaires de l'école (DDEN, parents, élus locaux, associations...) qui m'ont apporté de nombreux exemples,

A deux cadres hiérarchiques et administratifs qui ont successivement favorisé – pour l'un – et freiné – pour l'autre – une évolution professionnelle mais qui, dans les deux cas, m'ont amenée à comparer et à analyser davantage les interactions personnelles et les différents comportements humains associés au monde du travail à l'école,

A l'université "Charles de Gaulle-Lille III" et à l'école doctorale Sciences de l'Homme et de la Société pour m'avoir offert le cadre académique et l'opportunité d'entreprendre cette recherche,

A l'équipe d'accueil PROFEOR de l'UFR des Sciences de l'Education de Lille 3 qui a contribué à nourrir ma réflexion lors de journées d'étude ou de colloques, m'aidant à prendre le recul nécessaire pour effectuer des recherches de la façon la plus objective et la plus détachée possible,

A Madame la professeure M. Vasconcellos, qui fut à l'origine du choix du thème de ma thèse, pour l'aide qu'elle m'a accordée ensuite dans la construction du plan de

ma recherche puis de la construction du questionnaire et du choix des modalités de l'enquête,

A Monsieur le professeur F. Danvers, pour ses réflexions qui ont enrichi ce travail, ses précieux conseils de recherche livresque et autre, puis de rédaction,

A Madame la professeure P. Desrumaux qui m'a donné de quoi nourrir ma réflexion personnelle et prolonger mes recherches,

A Madame la professeure S. Condette pour sa relecture de la thèse, ses propositions de corrections et de lectures,

A Monsieur Custodio, pour son aide technique.

Par ailleurs cette recherche n'aurait pas pu être réalisée sans :

Les nombreuses discussions avec des enseignants du premier degré et des partenaires de l'école qui m'ont peu à peu amenée à me poser des questions sur les enjeux de pouvoir dans les écoles,

Les directeurs d'école qui ont ensuite répondu au questionnaire, m'aidant ainsi à tester les outils de recherche,

Les nombreux intervenants rencontrés lors de colloques, de conférences...qui m'ont apporté de nouvelles connaissances et ont ainsi guidé et alimenté mes réflexions dans des axes jusqu'à maintenant encore occultes,

Le soutien d'amis,

Et enfin le soutien inconditionnel de ma famille, en particulier de ma mère.

RESUME

Dans cette recherche, nous nous interrogeons dès le départ sur les conditions matérielles et humaines favorisant une bonne communication des informations entre les personnels et les partenaires de l'école. L'analyse du contenu des réponses de directeurs rencontrant dans leur école des dysfonctionnements consécutifs à des défauts d'information (rumeur, désinformation, double-langage, propagande, mensonge...) mettent en exergue les rôles tenus par les différents personnels et partenaires, selon leur profil psychosociologique et leurs intérêts.

Les résultats étayent notre questionnement à propos du rôle du management organisationnel dans la gestion du dysfonctionnement – voire du conflit – corrélée à la notion de pouvoir individuel et groupal.

Le manque de soutien hiérarchique et l'utilisation de défauts d'information influent sur le climat de l'école en ôtant la confiance au et du directeur d'école.

La décentralisation (appliquée le 1er janvier 1986) et la déconcentration ont créé un paradoxe. Le directeur d'école est l'homme sur le terrain, mais n'ayant pas de statut, son autonomie est très réduite ou inexistante. L'interrogation des individus, des structures internes et externes à l'Education nationale et d'autres institutions susceptibles de pouvoir aider le directeur à supprimer les dysfonctionnements et conflits montrent leur inefficacité.

Pour l'instant, la solution apportée par l'institution est très souvent la mutation d'office du directeur, assortie ou pas d'un retrait de fonctions.

Les notions de compétences, de santé au travail, d'intérêts privés et d'intérêt général, de démocratie...sont alors abordées au travers des conséquences humaines. Le régime politique et le droit sont aussi questionnés dans la non-protection du citoyen.

Pour essayer de pallier les contradictions du système liées à la pluralité des ancrages dans la société, nous poursuivons notre réflexion sur les nouveaux besoins en formation des directeurs d'école mais aussi des supérieurs hiérarchiques et des partenaires.

ABSTRACT

This study aims at analysing many material and human factors which facilitate a good circulation of information beetween actors and partners of school.

The analysis of the contents of directors answers who live dysfonctionning resulting from bad communication (rumours, lies, double-language, propaganda) puts the emphasis on the parts the different actors and partners of school have to play or should play, according to their psychological and sociological types and their centres of interest.

Results bolster our topics about organisational management in dysfonctionning and conflict resolution, linked to a questioning on actors and partners real power within the school system.

The lack of help from the local administration board entails serious consequences regarding the quality of school climate, removing trust in and from the director.

French decentralisation and deconcentration laws have generated a paradox : they place the director at the core of the educational system while reducing his autonomy.

The questioning led by actors and persons who belong or not to the educational system, and who should help to suppress dysfonctioning, reveal their inefficiency.

In order to deal with the system contradictions due to the variety of society bases and values, we go on our research with both an identification and analysis of new training needs.

SOMMAIRE

VOLUME 1
REMERCIEMENTS 4

RESUME 6

ABSTRACT 7

SOMMAIRE 8

INTRODUCTION 14

CHAPITRE I : COMMUNICATIONS A L'ECOLE 41

Introduction..... 42
1.1 Une "bonne" communication..... 47
1.1.1 Transmettre n'est pas communiquer..... 47
1.1.2 Obstacles à une "bonne" communication..... 52
1.1.2.1 La personnalité..... 55
1.1.2.2 Les éléments psychosociologiques..... 56
1.2 Contexte de la recherche : critères favorisant la communication..... 56
1.2.1 Présentation des directeurs..... 56
1.2.2 Architecture de l'école..... 61
1.2.3 Situation du bureau dans l'école..... 66
1.3 Les différents types de communication à l'école..... 69
1.3.1 Circulation des informations officielles et non-officielles..... 69
1.3.2 Défauts de communication rencontrés à l'école..... 76
1.3.2.1 La rétention d'informations..... 78
1.3.2.2 La désinformation..... 78
1.3.2.3 L'interprétation..... 83
1.3.2.4 Le mensonge..... 85
1.3.2.5 Les informations contradictoires ou double-langage..... 88
1.3.2.6 La propagande..... 91
1.3.3 L'augmentation des défauts d'information à l'école..... 92
1.3.4 Origine des défauts d'information..... 98
1.3.5 Observations et conséquences des défauts d'informations dans le fonctionnement de l'école..... 112
1.4 La variété des formes de communication entre l'école et l'administration..... 115
1.4.1 Communication lors des conseils de maîtres et conseils d'école..... 115
1.4.2 Qualité de l'ordre hiérarchique de proximité..... 122
1.4.3 Informations contradictoires et hiérarchie..... 123
1.4.4 Rôle de l'Inspecteur de l'Education Nationale lors de désaccords à l'école..... 128
1.5 Du défaut de communication à la rumeur à l'école..... 132

1.5.1 La rumeur causée par la réminiscence de peurs ancestrales..... 133
1.5.2 La rumeur piège toutes les classes sociales..... 135
1.5.3 Rumeur : une motivation facile d'exclusion..... 144
Conclusion..... 146

CHAPITRE II : ECOLE ET SOCIETE: L'ORGANISATION DANS SON ENVIRONNEMENT SOCIAL 151

Introduction..... 152
2.1 Niveaux de l'organisation..... 168
2.1.1 Niveau mythique..... 168
2.1.2 Niveau social-historique..... 173
2.1.3 Niveau institutionnel..... 176
2.1.4 Niveau organisationnel..... 181
2.1.5 Niveau groupal..... 189
2.1.6 Niveau individuel..... 196
2.1.7 Niveau pulsionnel..... 203
2.2 Acteurs principaux intervenant à l'école..... 208
2.2.1 Les familles..... 208
2.2.2 Les intervenants extérieurs..... 212
2.2.3 Les enseignants..... 213
2.2.4 L'Inspecteur de l'Education Nationale..... 214
Conclusion..... 218

CHAPITRE III : MANAGEMENT DE L'ORGANISATION ET CONSEQUENCES POUR LE DIRECTEUR 231

Introduction..... 232
3.1 Management et gestion de l'information lors de situations conflictuelles ; autonomie du directeur (anticipation, décision et action)..... 243
3.1.1 Enseignants en groupe ou en équipe..... 247
3.1.2 Directeur et inspecteur de l'Education Nationale : un binôme ou des rivaux ?..... 263
3.1.3 De l'expérimentation de S. Milgram à la "post-modernité"..... 274
3.1.4 Gestion de la communication (jeu de pouvoir) dans un dysfonctionnement dans le second degré. Comparaison avec le premier degré..... 281
3.2 Management et gestion de l'information lors de situations conflictuelles ; autonomie du recteur, de l'inspecteur d'académie et de l'inspecteur de l'Education Nationale (anticipation, décision et action)..... 295
3.2.1 La règle des 4C..... 295
3.2.2 Répartition théorique des pouvoirs et des responsabilités..... 298
3.2.3 L'inspecteur de l'Education Nationale..... 298
3.2.4 Management administratif et rupture du lien social..... 300
3.2.4.1 Une mauvaise répartition des pouvoirs de décision..... 301
3.2.4.2 L'opposition stérile entre empirisme conservateur et idéalisme bureaucratique..... 302
3.2.5 Analyse de la maîtrise des interactions humaines et ses lacunes..... 310
3.2.6 Management de l'école : à l'origine de l'arbitraire, de la démotivation et de la révolte..... 313
3.2.7 Le conflit et la crise "au secours" du pouvoir administratif..... 324

Conclusion..... 327

VOLUME 2
CHAPITRE IV : DU MANAGEMENT AUX NOUVEAUX ENJEUX 336

Introduction...... 337
4.1 Management et gestion de l'information lors de situations conflictuelles ; autonomie du directeur des ressources humaines et du médiateur (anticipation, décision et action)..... 339
4.1.1 Territoire et autonomie du directeur des ressources humaines..... 340
4.1.2 Territoire et autonomie du médiateur..... 351
4.1.2.1 Les trois types de médiateurs..... 351
4.1.2.2 Création de la fonction du médiateur académique..... 351
4.1.2.3 Rôles du médiateur académique..... 353
4.1.2.4 Rapports du médiateur de l'Education nationale..... 357
4.2 Tensions au travail..... 360
4.2.1 De l'efficacité à la pénibilité..... 366
4.2.2 Autonomie et égalité de traitement entre directeurs..... 381
4.2.3 Conséquences sur l'efficacité du directeur..... 395
4.2.3.1 Plan personnel (psychologique et médical)..... 396
4.2.3.2 De la relation dominant-dominé à la perte d'identité professionnelle à l'exclusion..... 420
4.2.3.3 Plan social..... 427
4.3 Enjeux politiques : "l'anarchie organisée ?"..... 432
4.3.1 Place du service public, l'utopie entre intérêts privés et intérêt général..... 436
4.3.2 Anomie, autonomie et hétéronomie..... 446
4.3.3 Autocratie, démocratie et oligarchie..... 448
4.3.3.1 Autocratie..... 448
4.3.3.2 Démocratie..... 451
4.3.3.3 Oligarchie..... 462
4.3.4 Unanimité, régime majoritaire et régime représentatif..... 463
4.3.5 Place de l'information en démocratie : entre néo-libéralisme et totalitarisme, "créer ou détruire le lien social" ?..... 467
4.3.5.1 L'Administration d'autorité et de tutelle..... 468
4.3.5.2 L'Administration d'encadrement et de soutien..... 468
4.3.5.3 L'Administration contractuelle..... 468
4.3.6 Gestion économique ou qualitative..... 487
4.4 Enjeux juridiques..... 495
4.4.1 Jusqu'à la mutation dans l'intérêt du service ou le déplacement d'office..... 498
4.4.1.1 L'insuffisance professionnelle..... 498
4.4.1.2 La faute..... 499
4.4.1.3 La mutation dans l'intérêt du service ou le déplacement d'office..... 502
4.4.1.4 Équivalence entre l'ancienne et la nouvelle affectation..... 505
4.4.1.5 Sanctions disciplinaires et déplacement d'office..... 506
4.4.2 Liberté des acteurs de l'école..... 514
4.4.3 Egalité des acteurs de l'école..... 518
4.4.4 Moyens de défense des directeurs..... 521
4.4.4.1 Le soutien hiérarchique local..... 529
4.4.4.2 Le recours au médiateur académique..... 529

4.4.4.3 Conditions d'application de la protection fonctionnelle des enseignants 533
4.4.4.3.1 Eléments du droit..... 533
4.4.4.3.2 Application des textes par les représentants institutionnels..... 534
4.4.4.4 L'Autonome de Solidarité Laïque..... 539
4.4.4.5 La Haute Autorité de lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité..... 539
4.4.4.6 Les syndicats..... 541
4.4.4.7 Le Médiateur de la République et ses délégués..... 543
4.4.5 De l'usage du droit par l'institution..... 549
4.5 Recrutement et formation...... 550
4.5.1 Améliorer la formation juridique..... 556
4.5.1.1 Des enseignants..... 556
4.5.1.2 Des inspecteurs de l'Education nationale et des évaluateurs..... 558
4.5.2 Améliorer la formation à la communication..... 559
4.5.3 Améliorer la formation à la gestion des conflits..... 562
4.5.4 Créer une formation "Management et santé au travail"..... 564
4.5.4.1 "DRH": direction des ressources humaines ou direction des relations humaines ?..... 565
4.5.4.2 Pour les inspecteurs de l'Education nationale et les enseignants..... 571
Conclusion..... 573

Conclusion générale..... 581

Bibliographie générale..... 589
Table des figures..... 601
Table des tableaux..... 602
Sigles..... 604
Index des notions..... 606

ANNEXES 607
Réponses au questionnaire : directeur A I
Réponses au questionnaire : directeur B II
Réponses au questionnaire : directeur C III
Réponses au questionnaire : directeur D IV
Réponses au questionnaire : directeur E V
Réponses au questionnaire : directeur F VI
Réponses au questionnaire : directeur G VII
Réponses au questionnaire : directeur H VIII
Réponses au questionnaire : directeur I IX
IEN favorise mésentente entre des parents et directeur X
IEN déclare refuser d'intervenir XI
IEN décide de présider le 1er conseil d'école : accusations XII
Lettre de parent montrant les pressions d'une minorité XIII
Lettre de parent ayant été "manipulé" XIV
Cabale de quelques parents : faire croire à une baisse d'effectif dont le directeur est responsable XV
Dossier syndical XVI
Lettre du DDEN à l'inspecteur : origines de dysfonctionnement XVII
Refus de soutien de l'IEN XVIII

Non-aide d'autres structures	XIX
Courrier du syndicat qui n'a pu se prononcer en CAPD	XX
Courrier du syndicat qui n'a pu se prononcer en CAPD	XX b
Retrait de fonctions même si l'école a retrouvé le calme	XXI
Non-respect du contradictoire : la décision de l'IEN est entérinée sans analyse.	XXII

Avertissements

- La forme masculine des termes utilisés dans le texte (directeur, adjoint, inspecteur, recteur, élu local...), désigne tout aussi bien les hommes que les femmes. L'usage d'une seule forme a été fait dans le seul but d'alléger le texte.
- Le mot "école" est employé de façon générale. Nous entendons par école tous les établissements qui reçoivent des élèves de la maternelle au CM2, donc les écoles maternelles, les écoles primaires et les écoles élémentaires.
- Le mot "adjoint" peut remplacer le mot "collègue". La gestion administrative des postes du premier degré fait en effet la différence entre "un poste de directeur" et "un poste d'adjoint". Tous deux possèdent néanmoins le même grade, celui de professeur des écoles. Seules les fonctions diffèrent.

- Les notes de bas de page et la bibliographie générale sont rédigées selon la quatrième édition des normes APA.

INTRODUCTION

Enseignante en école primaire depuis de nombreuses années, nous n'avons pas attendu les directives ministérielles sur le partenariat école/famille pour associer les parents à la gestion de la bibliothèque de l'école, à la réalisation de moult projets éducatifs, à l'accompagnement aux sorties culturelles et rencontres sportives inter-écoles, à la participation à des concours et à des œuvres humanitaires, au développement de journaux scolaires, à l'organisation d'expositions de peinture et de remises de prix, à la recherche de subventions auprès d'entreprises locales...

Nous pensions à l'époque que la démarche qui consistait à mutualiser les efforts des personnels, des parents et des partenaires extérieurs – pour l'intérêt des élèves – ne pouvait exister que si deux conditions étaient réunies :

- le libre consentement des familles à entrer dans l'école, sur une base de volontariat et de bénévolat,
- des rapports entre l'enseignant et les partenaires fondés sur une confiance réciproque et un respect mutuel.

Ayant pris les fonctions de directrice d'école, nous avons continué à travailler de la même façon avec les mêmes partenaires de l'école (familles et élus locaux) pendant quelques années. Puis les relations se sont transformées avec l'arrivée simultanée d'un jeune collègue et de nouvelles familles. Responsable de la classe de maternelle, il profitait de sa rencontre avec les nouvelles familles quatre fois par jour pour se plaindre d'un manque de matériel bien différent en quantité et en qualité avec ce qu'il avait connu lors de stages effectués dans les écoles d'application pendant qu'il était à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Alors que les familles avec lesquelles nous travaillions en symbiose depuis de nombreuses années, privilégiant les qualités humaines aux qualités matérielles, ne comprenaient pas les demandes des nouveaux arrivants, ces derniers se firent les transmetteurs des réclamations du jeune collègue : ils rendaient la directrice et le Maire de la commune responsables d'une école possédant moins de matériel que celle d'un bourg plus riche. Leurs démarches engendrèrent des suspicions. Les parents autochtones – soit la majorité – ne cautionnaient pas l'attitude et les demandes intempestives des "nouveaux"

arrivants, d'autant plus que les compte-rendus des conseils d'école avaient toujours informé la population parentale des recettes et dépenses pour l'école. Des jalousies et des pressions des uns sur les autres s'installèrent. Des rumeurs prirent corps dans le village. Les tensions entre les parents entraînèrent des disputes entre les enfants auparavant camarades. Un fait inhabituel avait déstabilisé le fonctionnement de l'école et le village : la plainte d'un nouvel enseignant quant au matériel de sa classe. D'autres enseignants avant lui ne s'étaient pas plaints et n'avaient pas réveillé de craintes dans la population. Ce dernier collègue n'eut pas d'influence sur les autochtones mais en eut sur les jeunes familles nouvellement arrivées dans le village qui n'avaient qu'un enfant dans sa classe.

Quelques mois de recul nous firent comprendre que ces tensions et les rumeurs qui couraient dans le village avaient été récupérées. L'enjeu était devenu électoral car, entretemps, une association s'était créée avec les nouveaux parents, dirigée par celui qui devint maire quelques temps plus tard. Subrepticement, l'école avait donc été placée au centre de rivalités politiques locales : deux groupes s'y affrontaient par parents d'élèves interposés. C'était à celui qui offrait le plus de sorties culturelles aux élèves...mais ce que faisait l'un était sujet aux critiques orales et écrites de l'autre. L'intérêt des élèves était devenu secondaire ; celui de quelques adultes l'occultait. Des rumeurs, d'abord "plus bêtes que méchantes" devinrent bientôt "plus méchantes que bêtes"...s'éloignant de plus en plus du point de départ qui n'était simplement que l'expression du mécontentement d'un collègue associée à la croyance d'une partie infime des parents.

Nous nous sommes alors aperçue que pour comprendre une question qui préoccupe, on doit disposer d'informations très variées, prenant en compte tous les paramètres qui ont une influence sur la question et ne pas s'en tenir au seul contenu de la rumeur qui court. Face à l'information, pourquoi certaines écoles fonctionnent-elles très bien et d'autres moins bien ?

Ainsi, nous avons décidé de nous éloigner de la recherche pédagogique pour nous focaliser sur l'utilisation de la communication que nous définissons par l'ensemble des techniques et des méthodes de langage utilisées par un individu ou un groupe pour faire accepter son message par l'individu ou le groupe destinataire ciblé, selon un objectif initialement défini.

Nous étudierons donc la communication comme jeu de pouvoir (moyen) à l'école primaire au sein d'enjeux de pouvoir (motivations) des personnels et des partenaires liés à un territoire géographique, social et politique ; des auteurs (M. Crozier et E. Friedberg, 1977) en sociologie allant même jusqu'à opposer l'acteur individuel et le système dont il fait partie.

Nous donnons au mot "pouvoir" la définition de R. Dahl : « ***Le pouvoir d'une personne A sur une personne B c'est la capacité d'obtenir que B fasse quelque chose qu'il n'aurait pas fait sans l'intervention de A*** »[1]**.**

En ce qui concerne notre recherche, nous bâtirons notre cadre théorique autour des écrits d'E. Enriquez, principalement *L'organisation en analyse* et *La face obscure des démocraties modernes* sans oublier des éléments sur les conduites humaines dans le milieu professionnel analysés par V. de Gaulejac aidant à la réflexion sur le rôle de l'organisation dans les interactions entre individus et/ou groupes.

Les faits, les paroles, les processus sur lesquels nous nous sommes penchée pour essayer de les analyser, sont peu nombreux parce que beaucoup d'enseignants – démotivés et fragilisés – craignent de se confier. Nous axons nos travaux sur l'étude des dynamiques individuelles et collectives où le lien social est interrogé sous la forme de la communication, de la solidarité, comme sous celle du conflit, de la rupture, de la haine de l'autre et de l'exclusion avec les conséquences humaines de ce climat.

Notre recherche est originale parce qu'elle met en exergue une analyse de dysfonctionnements aboutissant à l'isolement du directeur d'école. Ces dysfonctionnements et ces violences – volontaires pour certaines – ne sont pas aussi marginaux que nous pourrions le croire ; ils existent depuis un certain nombre d'années déjà mais n'ont pas encore été étudiés sur le terrain de l'école.

Une institution n'est pas différente d'une entreprise : elle connaît aussi des dysfonctionnements. Mais l'institution a pour habitude de mieux les occulter, de mieux garder le secret qu'une entreprise parce qu'elle serait reliée aux pouvoirs politiques en place. Et les conséquences de l'exercice de ces pouvoirs ont des impacts très nets sur le fonctionnement de l'école et sur l'acteur central de l'école : le directeur.

1 Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique* (p. 194). Paris: Seuil.

Beaucoup de recherches traitent de la violence à l'école en partant du vécu d'élèves. Pour notre part, nous entendons plus parler autour de nous de violence sociale, de violences entre adultes que de violence d'enfants.

Nous avons donc cherché à mieux repérer les liens – s'ils existent – entre la communication à et autour de l'école et la violence vécue par des enseignants à travers les dysfonctionnements de l'école. Nous étudierons plus précisément l'impact de ces dysfonctionnements sur la personne du directeur qui se trouve au carrefour des rencontres individuelles, groupales et institutionnelles.

Pour O. Reboul, l'institution

> « ***est une réalité humaine. Sociale, puisqu'elle varie d'une société à l'autre ; la Justice, la famille, l'école sont si différentes au cours des siècles qu'on se demande parfois si ces mots désignent bien les mêmes choses. [...]. Une institution sans aucune autonomie n'en serait plus une. Une institution est stable dans le sens qu'elle préexiste à ses membres. Une institution est contraignante, puisqu'elle exerce une autorité sur ses membres et limite leur liberté, tout en résistant aux pressions externes. [...]. On ne peut que comprendre celle-ci que si l'on tient compte du fait qu'elle a toujours une fonction sociale*** »[2].

Des enquêtes (G. Fotinos, J-M. Horenstein...) montrent elles aussi que les violences vécues par les individus à l'école ne sont pas marginales. L'augmentation du taux d'absentéisme, des malades à un coût...pour la société. Très récemment, il semblerait qu'une prise de conscience commençât à considérer les conséquences négatives du mal-être au travail sur la gestion des compétences et sur l'économie du pays.

Prévention valant mieux que guérison, les moyens d'améliorer le fonctionnement de l'école passent par la recherche du bien-être de ceux qui y travaillent tous les jours.

"Le management de l'école à l'épreuve de réalités éducatives et sociales ; entre confiance et défiance-Etudes de cas". La défiance est l'antonyme de confiance. La défiance marque la crainte d'être trompé, le manque de confiance, le soupçon. Nous allons donc essayer d'analyser les différents ancrages managériaux de l'école afin de mieux comprendre les origines de ses dysfonctionnements.

2 Reboul, O. (2010-10ème édition). *La philosophie de l'éducation* (pp. 27-28). Paris: PUF.

Imaginons une droite xy et un curseur qui quitte le point central O (point d'équilibre) pour se déplacer entre x (la défiance) et y (la confiance). Le management de l'école appelle-t-il défiance ou confiance de la part des partenaires ? Les réalités environnementales appellent-elles défiance ou confiance de la part du directeur ?

Puisque nous effectuons une recherche sur la communication et ses conséquences à et autour de l'Ecole, puisque que toute communication suppose un canal de transmission entre émetteur et récepteur et un contenu – les informations – nous donnons à notre titre un double sens :

- Les acteurs de l'école (cadres hiérarchiques, collègues et partenaires...) qui entourent le directeur font-ils preuve de confiance ou de défiance envers lui ? Quelles en sont les conséquences ? Pourquoi sont-ils défiants ou confiants ?
- Le directeur d'école est-il, peut-il (encore) être confiant ou défiant envers les acteurs de l'école qui l'entourent ? Envers l'institution ? Quelles en sont les conséquences ?

Suite à ces questions de départ, nous partirons vers une analyse systémique pouvant expliquer les cas de défiance.

Notre but est de tenter d'apporter une pierre originale à l'édifice qu'est la connaissance du management de l'école primaire. Pour ce, nous commencerons par essayer de cerner l'école par une analyse de ses réseaux de communications et des informations y circulant. C'est une recherche interdisciplinaire dans le sens où la gestion des informations fait partie intégrante du management des organisations. Cette recherche englobera des considérations psychologiques, sociologiques, politiques, juridiques...

Communication et pouvoir deviennent des notions utilisées dans les multiples dimensions de la vie sociale et professionnelle, notions qui appellent des analyses souvent contradictoires. Certains pensent que le pouvoir réside dans la capacité d'imposer "sa" vision du monde, en communiquant à autrui son point de vue et en le présentant comme universel.

Etudier la communication à l'école, c'est donc aussi tenter d'analyser le fonctionnement organisationnel (ou *management* d'origine anglaise) de l'institution, le jeu et les enjeux de pouvoir des personnels et partenaires, le degré d'autonomie de chacun d'eux, l'individualisation du travail et le travail en équipe, les influences jouées par le droit et le

régime politique...En fait, sans étude du contexte qui est un cadre de référence, le message informationnel ne peut pas être réellement compris.

En théorie, l'école publique du premier degré devrait être partout un "sanctuaire", un lieu d'apprentissage, de culture, de réflexion ; bref, un lieu où trônent raison, sérénité et humanisme. Nous donnons au mot "sanctuaire" le sens de l'étymologie latine, "sanctuaire" signifiant un lieu saint, et par extension une enceinte protégée. Par ailleurs, "sanctuaire" est de la même famille que le mot "saint" provenant du latin *sanctus* signifiant "pur de toute souillure".

Bien sûr, tout dépend maintenant du sens que les individus octroient au mot "souillure".

Pour les enseignants, pourraient être souillures ou salissures ce qui proviendrait de l'extérieur et/ou de l'intérieur et qui pourrait gêner le déroulement des activités qu'ils ont prévues et préparées, tout ce qui peut occulter et remettre en cause, voire transformer les résultats de leurs élèves.

En théorie seulement, semble t-il. En effet, il arrive que les faits contredisent la théorie édictée par la majorité d'entre nous.

Or, certaines écoles deviennent de plus en plus la proie de rumeurs qui ont une incubation cachée. Ses termes circulent en catimini : "il ne faut pas les répéter". Mais la majorité des individus qu'elles touchent les répètent, plus ou moins fidèlement. Ainsi peuvent s'agréger aux rumeurs – qui n'étaient que l'expression de craintes ou de méconnaissances à leurs origines – des violences verbales, pressions...et c'est principalement l'acteur principal – le directeur – qui les subit. Puisqu'il est le référent connu pour diriger l'école, fausses informations et rumeurs concernant un dysfonctionnement scolaire l'atteignent plus souvent que ses collègues.

Après avoir fait des recherches sur l'apparition des rumeurs lors de nos études universitaires (DEA), nous nous sommes aperçue que leur irruption dans la vie sociale comme dans la vie professionnelle pouvait servir des desseins personnels, politiques, sociétaux. Ces recherches nous confirmèrent que l'information n'était pas souvent neutre. Elle pouvait porter en elle des messages bénéfiques (prévention d'un danger et donc vouloir protéger autrui) et des messages maléfiques (défauts volontaires ou non de ces informations

servant à nuire à autrui et protéger le "faux" informateur). Tout auteur d'une information exercerait donc un pouvoir (bon ou mauvais) en la divulguant à autrui, que ce soit dans la vie privée comme dans la vie professionnelle.

Le pouvoir de l'information entraîne l'exercice d'autres pouvoirs, y compris celui de la violence psychique.

Nous utiliserons des écrits d' E. Enriquez qui a effectué des recherches sur les organisations – y compris l'Education nationale – pour essayer de comprendre

> « ***les racines inconscientes [du pouvoir] et ses emprises sociales, en dévoilant et en décryptant ses diverses figures, de permettre aux individus et aux groupes de saisir ce qui les conduit au mépris de l'autre et à l'émergence du désir de sa mort physique et psychique. [...] Le travestissement du pouvoir [...] en un ensemble de décisions rationnelles ayant pour seul but le seul "bien commun" sont analysés et placés au rang d'illusions rassurantes et mystificatrices*** »[3].

Comme toute organisation, l'école n'est pas exempte de cette violence psychique. Nous appuyant sur P. Cabin[4], nous énumérons de suite les caractéristiques d'une organisation :

- une division des tâches,
- des règles de fonctionnement,
- une structure,
- des actifs physiques (bureaux, ordinateurs, usines...),
- un système de gestion et de pilotage.

Nous partirons donc de l'analyse des contenus des situations communicationnelles pour essayer de comprendre leurs influences sur les dysfonctionnements à l'école et le pouvoir des acteurs (adultes) à les supprimer. Ce qui nous éclairera sur le fonctionnement de l'école seront l'étude des liens sociaux, les processus de domination, les raisons de commandement et de prise de pouvoir, les raisons d'obéissance aveugle quelquefois.

Au départ, nous nous posons donc les questions : « *Quelles sont les informations et les situations communicationnelles susceptibles de générer des situations conflictuelles dans et autour de l'école ? Et quelle aide institutionnelle le directeur reçoit-il pour améliorer le fonctionnement de l'école dont il a la charge ?* »

3 Enriquez, E. (1991-édition de 2007). *Clinique du pouvoir : Les figures du maître*. Ramonville Saint Agne, France: Editions Erès. (4ème de couverture).

4 Cabin, P. (1999) (coord.) *Les organisations : Etat des savoirs* (p. 2). Auxerre, France: Editions Sciences humaines.

Nous avons désiré effectuer notre recherche sur ce qui dysfonctionne, non pas parce que nous n'aimons pas valoriser ce qui fonctionne bien, au contraire. Les directeurs qui ont répondu à notre enquête par questionnaire (ANNEXES I à IX) ont eu une longue carrière sans faille : bons résultats de leurs élèves, très appréciés de la grande majorité des parents et des collègues, médaille d'honneur pour certains, investissement reconnu par certains partenaires, très bons rapports d'inspection...Pourquoi donc – après plus de vingt ans de carrière sans souci majeur – connaissent-ils tant d'ennuis ? Les difficultés que ne connaissaient pas ces directeurs depuis le début de leur carrière et la souffrance qu'ils exprimaient nous ont d'abord amenée à réfléchir sur la transformation de la fonction, l'origine ou les origines d'une récente fragilité des relations entre le directeur, ses collègues et les partenaires d'une école. Cette recherche réflexive peut aboutir à une meilleure compréhension du fonctionnement humain actuel de l'école du premier degré, de son rôle dans les dysfonctionnements de l'école et donc à la recherche d'améliorations.

Et puisqu'un dysfonctionnement commence souvent par une divergence d'avis, nous avons pensé ses conséquences :

- dans le meilleur des cas, l'un des interlocuteurs change d'avis pour montrer son accord avec son interlocuteur,
- dans le second cas – si chacun reste sur sa position – une discussion vive peut s'enclencher et mal se terminer. Car, c'est à ce moment que peut débuter une rumeur, selon le profil psychologique des interlocuteurs, selon ses valeurs morales ;
- l'interlocuteur qui est contredit peut en effet accepter – de mauvais aloi – que son avis ne soit pas retenu et s'en tenir là. Mais il peut aussi se sentir "frustré" et ne pas accepter le fait que son avis ne soit pas reconnu. C'est à ce moment là qu'il va chercher d'autres interlocuteurs susceptibles de croire ses paroles. S'il brode la vérité en l'enrobant de nouveaux éléments qui choquent, en supprimant des éléments-clefs apportant une compréhension correcte (décontextualisation), il a de fortes chances de faire démarrer une rumeur.

Et il est certain qu'une rumeur concernant le directeur, un collègue ou l'un des partenaires risque fort d'entamer leurs relations, par défiance. Nous pensons donc qu'il existe deux causes (simultanées ou non) à l'apparition d'une rumeur :

- elle apparaît lors de périodes d'instabilité, d'incertitudes, de doutes, de changements, de peurs, de dangers, de craintes de l'inconnu. Dans ce cas, elle est la traduction orale d'une

méconnaissance de l'inconnu et d'un sentiment d'incapacité ou d'impuissance de le prendre en compte. Ce seraient les fonctions primitives animales de l'être humain (inconscientes) qui traduiraient ici l'ignorance voire la peur de l'inconnu. En effet, ne voyons-nous pas des individus ne se connaissant pas et/ou ne s'appréciant pas se rassembler pour former un groupe de discussion autour d'une rumeur ? Comme des loups qui se regroupent en meute pour se protéger mutuellement et acquérir une certaine force, des individus sont capables d'unir leur ignorance, leurs fantasmes, leurs interprétations... pour faire face – ensemble – à l'inconnu qui peut présenter, selon eux, un danger. Dans ce cas, la rumeur rassemble les individus incapables de raisonner, de transcender leur peur, d'analyser faits et paroles afin de discerner le vrai du faux pour comprendre à qui profite la rumeur et qui elle dessert.

- elle peut apparaître aussi lors d'une compétition, de rivalités, de jalousies aussi bien dans le monde du travail que dans la vie privée. Dans ce cas, elle traduit la volonté consciente d'imposer ses propres idées. La rumeur peut aboutir à la dévalorisation professionnelle et/ ou sociale d'un individu/d'un groupe offrant ainsi des facilités à d'autres pour prendre leur place. En tout état de cause, elle est nuisible lorsqu'elle nourrit une course malsaine vers le pouvoir. De la rumeur à l'anathème, il n'y a qu'un pas qui est vite franchi et nous pouvons parler en ce cas de manque d'éthique de la part de l'émetteur – conscient – de la rumeur.

Comme nous pensons que les bonnes relations entre le directeur, ses collègues et les partenaires de l'école dépendent de la réciprocité de la confiance et du respect entre eux, nous avançons l'idée qu'à partir du moment où la rumeur s'immisce dans l'espace de leurs relations, le risque qu'elle entraîne des suspicions et un climat de tensions pouvant aboutir à des situations conflictuelles est important. A partir de ce moment, nous nous interrogeons sur les influences des informations circulant entre les personnels et les partenaires de l'école. Nous voulons considérer aussi celles parmi ces dernières qui favorisent l'instauration, la restauration et/ou la dégradation d'un climat de confiance et de sérénité propice au bon fonctionnement d'une école et aux apprentissages.

Notre problématique se place dans la transformation de l'identité professionnelle du directeur d'école. V. De Gaulejac affirme que « ***les identités professionnelles produisent des sentiments d'appartenance à des collectifs qui rassemblent tous ceux qui [...] occupent les mêmes fonctions*** »[5]. L'identité professionnelle du directeur a évolué. Sa place dans la société

5 Gaulejac, V. de. (2002). Identité. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (pp. 174-179). Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres.

n'est plus celle du rare érudit, beaucoup de jeunes filles et jeunes gens accédant maintenant à un haut niveau d'études et de connaissances : il a donc perdu de son aura auprès des familles qui voyaient en lui la personne qui pouvait améliorer l'avenir de leurs enfants. Pour certains partenaires, il représente au contraire le successeur de celui qui n'a pas réussi à les faire évoluer lorsqu'ils étaient jeunes, et leur souvenir n'est alors pas des meilleurs. Les partenaires le considèrent comme seul responsable lorsqu'il y a un dysfonctionnement. Malgré l'accroissement des difficultés à gérer depuis que la société entre à l'école, les moyens des directeurs n'augmentent pas. Ils sont de plus en plus nombreux à se regrouper autour du GDID (Groupement de Défense des Intérêts des Directeurs). Toutefois, leur appartenance à ce collectif ne plaît pas toujours aux adjoints qui savent que ce groupe revendique un statut de directeur.

> « ***La Révolution a supprimé les corporations, porteuses de privilèges [...]. La mise en place de rapports contractuels était supposée mettre fin, avec l'inégalité des statuts entre maîtres et compagnons, à une antique relation de dépendance. [...]. Mais, la dénonciation de la dépendance économique a été dissimulée sous l'égalité juridique*** »[6].

A l'heure actuelle, les citoyens semblent être égaux en droit, mais le pouvoir économique se trouve toujours chez ceux qui ont le pouvoir d'influencer autrui.

C'est ainsi que la majorité des adjoints refuse la création d'un statut supérieur au leur, craignant dans la personne du directeur un inspecteur de l'Education nationale bis. Créer ce statut reviendrait à augmenter le salaire du directeur, ce que ne veulent pas forcément les adjoints qui sont les collègues du directeur et la hiérarchie de proximité qui aurait peut-être moins de privilèges.

Celui que l'on nomme directeur – juridiquement parlant – est un professeur des écoles comme ses collègues, mais possédant une fonction supplémentaire (gestion administrative de l'école, le contrôle pédagogique appartenant toujours à l'inspecteur de l'Education nationale).

Le directeur est en souffrance, partagé entre des collègues dont il est proche et le besoin d'un statut, entre la demande d'un statut et le *statu-quo* institutionnel qui ne semble pas réagir à sa demande de soutien et de clarté dans ses fonctions. Un statut, un cadre juridique définissant clairement les devoirs du directeur mais aussi ses droits semblent être une solution

6 Iribarne, P. d'. (2008). *L'étrangeté française* (p. 143). Paris: Seuil.

envisageable – à défaut d'autres – pour améliorer le fonctionnement de l'école.

Nos recherches se basent donc sur les moyens utilisés (jeux de pouvoir) par tous les acteurs de l'école pour garder ou agrandir leurs territoires (enjeux de pouvoir) dans une époque où l'école subit l'instabilité mouvante créée par des changements de valeurs, changements qui émailleront toute notre recherche.

Les échanges oraux et écrits dans l'école, qui font l'objet du premier chapitre, ne sont pas les seuls axes à étudier dans notre recherche. A travers l'étude des transmissions et du contenu des informations au sein de l'institution (premier degré), nous désirons aussi découvrir la cause de l'impuissance de certains directeurs à gérer l'information dans le management de leur école.

Pour affirmer cela, nous nous appuyons sur trois nouveaux constats qui ont vu le jour depuis quelques années dans certaines écoles du premier degré. D'après l'inspection académique du Nord, Division de l'Organisation Scolaire, Statistiques, il y avait – en 2003 – 52 219 écoles publiques en France :

- d'abord, bon nombre de directeurs préfèrent abandonner la gestion administrative de l'école pour ne se consacrer uniquement qu'à l'enseignement et reprendre donc un poste d'adjoint. Ils démissionnent de leurs fonctions. « ***En dix ans, plus de 30 000 directeurs d'école ont démissionné de leurs fonctions. En raison de cette désaffection, 10% à 15% des écoles sont dirigées par des enseignants nommés d'autorité, sans expérience ni formation*** »[7]. C'est un enseignant désigné d'office, souvent un très jeune enseignant, qui doit assumer cette fonction sans formation, alors que les anciens directeurs l'avaient reçue. « ***Même dans les métiers où l'expérience prévaut, on préfère se débarrasser des personnes de plus de 50 ans, pour mettre à la place des petits jeunes qu'on imagine plus battants et dont on sait avec certitude qu'ils seront moins cher*** »[8].
- deuxièmement, un grand nombre de postes de direction restés vacants à la rentrée des classes sont pourvus à titre provisoire par un enseignant de l'école (volontaire ou désigné par l'institution) ou plus souvent, par un jeune enseignant sortant de l'I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des Maîtres).

7 (2009, septembre). Brèves. *La Lettre de l'Education*, *64121*, 3. Editions Le monde.

8 Hirigoyen, M-F. (2001). *Malaise dans le travail-Harcèlement moral : démêler le vrai du faux* (p. 78). Paris: La Découverte et Syros.

– troisièmement, nous notons que la grande majorité des directeurs d'école du premier degré réclament depuis quelques années un statut, alors que le besoin ne s'en faisait pas sentir auparavant.

Ces trois constats appellent de notre part cette réflexion : lorsque nous pensons aux directeurs démissionnaires, nous nous disons que les professions dans lesquelles des cadres demandent une rétrogradation de leurs fonctions sont rares.

Alors, pourquoi et comment tant de directeurs d'école sont-ils amenés aujourd'hui à abandonner leurs fonctions, d'eux-mêmes ou encore à la demande des autorités hiérarchiques (inspecteur de l'Education nationale et/ou inspecteur d'académie) ?

Une première hypothèse de réponse se trouverait dans l'étude croisée de l'évolution historique des acteurs de l'institution et de celle des partenaires de l'école. Autrefois, le directeur était une personnalité, au même titre que le maire ou le prêtre du village. Il était considéré comme l'échelon inférieur de l'échelle hiérarchique de l'Education nationale et obéissait à des ordres descendant du ministère, ordres que personne (personnels et partenaires) ne s'autorisait à remettre en cause...

Puis, la réforme Haby (loi du 11 juillet 1975) inclut les parents d'élèves dans la communauté scolaire. Ensuite, les lois Deferre du 2 mars 1982, du 7 janvier et du 22 mars 1983 (loi-cadre de décentralisation) transfèrent aux collectivités territoriales un pouvoir de décision et une autonomie de gestion. Elles répartissent les compétences en matière d'éducation entre l'Etat et les collectivités locales. Enfin, la réforme Jospin (loi du 10 juillet 1989) entérine et amplifie la réforme Haby : « ***[les parents] sont membres de la communauté éducative et étroitement associés au projet d'établissement, des droits nouveaux leur sont accordés pour intervenir dans la procédure d'orientation de leurs enfants*** »[9].

La succession des réformes de l'Education nationale semble avoir entraîné et entraîner encore des phases de transformation du rôle du directeur d'école. Les partenaires, les usagers ont gagné de nouveaux droits, mais rien n'a protégé le directeur face à de possibles nouvelles revendications : aucun texte officiel, aucune loi, aucune formation à la communication et à la gestion des différends...

9 Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (p. 421).Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.

Puisque le directeur d'école n'est qu'un maillon de l'institution, nous ne pouvons analyser son rôle seul, car il est partie intégrante d'un système. Il nous faut donc aussi prendre en considération les autres acteurs du système afin de mieux comprendre toutes les interactions entre les individus. A travers l'historique des acteurs de l'institution, nous essaierons de déterminer leurs influences sur l'école. Ce sera notre deuxième chapitre.

Mais à nouveau, suite à nos observations et à nos entretiens avec des directeurs, nous faisons deux autres constats :

- le même dysfonctionnement géré de la même façon dans deux écoles différentes d'une même circonscription ou de deux circonscriptions différentes peut connaître deux issues différentes : un règlement calme et sans rumeur *a posteriori* autour de l'école ou à l'inverse un règlement houleux entraînant des rumeurs et des plaintes de partenaires auprès d'élus locaux voire même auprès de représentants hiérarchiques de l'institution, inspecteurs de circonscription appelés I.E.N. (inspecteur de l'Education nationale) et/ou inspecteur d'académie. Dès le départ de la recherche, notre première hypothèse était qu'il existait une différence humaine entre les directeurs dans la façon de gérer le dysfonctionnement sur le terrain.
- elle fut vite invalidée. En effet, que penser lorsqu'une communication considérée comme bien établie entre un directeur et les partenaires de l'école ne suffit pas à éliminer rumeurs et plaintes auprès des instances hiérarchiques ? Nous savons que la communication s'établit entre des individus dissemblables ; les valeurs morales et les croyances des uns et des autres ne sont pas les mêmes. Donc, lorsqu'un directeur ne rencontre aucun ennui dans sa profession et son école pendant de nombreuses années, qu'il est reconnu et apprécié dans un secteur et que les dysfonctionnements apparaissent ensuite dans le même secteur, le motif de "défaut de communication" ne peut plus être aussi facilement invoqué par la hiérarchie. « ***La question est [alors] de savoir comment et pourquoi l'idée a été proposée au public contemporain que les tensions et les conflits mettant aux prises les individus ou les groupes provenaient d'une insuffisance de la communication, voire de l'incommunication entre les personnes ou les communautés concernées*** »[10].

Si la communication fonctionne bien, quel peut donc être l'élément déclenchant ?

10 Huisman, D. (1985). *L'incommunication : essai sur quelques effets pléthoriques abusifs ou pervers de la communication actuelle* (pp. 98-99). Paris: J. Vrin.

Une deuxième hypothèse semble donc s'inscrire dans la gestion des situations conflictuelles de l'école. L'exercice des pouvoirs de décision et d'action des directeurs d'école en interaction avec ceux des autres personnels de l'institution et des partenaires, face à de fausses informations engendrant des situations conflictuelles, serait insuffisant. Autrement dit, quelle part de "pouvoir" l'Etat accorde-t-il au directeur pour manager sereinement une école ? Nous entendons par manager les cinq fonctions du commandement déjà considérées par Fayol, en 1916 : prévoir, organiser, commander, coordonner, contrôler.

Pour nous, manager c'est posséder le pouvoir d'être autonome, c'est-à-dire pouvoir anticiper, décider (qui sous-entend organiser et commander) et agir (qui sous-entend coordonner et contrôler). Cette dernière action permet de nouveau de faire le bilan des résultats de l'action, de proposer de nouvelles hypothèses de travail pour d'autres cas similaires, d'anticiper, etc.

Car il est bien question de management d'école puisque nous considérons que l'Education nationale est une organisation, c'est-à-dire « ***une entité sociale ayant des activités orientées vers un objectif*** »[11]. Et qui dit "pouvoir" pense "autonomie" nécessaire à l'exercice du pouvoir, notion dont F. Danvers nous rappelle la multiplicité de « ***facettes : autonomie physique, autonomie matérielle, autonomie spatiale, autonomie temporelle, autonomie intellectuelle, etc***. »[12]. Les directeurs d'école sont-ils donc autonomes ?

En ce qui concerne l'exercice professionnel d'un individu, nous rapprochons le mot "autonomie" du mot "pouvoir". A. Van-Zanten déclare que la nouvelle professionnalisation des enseignants les déstabilise ; elle la résume ainsi :

« ***On peut parler de crise dans la mesure où [...] les compétences professionnelles à l'œuvre dans le précédent système sont devenues inadéquates [...], la fonction sociale de l'enseignant et son autonomie dans la classe sont remises en cause*** »[13].

Auparavant, un enseignant – qu'il soit directeur ou non – qui obtenait de bons résultats avec ses élèves était apprécié des familles. C'était le principal. Des enseignants bourrus, peu bavards, voire taciturnes faisaient quelquefois peur aux élèves, les punissaient s'ils le méritaient. Les familles ne leur en tenaient pas rigueur : on les déclarait réservés, calmes. « *Si*

11 Bouzon, A. (2006). *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives.* Paris: L'Harmattan.

12 Danvers, F. (2003). *Op. cit.* (p. 71).

13 Van Zanten, A. (1998). Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement. In R. Bourdoncle, & L. Demailly. (Eds), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 39-51). Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.

le directeur t'a puni, c'est parce que tu le mérites ; tu referas la même punition pour moi » disaient les parents à leurs enfants.

De nos jours, être bon pédagogue ne suffit plus et ne serait – pour certains individus – même pas la principale qualité de l'enseignant. Le calme et la réserve de l'enseignant "exciteraient" certaines personnes qui aiment le provoquer en répétant toujours la même question...même s'ils obtiennent toujours la même réponse. La gentillesse et la volonté de renseigner tous les partenaires sans exception ne plaisent pas forcément à une frange de la population qui préférerait être la seule à avoir accès aux informations.

Nous nous posons d'autres questions :

- de quelles compétences professionnelles parle-t-on aujourd'hui ? Compétences cognitives (transmission du savoir), compétences managériales, compétences relationnelles, compétences émotionnelles...
- les compétences sont-elles devenues inadéquates ou les enseignants sont-ils empêchés de les utiliser ?
- les savoirs-être peuvent-ils toujours être arborés ?

Pour développer ce qu'affirme A. Van-Zanten, nous rajoutons que la fonction sociale de l'enseignant/directeur et son autonomie sont remises en cause non seulement dans la classe mais aussi dans son rôle de garant de la sécurité, de l'hygiène et de l'application des textes régissant le fonctionnement de l'école.

La peur du gendarme, de l'agent de police, du contrôleur fiscal...(autres institutions) existerait encore parce que ces fonctionnaires portent un costume qui les différencie du reste de la population civile et/ou possèdent le pouvoir de prendre des décisions – seuls, de suite – et de verbaliser les citoyens hors-la-loi ou faisant preuve d'incivilités – voire de violence – envers autrui. Le pouvoir de verbaliser (amendes, remboursement...) est le pouvoir de retirer au citoyen une partie des biens qu'il a acquis. En France, comme dans beaucoup de sociétés de consommation, l'individu est plutôt matérialiste : se nourrir d'un bol de riz et de connaissances n'est pas l'apanage de la majorité d'entre nous. Donc, s'attaquer au porte-monnaie peut – pour certains – ramener à plus de raison que de demander un effort de réflexion. En ce qui concerne la notion d'autonomie dans le travail, qu'adviendrait-il des règles du Code de la route si les gendarmes et les policiers devaient demander – pour chaque

contrevenant – l'autorisation de verbaliser à leurs chefs ?

Le danger (rouler trop vite en zone habitée, utiliser le téléphone en conduisant, prendre le volant sous prise d'alcool ou de drogue, faire un barbecue en forêt...) ne freine pas la grande majorité des individus. Depuis la nuit des temps, l'Homme a toujours été plus ou moins casse-cou. Il peut se blesser seul. De nos jours encore, il n'est qu'à considérer toutes les bravades et les transgressions d'interdits.

Observons les individus qui nagent aux endroits où la flamme est rouge et ceux qui nagent où la flamme est verte. Inversons les flammes. Nous pensons fortement que certains sortiraient de la zone déclarée dangereuse où ils se baignaient (rouge) pour partir vers l'autre plage sur laquelle le Maître-nageur-sauveteur vient de hisser la flamme rouge. Certains individus sont dangereux pour eux-mêmes mais aussi pour les autres, par esprit de contradiction, par défi ou tout simplement « *pour faire comme les autres* ».

Le comportement individuel peut donc être dangereux aussi lorsqu'il nuit à autrui.

Ainsi, l'Etat (par ses institutions que sont la Gendarmerie, la Police) verbalise certains citoyens afin de les protéger d'eux-mêmes et de protéger aussi ceux qui pourraient être victimes des premiers. Ces dangers – depuis longtemps pris en compte par l'Etat – ont des conséquences physiques : blessures, handicap passager ou durable, mort.

En revanche, ce que l'Etat considère comme moins important sont les incivilités de toutes sortes parce qu'elles ne laissent pas de traces visibles sur les corps. Tout au plus réagit-il lorsque ces incivilités dégénèrent par une attaque aux biens publics et privés (atteinte et/ou destruction de moyens de transport, de vitrines de commerces...). En fait, ce que l'on voit.

Les traces invisibles et durables sont traitées par des psychiatres, des psychologues et paraissent très peu prises en compte par l'Etat (Gendarmerie, Police et Justice). Il n'est donc pas étonnant que les incivilités perdurent et que leur nombre tende même à augmenter, sortant de la vie privée et atteignant de plus en plus la vie professionnelle (surtout celle de ceux qui travaillent avec le public).

La peur du garde-champêtre (qui n'existe plus) et du directeur d'école ont vécu. Pour ce dernier, nous ne pensons pas que ce soit l'abandon de la grande blouse grise qui ait changé les mentalités, mais plutôt l'évolution sociale et l'évolution du management. Une partie de la

société française semble incohérente, étrange (nous pourrions reprendre ici le titre de l'ouvrage de P. d'Iribarne, *L'étrangeté française*). Elle demande à ce que les enseignants "éduquent" leurs enfants, mais elle refuse que le directeur prenne des décisions dans le fonctionnement de l'école et s'en remet à la volonté de cadres administratifs éloignés des problèmes. Soit. Le public (avec tout ce qu'il comprend) est depuis quelques années invité à participer à la vie de l'Ecole. D'autres institutions sont encore protégées (Gendarmerie, Police) et peuvent encore travailler parce que le public n'est pas invité à donner son avis et ne participe pas à la définition de leur profession. Si tel devenait le cas, ces institutions muteraient vers des entités locales et non plus nationales (police de proximité) avec tous les abus, les pressions, les protections occultes...que cela pourrait supposer s'il n'existe plus aucun contrôle étatique : cacher les erreurs des personnes possédant un pouvoir local et rejeter la faute sur autrui.

Un fonctionnaire ne peut acquérir et exercer que le/les pouvoir(s) que l'Etat lui octroie. M. Crozier ne serait pas d'accord avec notre affirmation et dirait que l'individu peut acquérir des marges de manœuvre dans les interstices de l'organisation. Soit. Nous répondrions que la marge de manœuvre est certainement proportionnelle à la taille des interstices – qu'ils soient filiformes ou béants – que l'organisation permet. Et, derrière l'organisation se cache un Etat (fonction publique) ou la société et l'entreprise (privé) qui agissent sur elle.

Par exemple, la société veut que ses enfants grandissent sans contrainte ; elle agit sur l'Etat afin que l'organisation de l'institution publique ne permette pas de réprimander les élèves : les enseignants seront ainsi poursuivis pour avoir « *craqué, maltraité un enfant, donné une gifle en réponse à une provocation* ». L'interstice est très étroit et la marge de manœuvre est ténue. Seule, une partie de la société commence à se rendre compte qu'un certain laisser-aller dans l'éducation finit par favoriser l'expression de toutes sortes de violence et la démotivation des enseignants. Cependant, il semblerait que la société ne s'interroge pas encore sur le rôle qu'elle joue parfois dans les dysfonctionnements de l'organisation du système éducatif (premier degré en ce qui concerne notre recherche).

Nous avons, en effet, fait le constat qu'une même information dans quatre écoles d'une même circonscription (déclaration de radiations d'élèves entraînant la prévision d'une fermeture de classe) ne causait pas d'ennuis dans une localité, engendrait des manifestations avec banderoles dans la deuxième, un retrait de fonctions dans la troisième et une prise

d'otages (directeur et enseignants) dans la quatrième.

Notre deuxième hypothèse serait alors que l'institution n'offrirait pas aux directeurs une marge d'autonomie variable, adaptable et suffisante selon les contextes locaux ?

Considérons cet exemple. Au départ, le comportement des directeurs des quatre écoles (la même circonscription) est semblable : ils informent l'élu local et autres partenaires de la décision administrative de fermeture. Mais à l'arrivée, l'information est diversement acceptée par les partenaires et le directeur est alors dans l'incapacité de prévoir quelles vont être les réactions partenariales. Dans ces cas, les initiateurs de manifestations et de prise d'otages (directeur et enseignants d'abord enfermés dans une classe mais ayant réussi à se sauver en escaladant une fenêtre puis la palissade de l'arrière de l'école pour arriver dans le jardin d'un voisin) se gardent bien d'avertir le directeur de l'action qu'ils prévoient.

Au départ, dans ces quatre cas, le degré d'autonomie nécessaire pour gérer les situations semble être le même pour les directeurs. Chacun d'entre eux réagit selon l'urgence de la situation vécue, sans qu'il y ait intervention d'un supérieur dans tous les cas. L'équipe d'école sait prendre des initiatives lorsque l'inspecteur de l'Education nationale est absent.

Dans la première école, la fermeture ne souleva aucun tollé ; le directeur n'eut aucun ennui avec quiconque. La fermeture eut lieu et c'est le dernier enseignant nommé dans l'école qui demanda sa mutation avec un barème privilégié.

Dans la deuxième école, banderoles et manifestations des parents attirèrent l'attention de l'élu local qui écrivit à l'inspecteur d'académie. Son intervention fut suivie de l'annulation de la fermeture de classe.

Dans la troisième, pas de soutien d'élu local. Fermeture annulée par l'inspecteur d'académie car l'effectif était stable. Pourtant, il muta d'office le directeur avec retrait de fonction parce que des partenaires l'avait accusé d'être responsable de la fermeture annoncée (courrier à l'inspecteur d'académie) et que le village vivait sous tension depuis l'annonce hiérarchique. Nous analyserons davantage ce cas ultérieurement.

Dans le dernier cas, enfermés dans une salle sans téléphone fixe (ni portable à l'époque), que serait-il arrivé aux enseignants s'ils n'avaient pas réussi à s'enfuir ? L'information ayant paru dans le journal local, le directeur essuya plus tard les foudres de

l'inspecteur de l'Education nationale qui ne « *voulait pas de vagues* ». Heureusement pour lui, il était syndicaliste. Il ne quitta donc pas son poste et ses fonctions bien que la fermeture de classe ait été effective.

Résumons ces cas dans un tableau :

	Action des parents.	**Intervention politique auprès de l'inspecteur d'académie.**	**Conséquence pour le directeur.**
A	Rien.	Aucune. Fermeture.	Pas d'ennui.
B	Banderoles et manifestations.	Soutien élu local aux parents et au directeur ; fermeture annulée.	Pas d'ennui.
C	Accusations de parents.	Elu local relate les accusations par écrit à l'inspecteur de l'Education nationale et IA Fermeture annulée.	Mutation d'office et perte de fonctions.
D syndicaliste	Banderoles et prise d'otages.	Aucune. Fermeture.	Pas d'ennui.

Tableau n°1 : Conséquences d'une prévision de fermeture de classe ; gestion des réactions par l'institution

En conclusion, quatre cas semblables au départ, différents dans leur développement et les conséquences professionnelles pour les directeurs. Les accusations des partenaires (parents et élu local) entraînent des ennuis professionnels pour le directeur.

A partir de là, deux autres hypothèses apparaissent :

- hypothèse trois : le pouvoir du directeur d'école dans la gestion des situations conflictuelles se réduirait proportionnellement à l'augmentation de celui des partenaires ;
- hypothèse quatre : le pouvoir du directeur et ses conditions de travail seraient différents d'une école à l'autre parce qu'ils dépendraient de deux variables : le comportement et le pouvoir des partenaires et la qualité du soutien hiérarchique.

Puisque les collègues et les partenaires de l'école attendent du directeur d'école qu'il soit capable de réfléchir et d'analyser les situations vécues par l'école afin qu'il puisse adopter une attitude réflexive en rapport à sa propre activité professionnelle et qu'il puisse remédier

aux dysfonctionnements, nous nous demandons donc quelles sont les origines des situations conflictuelles rencontrées par des directeurs rencontrant des difficultés dans leurs fonctions et conséquemment, quels sont ses pouvoirs réels et ceux des autres acteurs de l'école pour y remédier ? « ***C'est tout ce processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui se situe au cœur de "l'art" qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs***»[14].

Si nous suivons la pensée de D. A. Schön, tout directeur doit se sortir indemne « *des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs* ». Mais c'est oublier qu'il faut une certaine autonomie et un certain pouvoir pour se sortir de situations difficiles. La volonté ne suffit pas lorsqu'elle se heurte à la volonté contraire d'autrui, surtout si cette dernière émane d'un individu ayant un pouvoir plus important (statut, force d'un groupe...).

Sur le territoire national, les directeurs possèdent-ils donc tous les mêmes aides de régulation de l'école ? Il serait très intéressant de faire une recherche approfondie (sur tout le territoire) sur la qualité du soutien de l'organisation au directeur, mais nous ne pouvons la faire ici.

Traitée dans le troisième chapitre, notre analyse sur le management de l'école et l'exercice du pouvoir dans l'institution par les personnels et les partenaires tentera de mettre en évidence le fonctionnement de l'organisation, en priorité, à la lumière des travaux de E. Enriquez et de V. de Gaulejac.

Ainsi donc, il semble que la mouvance et l'incertitude règnent dans le fonctionnement de l'école du premier degré. Nous préférons parler de mouvance et d'incertitude plutôt que d'hétérogénéité. En effet, selon nous, l'hétérogénéité dans la gestion des dysfonctionnements est enrichissante si l'on se place sur les plans communicationnel et organisationnel, lorsque les astuces et les expériences des uns font évoluer positivement la réflexion et le travail des autres. Or, dans certaines écoles, une peccadille peut entraîner une déstabilisation du fonctionnement de l'école par l'expression de graves rumeurs, de mécontentements partenariaux non fondés, de remise en cause des capacités du directeur à exercer ses fonctions alors que dans d'autres écoles, un dysfonctionnement plus grave n'a aucune incidence sur l'école et les fonctions du directeur. Nous ne pensons pas qu'il faille ici réfléchir sur le concept

14 Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif* (p. 77). Montréal, Québec: Les Editions logiques.

d'adaptation du directeur à son milieu environnant, car nous considérons le directeur d'école de façon étymologique : directeur vient du latin *directio* qui signifie direction. En théorie, le directeur est donc celui qui guide, qui donne la direction à suivre, qui oriente, qui dirige une école ; l'institution le déclare responsable de l'application des textes ministériels et du bien-être (hygiène et sécurité) des individus qui travaillent et qui apprennent dans l'enceinte scolaire. Le directeur est capable d'exercer ses fonctions correctement dans une école et non dans une autre. Il existe donc bel et bien des variables exogènes à considérer lors de dysfonctionnements de l'école.

Par rapport à la réalité observée et analysée, le terme "directeur" paraît devenir impropre en certains secteurs.

Auparavant, le directeur dirigeait l'école.

De nos jours, sa voix n'est plus prépondérante depuis que les décisions dépendent de plus en plus des partenaires et des collègues. C'est en cela que – dans certaines écoles – le mot "directeur" ne semble plus convenir. Il "préside" les conseils d'école, c'est-à-dire qu'il distribue la parole entre les partenaires (son avis n'est pas toujours écouté) et rédige le compte-rendu des décisions (lorsqu'aucun collègue n'accepte de le faire). Le directeur ne peut déléguer par force.

En théorie, le directeur transmet toutes les informations descendantes et horizontales qu'il reçoit (de l'institution, de l'élu local et des partenaires vers les collègues) et les informations ascendantes et horizontales (collègues vers inspecteur de l'Education nationale, élu local et partenaires). Dans certaines circonscriptions, adjoints, élu local, partenaires considèrent le directeur comme un maillon de la chaîne parce que l'inspecteur de l'Education nationale exige que toutes les transmissions qui lui sont faites passent par le directeur (pour information) ; de la même façon, il ne transmet ses informations qu'au directeur.

Mais en pratique, des collègues, des partenaires et des élus locaux s'adressent à l'inspecteur de l'Education nationale sans informer le directeur des termes de leurs communications. De même, des inspecteurs de l'Education nationale, des partenaires et des élus locaux se renseignent aux adjoints sans informer le directeur de leur demande. C'est ainsi qu'en cas de dysfonctionnement qui pourrait être vite solutionné, le directeur est souvent non-informé et ne peut donc réagir.

Pour exemple, nous avons connu un groupe (deux enseignants de maternelle et une

conseillère municipale) qui avaient transformé de leur propre chef (hors réunion collégiale) l'organisation d'une sortie scolaire (pour une école de huit classes) le jour même à 11h 30, sans nous en avertir et sans prévenir les parents des six autres classes. Le résultat fut décevant car des parents ne savaient plus quelle était l'heure de départ, le lieu exact pour prendre l'autocar...Certains vinrent nous demander des explications, d'autres nous téléphonèrent pendant l'interclasse du midi...Il fallut rappeler la note d'information que nous avions distribuée à toutes les familles, et renvoyer aux notes affichées aux abords de l'école...Le lendemain, nous fûmes accusée de n'avoir pas su organiser la sortie par l'inspecteur de l'Education nationale qui avait été informé de l'affaire par des parents mécontents. Le maire ne voulut pas créer d'ennui à son adjointe, même si dans son bureau, il nous confiait « *qu'elle avait déjà agit de la sorte avec les autres directeurs et qu'il avait du mal à la gérer* ».

Voilà pourquoi nous préférons parler d'un fonctionnement organisationnel confus, différent d'un endroit à l'autre, d'une année à l'autre ; nous faisons l'hypothèse que le comportement des acteurs environnementaux influent sur le fonctionnement de l'école, aujourd'hui bien plus qu'auparavant.

Depuis quelques années, nous constatons le développement d'influences voire même de pressions de plus en plus souvent contradictoires provenant à la fois de partenaires extérieurs à l'école (parents et élus locaux) et de personnels institutionnels (collègues, personnel hiérarchique, syndicalistes). La multiplicité des réunions formelles et informelles entre le directeur et ses collègues, le directeur et sa hiérarchie, le directeur et les partenaires de l'école, l'augmentation en quantité et en qualité du nombre de communications d'informations ne résolvent pas toujours les situations conflictuelles. L'école du premier degré, qui perd la stabilité qui lui a bâti autrefois sa réputation dans le monde, semble maintenant vivre de plus en plus dans une confusion organisationnelle, au détriment d'un climat scolaire serein et sécurisant nécessaire au bien-être et donc à l'efficacité des personnels.

Bien sûr, nous n'oublions pas les élèves.

Lorsque des élèves d'une même classe ne s'entendent pas (incivilités incessantes), des parents prennent quelquefois la décision d'inscrire leur enfant dans une autre école, plus calme.

Les dysfonctionnements organisationnels de l'école ne semblent pas trop porter préjudice au comportement et aux résultats des bons élèves, pour qui le climat de l'école

affecte peu leur volonté de réussite parce qu'ils ne sont pas informés des tensions entre adultes ou que cela ne compte pas pour eux. Certains parents n'hésitent pas non plus à inscrire leur enfant dans une autre école, non pas à cause de mauvais résultats scolaires mais parce qu'ils ne souhaitent pas que leur enfant soit témoin – ou pire – pris à partie par d'autres partenaires indélicats. C'est ainsi qu'un climat qui se détériore, engendré par quelques partenaires peut amener les autres à réagir (inscription d'élèves ailleurs), aggravant encore la sensation de troubles, de dysfonctionnement (risque de fermeture de classe).

En revanche, un dysfonctionnement aurait un impact plus négatif sur les élèves les plus en difficulté, parce qu'ils profiteraient d'un relâchement de l'enseignant (stressé, ennuyé, accusé...) pour fournir moins d'effort.

De la même façon, les dysfonctionnements organisationnels semblent générer des comportements antipodiques (néologisme volontairement créé), aux deux extrémités d'une ligne, chez les adultes, qu'ils soient des personnels ou des partenaires de l'école.

S'ils sont réceptifs aux rumeurs, aux préjugés et aux *a priori,* les adultes risquent d'aggraver le dysfonctionnement et d'empêcher sa résolution par manque de patience et/ou d'analyse, par agressivité gratuite contre un bouc-émissaire qui les décharge de leurs tensions. Pour P. Mannoni,

> « ***c'est par le "bouc-émissaire" qu'intervient la "logique de la violence sacrificielle" par laquelle le groupe s'efforce de se purger du mal qui l'infeste. Or, comme il ne peut pas se livrer tout entier à la dévalorisation et à l'auto-accusation massive, parce que cela serait difficilement supportable, il procède à l'isolation d'un ou plusieurs coupables qu'il suffit d'éradiquer pour éradiquer avec lui (eux) le mal qu'il représente*** »[15].

En fait, le "bouc-émissaire" servirait d'exutoire à un groupe de type paranoïde, et dans le cas de dysfonctionnement à l'école, le directeur – seul – est tout trouvé pour servir de bouc-émissaire.

S'ils sont plutôt attachés à des valeurs morales et capables de réagir avec calme – afin de prendre le temps d'analyser eux-mêmes les situations sans se laisser manipuler – les individus aideront à la résolution du dysfonctionnement.

15 Mannoni, P. (2008). *Psychopathologie de la vie collective* (p. 97). Paris: L'Harmattan.

Des dysfonctionnements existent à l'école parce que l'organisation du travail les permettraient : interprétations différentes des textes régulant le fonctionnement de l'école, non-écoute de certains personnels, manque d'autonomie de certains directeurs sur le terrain, rôles de chaque acteur non clairement définis associés à un manque de suivi des actes de certaines strates hiérarchiques...

Ces dysfonctionnements favorisent ainsi la détérioration des relations interpersonnelles qui agissent peu sur la qualité de l'enseignement (le travail de l'enseignant demande tellement de présence que beaucoup oublient les soucis et les tensions lorsqu'ils sont avec leurs élèves). Les oppositions interpersonnelles ne sont pas forcement le signe d'un mauvais moral si tant est qu'elles s'expriment de façon franche entre deux individus, sans témoins. Mais elles peuvent le devenir si l'un d'entre eux "utilise" sa notoriété, son statut, son pouvoir...afin de transformer l'opposition qui existe entre eux, simples individus, en une opposition déséquilibrée entre un groupe et un individu.

Et comme dans l'organisation actuelle de l'école, la fonction de directeur d'école n'est pas protégée par un statut fixant les droits, les devoirs et aussi les garanties fondamentales, les partenaires et autres personnels de l'Education nationale le rendent de plus en plus responsable des dysfonctionnements qu'ils ont parfois créés ou favorisés. Le directeur d'école est-il acteur ou sujet ? Deviendrait-il un bouc-émissaire – par défaut ou par excès – suite à un manque d'esprit critique et d'analyse de la société environnementale de l'école et/ou suite à un excès de démocratie et/ou suite à un manque de protection ?

Ces questions nous amènent tout naturellement à analyser davantage encore le fonctionnement actuel de l'école du premier degré. Ainsi, nous formulons une cinquième hypothèse : ce que nous nommons "confusion organisationnelle" serait causée par le manque de cadre politique et juridique définissant clairement les fonctions du directeur d'école.

Dans le quatrième chapitre, nous développons donc notre dernière hypothèse : ballotée entre hétéronomie et autonomie, entre monarchie, démocratie et anti-démocratie, entre unanimité, régime majoritaire et régime représentatif, l'école du premier degré a vu ses dysfonctionnements augmentés. En quoi, sur les plans politique, juridique et formatif, l'Etat pourrait-il réfléchir à de nouvelles réformes capables de proposer un management efficace et humain de l'école du premier degré, au service de l'intérêt général et non pas de l'intérêt

privé ?

Pour tenter de répondre au maximum de nos hypothèses et suite à nos entretiens avec divers personnels et partenaires de l'école, nous avions d'abord décidé de questionner des directeurs, des adjoints et des partenaires de l'école (parents et élus locaux) de trois circonscriptions : urbaine, rurale et réseau d'aide prioritaire afin de comparer les difficultés et leur régulation d'un secteur géographique et social à l'autre. Puis, ayant reçu l'accord de principe de l'inspecteur d'académie, il nous demandait ensuite de lui soumettre le questionnaire.

Afin de conserver notre autonomie dans notre recherche, notre directrice de thèse et nous-même discutions et réfléchissions alors sur l'opportunité de trouver un autre moyen de questionner les individus les plus proches et les plus informés sur les dysfonctionnements des écoles.

L'objectif de notre recherche étant d'essayer d'acquérir une meilleure connaissance du fonctionnement organisationnel de l'école primaire (gestion des informations, pouvoir et autonomie des acteurs...) pour découvrir les façons dont il influait sur le rôle du directeur afin de faire des propositions d'amélioration, nous abandonnions donc l'idée de rencontrer adjoints et partenaires de circonscriptions de trois types différents. Nous décidions de questionner uniquement des directeurs puisqu'ils sont les personnages-clefs les plus à même de nous renseigner sur leurs difficultés vécues à l'école. Nous allions donc privilégier leurs réponses, quels qu'ils soient et où qu'ils exercent.

Certaine que des dysfonctionnements, occultés volontairement ou non, ne peuvent trouver solution que s'ils sont analysés, nous désirions interroger des directeurs volontaires pour nous faire part des situations conflictuelles qu'ils vivent dans leurs fonctions. D'autre part, puisque la grande majorité des directeurs d'écoles réclame un statut, c'est qu'il y a un besoin. Ainsi donc, notre choix s'affine et se dirige vers des directeurs connaissant des difficultés dans la gestion quotidienne de leur école. Le questionnaire validé, il nous faut trouver des individus susceptibles d'accepter de répondre à notre enquête. Dans un premier temps, nous rentrons en contact avec l'association du G.D.I.D. (Groupement de Défense des Intérêts des Directeurs au départ, Groupement de Défense des Idées des Directeurs maintenant). Ses dirigeants se renseignent auprès de leurs adhérents répartis sur le territoire national afin de connaître les directeurs acceptant de répondre à notre questionnaire. Enfin, le

G.D.I.D nous communique des coordonnées téléphoniques : les directeurs volontaires pour participer à notre enquête sont peu nombreux. Qu'importe, nous décidons de commencer notre recherche par un premier contact téléphonique. Tous ont besoin de parler et ces premiers contacts durent des heures. Certains disent rencontrer de grandes difficultés mais la grande majorité d'entre eux déclare craindre de remplir un questionnaire par peur des réactions institutionnelles, qu'ils décrivent comme marquant la toute puissance des inspecteurs de circonscription et d'académie ; d'autres qui se disent tellement désabusés et démotivés ont préféré quitter leurs fonctions de direction et déclarent être satisfaits qu'on pense enfin à faire une recherche sur le rôle des directeurs dans la gestion de la communication et des dysfonctionnements qui y sont consécutifs. Après plusieurs contacts téléphoniques, nous les informons de la possibilité d'envoi d'un second questionnaire suivant les réponses au dépouillement du premier.

Nous préparons le questionnaire de telle façon que les réponses puissent apporter des réponses à nos questions et à nos hypothèses.

Après cinq questions de présentation (de 1 à 5), nous partageons les autres en trois thèmes, dont les réponses seront principalement analysées dans le :

- chapitre 1 : la communication (questions n°6 à 24, n°26)
- chapitre 3 : les fonctions de direction (questions n°25, n°27 à 42)
- chapitre 3 : l'égalité de traitement (questions n°43 à 54)

En fait, toutes ces questions vont nous renseigner sur ce que nous appelons le pouvoir d'autonomie, car un humain – dans le monde du travail – reçoit plus ou moins d'autonomie de la part de ses supérieurs hiérarchiques. Nous ne parlerons pas dans notre recherche de l'autonomie en relation avec le handicap physique.

Lors de la construction de notre questionnaire, nous choisissons des questions ouvertes afin d'offrir un choix de réponses non restrictif.

Nous envoyons donc aux directeurs le premier questionnaire validé par notre directrice de thèse, en y joignant un timbre pour la réponse. Nous rencontrons aussi un directeur partant en retraite et acceptant de répondre au questionnaire.

Comme dans une entreprise, l'Education nationale voit travailler ensemble des

individus en interaction les uns avec les autres. Le très grand nombre d'échelons hiérarchiques (le plus important d'Europe) et depuis quelques années la multiplication des partenaires intervenant à l'école associés à la croissance des moyens et des flux d'informations contribuent à rendre le fonctionnement de l'école du premier degré de plus en plus complexe, difficile et obscur. Pour le rendre plus transparent, nous tentons de nous approcher le plus près possible du vécu des acteurs. Nous nous appuyons ici sur les écrits de V. de Gaulejac :

> « ***Mes réflexions s'appuient sur des recherches de terrain et des interventions menées [...]. Depuis trois décennies, j'ai pu constater les mutations du monde du travail en accompagnant ceux qui les vivent au quotidien. J'ai partagé avec eux leurs analyses de ces transformations, mais aussi leurs souffrances et leurs espoirs. [...]. L'économie, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie seront convoquées du côté des sciences sociales mais aussi le droit, la finance, la comptabilité, la communication du côté des sciences de la gestion. [...]. La problématique est multiple pour appréhender le pouvoir dans les organisations*** »[16].

16 Gaulejac,V. de. (2005-préface de 2009). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social* (p. 32). Paris: Seuil.

CHAPITRE I

COMMUNICATIONS A L'ECOLE

INTRODUCTION

J-L. Derouet écrit :

« ***Cette préoccupation de la communication est à l'origine de nouveaux objets et de nouveaux dispositifs qui se multiplient dans les établissements scolaires : feuilles internes, radios d'établissement, journées portes ouvertes... [...].On peut se demander s'il n'y a pas là une redoutable facilité, qui esquive l'analyse précise de chaque fonction pour situer les problèmes au niveau de la communication entre les fonctions*** »[17].

Au départ, nous nous posons donc la question : « *Quelles sont les informations et les situations communicationnelles susceptibles de générer des situations conflictuelles dans et autour de l'école ?*».

Nous nous intéressons donc en premier lieu à la qualité et aux influences des informations circulant entre les personnels institutionnels du terrain : adjoint, directeur et IEN (Inspecteur de l'Education nationale, chargé d'une circonscription) et les partenaires de l'école (parents, élus locaux).

Nous voulons considérer aussi leurs influences lors de la création de rumeurs et dans l'instauration, la restauration et/ou la dégradation d'un climat de confiance et de sérénité propice au bon fonctionnement d'une école et aux apprentissages.

Avant d'essayer d'analyser les "communications" dans l'école, définissons ce mot. D'abord, rappelons que le mot "communication" est d'origine latine et provient de *communicatio* signifiant communication, mais aussi mise en commun, échange, partage avec autrui dans le sens de don à l'autre.

Dans *La Science de la communication,* 1992, J. Lazar cite H. Chaffee & C.R. Berger qui déclarent :

« ***La communication est le domaine qui cherche à comprendre la***

17 Derouet, J-L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public* (p. 55). Paris: ESF Editions, I.N.R.P.

production, le traitement et les effets des symboles et des systèmes de signes par des théories analysables, contenant des généralisations légitimes permettant d'expliquer les phénomènes associés à la production, au traitement et aux effets »[18].

Pour la majorité d'entre nous, le mot "communication" est un mot générique. Dans les SIC (Sciences de l'Information et de la Communication) et les Sciences Administratives, le mot "communication" englobe – entre autres – les notions de :

- transmission : message contenant une ou plusieurs informations orales, écrites, visuelles (campagne de com') ou gestuelles d'un émetteur vers un ou plusieurs récepteurs sans réflexivité (exemples : ordre, journal d'informations télévisées, transmission en temps de guerre...), la transmission d'un fait non réel étant le mensonge ;
- canal de transmission : canal dans lequel circule le message informationnel entre l'émetteur A et le récepteur B ;
- discussion, conversation : échange d'opinions et de connaissances entre interlocuteurs à propos de faits réels en vue de trouver une conclusion commune (exemples : débat, enquête dans laquelle l'individu peut s'exprimer...).

En ce qui nous concerne, nous faisons une différence entre les mots "transmission" et "communication". La transmission suppose "l'envoi" d'un message informationnel (oral, écrit et/ou gestuel, génétique, patrimonial...) d'un émetteur vers un récepteur, sans possible retour : la transmission d'un trait de caractère de père à fils, d'un héritage, d'un ordre...

Pour ce qui est de la définition du mot "communication", nous dirions qu'il regroupe les notions d'émetteur et de récepteur, de canal de transmission entre eux où circulent les informations d'un message (oral ou écrit). Le mot "communication" suppose aussi un va-et-vient comme le principe des vases communiquants, un canal qui communique avec la mer (double sens de circulation des bateaux)...L'émetteur peut devenir récepteur et vice-versa.

D'autre part, si nous pouvons concevoir l'existence d'une information non transmise (oubli volontaire ou non), la réflexivité n'est pas de mise et il ne peut donc exister de transmission sans contenu informationnel, aussi court soit-il, de type "oui" ou "non" ou un geste, voire un dessin. Qu'elle soit monosyllabique, gestuelle ou graphique, il y aura toujours au minimum une information dans la transmission d'un message.

18 Chaffee, H., & Berger, C-R. (1986). In J. Lazar. (1992). *La Science de la communication* (p. 4). Paris: PUF.

Pour P. Breton,

« ***le terme "information" [...] apparaît lui aussi entouré de brumes propices à la confusion. Son usage, [...], regroupe des significations très diverses. Il sert notamment à traduire en un même mot trois termes anglais distincts : data, news et knowledge. L'information est en effet aussi bien la "donnée" (data-données informatiques) [...], que "news" (nouvelles du journaliste) que "knowledge" (savoirs, connaissances)*** »[19].

Nous pensons qu'il faille ici différencier un fait d'une information. Expliquons-nous. Un fait peut exister sans qu'il soit l'objet d'une information transmise. En revanche, une transmission contient toujours au moins une information qui relate un fait réel ou virtuel. Autrement dit, des paroles que nous avons entendues ou un fait que nous avons vécu (sans autres témoins) et que nous tenons pour nous ne pourront jamais devenir informations si nous n'en faisons part à d'autres individus. L'information est donc intimement liée à sa transmission, elle ne vit qu'à travers sa transmission.

Nous employons aussi quelquefois le mot renseignement comme synonyme du mot information : le collégien recherche un renseignement dans un livre, le touriste demande des renseignements à propos des lieux qu'il visite...Mais, si le commun des mortels ne fait pas vraiment la différence entre ces deux mots, V. Volkoff – dans *Petite histoire de la désinformation,* (1998), donne une autre définition du mot renseignement, associé aux militaires.

L'armée (autre institution) fait la différence entre les mots "information" et "renseignement". L'information est une donnée recueillie à l'état brut tandis que le renseignement « ***est une information passée par un tamis au moins triple : évaluation de la source, évaluation de l'information, recoupement de l'information. Ce triple tamis donnant au renseignement militaire un semblant d'objectivité*** »[20]. Nous voyons ici les trois critères importants – retenus par les militaires – leur permettant de transformer une information en renseignement :

- l'étude de la source,
- l'analyse du contenu de l'information,

19 Breton, P. (1997). *L'utopie de la communication : le mythe du village planétaire* (p. 130). Paris: la Découverte.

20 Volkoff, V. (1998). *Petite histoire de la désinformation : Du cheval de Troie à Internet.* Monaco: Editions du Rocher.

– le recoupement de cette dernière en prenant en compte ses différentes énonciations rapportées par des individus différents.

Il est certain qu'après l'avoir passée par ces trois filtres, le militaire a plus de chances de ne pas se tromper dans son choix à propos de l'état de fausseté ou de vérité de l'information, à condition – rajoutons-nous – d'apporter un quatrième critère : le temps.

En effet, plus la vérification des trois critères de l'information (précisés ci-dessus) prend de temps, plus il est possible de se heurter à un recoupement impossible de l'information si les individus ont eu le temps de se concerter, parce qu'en ce cas, ils peuvent raconter ce que leur interlocuteur leur a dit et pas forcément ce qu'ils ont vu ou entendu. Et plus le temps passe, plus les souvenirs s'estompent.

Nous pensons donc à ce nouveau modèle d'analyse en quatre critères (source, contenu de l'information, recoupement de l'information et temps) pour étudier les défauts de communication repérés lors de dysfonctionnements de l'école.

D'autre part, puisque notre objet d'observations et d'analyses se trouve être la communication entre adultes en milieu scolaire, nous précisons dès maintenant qu'à chaque fois que nous parlerons de communication à l'école, il faudra comprendre "communication organisationnelle" puisque nous ne nous intéressons pas aux communications maître-élèves mais aux contenus et aux modalités des actes de communication entre adultes afin de chercher à comprendre leur rôle dans les situations de travail et les relations interpersonnelles au sein de l'organisation. C'est donc à travers cette communication organisationnelle que nous tenterons d'éclairer les ressorts des actions individuelles et collectives qui se jouent à et autour de l'école.

Auparavant beaucoup plus fermée aux partenaires, l'école vivait en autarcie. La communication était souvent remplacée par la transmission d'informations de type professionnel ou privé entre directeur et adjoints, entre enseignants et parents. Certains circuits de communication n'existaient pas : des parents, des élus locaux ne correspondaient pas avec l'inspecteur d'académie, et vice-versa. Les décisions prises étaient celles des hommes de terrain, les enseignants.

Depuis que les partenaires de l'école y font peser le poids de leurs décisions, l'école n'est plus un sanctuaire dédié à un objectif unique : l'apprentissage des élèves. De nos jours, les partenaires posent des questions aux enseignants et attendent des réponses et des ajustements. La communication s'est instaurée. L'école se transforme.

Historiquement, l'école semble s'être d'abord éloignée de la notion d'institution donnée par M. Lakehal :

> « ***Il existe des institutions politiques (Parlement, Sénat, Conseil constitutionnel, Conseil d'Etat) et des institutions sociales (famille, école, armée ...). [Certaines] édictent des règles, établissent des lois, instaurent des interdits, proposent des normes, contrôlent des activités, orientent la vie publique ou collective, inculquent des valeurs, imposent des obligations [...]. La raison d'être [d'une institution] est de durer dans sa participation à la construction de la nation*** »[21].

Certes, l'école participe toujours à la construction de la nation à travers l'instruction qu'elle délivre aux élèves. Mais son rôle est amoindri puisque – de nos jours – de nombreux parents, des associations de soutien scolaire...complètent le travail de l'école.

Quant au contrôle de ses activités, les orientations qu'elle donne à la vie publique ou collective, les valeurs et les obligations qu'elle apporte, nous essaierons de les étudier tout au long de notre recherche.

Nous emploierons une méthode holistique, bien convaincue que la compréhension de tout élément du système social agissant dans le fonctionnement de l'école découle de celle du système dans sa totalité. Et nous appellerons "système" le résultat des interactions de plus en plus nombreuses entre la société et l'organisation "Education nationale". Donc, pour mieux comprendre cette organisation, nous interrogerons son fonctionnement interne et les interactions avec ses relations externes basées de plus en plus sur la satisfaction des "clients-partenaires", sa participation à la vie locale, son implication dans des projets locaux et académiques...A. Lévy affirme que :

> « ***Sous la Révolution française, le mot "organisation" se déplace du domaine biologique (organe) pour s'appliquer aux institutions et prendre une signification politique. [...]. Classiquement, l'organisation est définie comme un ensemble de personnes et de groupes associés en vue de la réalisation d'objectifs [...]***

21 Lakehal, M. (2007). *Dictionnaire de science politique : les 1500 termes politiques et diplomatiques pour rédiger, comprendre et répondre au Discours politique* (p. 222). Paris: L'Harmattan.

et mettant donc en commun leurs ressources et leurs moyens [...] et elle n'a de sens que dans la mesure où elle est capable d'effectuer les tâches qui lui sont dévolues ou qu'elle se donne, et d'exercer avec efficacité les fonctions qu'elle assume dans la société, aussi longtemps que celles-là sont ressenties comme nécessaires »[22].

A travers les réponses obtenues au questionnaire, nous espérons mieux appréhender les phénomènes de communication interne et externe, stratégique et spontanée, formelle et informelle et leurs influences sur l'exercice du pouvoir des acteurs et leur autonomie dans les prises de décisions...

1.1 UNE "BONNE" COMMUNICATION

1.1.1 Transmettre n'est pas communiquer

Le terme de transmission (usité plus spécialement par les militaires) regroupe à la fois la notion de "message" et l'action de l'envoyer à autrui.

D'origine latine, le mot "transmission" est construit avec le préfixe *trans* qui signifie de l'autre côté, à travers, au-delà et *missio* qui signifie – dans son sens initial – l'action d'envoyer, de lancer. Une transmission est donc l'envoi, par l'émetteur A, d'un message informationnel (ordre, commande...) au(x) récepteur(s) B, C... Dans une transmission, l'émetteur n'attend donc pas de retour de la part du récepteur (son opinion, des questions) quant à l'information ou l'ordre envoyé.

Partons tout d'abord du contenu du message. Nous avons déjà déclaré que celui-ci pouvait contenir une ou plusieurs informations. Toutefois, s'il peut s'avérer relativement facile de vérifier la réalité d'une information écrite, il est beaucoup plus difficile de le faire lorsqu'il s'agit d'une information orale. Une information orale fausse est donc plus difficilement détectable qu'une information écrite fausse ; comme dit l'adage : « *les écrits restent, les mots s'envolent* ».

C'est alors qu'entrent en scène l'acteur et le(s) sujet(s) de la transmission. L'acteur, agissant, transmet l'information ou l'ordre tandis que le sujet la reçoit, donc la subit. Plusieurs

22 Lévy, A. (2002). Organisation. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy. (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (pp. 203-211). Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres.

types de figures existent :

- Transmission entre deux individus : un émetteur et un récepteur. L'émetteur peut oublier, volontairement ou non, de transmettre l'information écrite ou orale (rétention, mésinformation) ; il peut aussi, volontairement ou non, la transformer (désinformation). Si l'émetteur ne transmet pas l'information – qu'elle soit vraie ou fausse – au récepteur, la transmission n'est pas réalisée.

- Transmission entre plusieurs individus (n > 2) :

  a) Si l'émetteur A transmet l'information orale à un récepteur B qui devient à son tour émetteur pour un autre récepteur C.

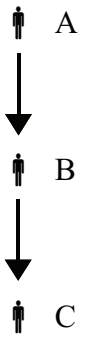


Figure n°1 : informations descendantes.

Les récepteurs B et C reçoivent donc le message successivement : B peut faire passer dans le message qu'il transmet à C les émotions qu'il a ressenties lors de la réception du message de la part de A. Ne serait-ce simplement que le ton donné lors de la transmission de l'information par B, cela peut suffire à transformer le sens du message et donc la compréhension ultérieure qui sera faite du message par C.

Le remplacement d'un mot par un autre peut produire le même effet que le changement de ton. Considérons cet exemple. Un chef d'entreprise A qui désire être présent lors des réunions animées par C déclare à B : « *Dites à C de me proposer des dates pour les réunions de son bureau* ». B déclare à C : « *Le chef demande à ce que tu lui communiques les dates de réunions de ton bureau* ». C transmet donc les dates qu'il a choisies à son chef A. A s'offusque. Il écrit à C cette note de service : « *Je vous ai demandé de me proposer des dates pour les réunions de votre bureau et non d'en décider vous-même !* ». C est mal considéré par son chef A parce que le message a été

transformé par B : le verbe "proposer" a simplement été remplacé par "communiquer". C en veut à B de l'avoir mal renseigné et B pense avoir transmis l'information sans erreur. Si une mésentente s'instaure entre B et C, le chef A possède un choix entre quatre propositions : ou il remet en question la gestion de la circulation des informations dans son entreprise et y remédie (il prend ses responsabilités de manager), et/ou il agit en médiateur et calme la dissension entre B et C, ou il soutient B ou il soutient C. Dans les deux derniers cas, il risque d'envenimer la situation en opposant B à C. A agira selon sa psychologie et ses compétences professionnelles (apaiser ou non les tensions et prendre ses responsabilités ou les dénier). Nous voyons qu'il suffit d'un changement mineur lors de la transmission d'une information orale pour créer un dysfonctionnement qui peut se transformer en situation conflictuelle humaine sur le lieu de travail, si A, B et C ne gèrent pas bien leurs émotions et leurs responsabilités. Nous voyons ici l'importance des profils de A, B et C dans la capacité d'apaisement ou d'enlisement de la situation conflictuelle.

Nous avons compris que l'information finale au bout de la chaîne de transmission pouvait donc être différente de l'information originelle. A moins de vérifier ce qui se transmet entre les deux maillons d'une chaîne, il apparaît difficile de cibler le maillon "défectueux". Est-ce B qui a mal compris et/ou mal retransmis l'information ? Est-ce C qui n'a pas compris ? L'individu au sommet de la chaîne peut aussi, *a posteriori*, nier avoir transmis l'information et/ou ne pas la reconnaître en fin de canal de transmission. En ce cas, un climat de suspicion risque de se créer parmi tous les récepteurs successifs : « *qui a donc inventé cette information ?* ».

b) Si l'information circule simultanément d'un émetteur A vers plusieurs récepteurs, nous parlerons de chaîne horizontale, l'horizontalité étant traduite par la simultanéité temporelle et spatiale des récepteurs B, C, D, E, F à recevoir le message de A. Nous retrouvons ce schéma lors de réunions pendant laquelle un chef transmet des informations orales ou écrites (notes de service) aux auditeurs.

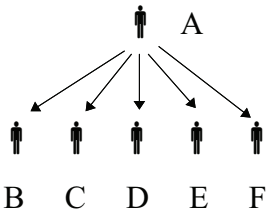


Figure n°2 : informations horizontales simultanées.

Si, dans l'exemple précédent, C pouvait reprocher à B de ne pas lui avoir correctement transmis le message de A, il ne peut en être ainsi dans ce deuxième cas de figure. B, C, D, E, F ont reçu l'information en même temps. Ils ne peuvent donc être responsables d'une erreur de transmission à un de leurs collègues : des situations conflictuelles potentielles sont supprimées. Ce type de réunion qui sert à distribuer simultanément les mêmes informations orales aux récepteurs peut être remplacée par un simple envoi de notes de service à B, C, D, E et F. En revanche, la réunion devient obligatoire si A attend des propositions orales de B, C, D, E et F. Mais, en ce cas, si les récepteurs peuvent émettre leur opinion en retour vers A, nous considérons qu'il ne s'agit plus de transmission d'information, mais d'une discussion, idée que nous développerons plus tard.

Dans ce deuxième cas, tous les récepteurs recevant l'information en même temps, il semble très difficile pour l'émetteur de revenir sur ses paroles puisque tous les récepteurs entendent ou lisent l'information simultanément. Cette situation peut déjà suffire à supprimer des tensions inutiles qui seraient causées par un double-langage.

c) Si l'information circule d'un émetteur A vers plusieurs récepteurs B, C, D, E et F, contactés individuellement à des instants t successifs.

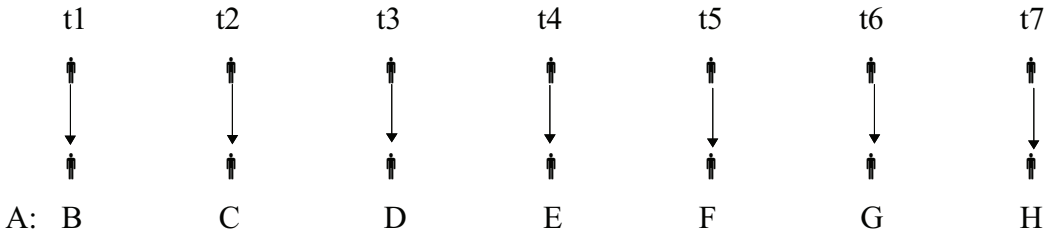


Figure n°3 : informations horizontales différées.

Dans ce troisième cas, le fait que l'émetteur A transmette plusieurs fois son information suppose déjà dès le départ la possibilité de changements de mots ou de ton lors de ses répétitions. A moins de la lire, il est très rare que l'émetteur répète l'information de la même façon à plusieurs récepteurs successifs. Le ton peut changer ; un geste, une mimique, un renseignement ajouté ou supprimé peut transformer la compréhension d'une même information. De plus, seul avec l'émetteur, chaque récepteur peut essayer d'engager une discussion avec l'émetteur afin d'obtenir plus de renseignements. C'est ainsi que, si les récepteurs se connaissent, ils peuvent – lors de discussions entre eux – trouver des différences dans l'information qu'ils ont tous reçue. S'il n'y a aucune différence, la discussion s'arrêtera là. Si des différences existent entre ce qui a été dit à l'un et ce qui a été dit à un autre, alors peuvent se construire des doutes, des suspicions qui peuvent déboucher sur une rumeur toujours destructrice, une fausse réalité à partir des suppositions des récepteurs concernés. Le manque de clarté et de rigueur dans l'émission des informations par A va favoriser l'expression d'interprétations diverses construites selon le vécu social, le profil culturel et psychologique des récepteurs. Cette technique peut être utilisée lorsque l'émetteur A désire déstabiliser, pour des raisons qui sont les siennes, les membres d'une équipe : en ce cas, il transforme volontairement son information d'un récepteur à un autre.

Le premier et le troisième cas nous semblent être les plus favorables à la création de défauts d'information pouvant dégénérer vers des rumeurs pouvant créer des dysfonctionnements. Dans le premier cas, le message oral final transformé par rapport au message original est la conséquence de l'incompréhension ou d'un défaut de mémoire d'un ou de plusieurs récepteur/émetteur. Dans le troisième cas, ce sont des informations différentes à propos du même sujet et transmises par l'émetteur à plusieurs récepteurs qui semblent propices à l'instauration d'un climat de tensions et de suspicions entre les récepteurs.

Transmettre est un verbe plus spécialement utilisé par les personnels de différentes strates hiérarchiques d'une organisation, lorsqu'il n'y a pas de réponse à attendre. On transmet un ordre. Transmettre n'est pas communiquer.

1.1.2 Obstacles à une "bonne" communication

Pour nous, transmettre un ordre sans attendre de retour n'est pas une communication. La communication sous-entend un échange de messages entre deux ou plusieurs individus, une possibilité laissée à chacun d'émettre un avis, une opinion...Nous parlerons alors de conversation (du latin *conversatio*, lui-même formé du préfixe *cum* "avec" et *versatio* signifiant " action de tourner, changement). Une conversation est un échange d'idées entre deux ou plusieurs interlocuteurs ; une information qui peut se transformer en "tournant" entre les individus présents.

Le mot discussion possède également une origine latine ; il provient du verbe *discutere* qui signifie : discuter, examiner, débattre, échanger des idées, éclaircir une question. Nous remarquons que *discutere* possède d'autres sens : séparer, briser, rompre, rendre inutile, écarter, déjouer. Il est vrai que, lorsque la discussion est permise, ce qu'annonce B peut briser et rendre inutile l'information donnée par A. Deux cas se présentent alors :

- en écartant ce que dit A, B peut faire comprendre à A que son information est erronée en lui apportant des arguments contradictoires,
- B peut également déjouer le plan de A si l'information de ce dernier était volontairement transformée.

Dans ces deux cas, B peut tuer une rumeur dans l'œuf.

Pour nous, une discussion est donc différente d'une transmission. Nous l'avons vu plus haut : la transmission (secteurs professionnel et militaire) relève de l'ordre. Dans une discussion, le récepteur de l'information envoyée par A est un individu qui est libre de l'accepter, de la refuser ou de lui apporter un complément. Le synonyme de discussion pourrait être conversation, échange entre deux interlocuteurs ou plus. Dans la même logique, nous nommons aussi discussion l'échange écrit entre deux ou plusieurs individus, tels que des questions et leurs réponses qui circulent sur *post-it*, les échanges de mémoires (en droit)...

Pour qu'une discussion – sur un même sujet – entre deux ou plusieurs individus puisse s'instaurer, trois critères simultanés sont nécessaires :

- des opinions différentes,
- la liberté d'expression de chacun d'eux,

– le respect de la parole d'autrui.

Nous entendons par liberté d'expression la possibilité pour un individu d'être – au minimum – écouté, sans être infantilisé, marginalisé et exclu par ceux qui l'entourent même s'ils ne partagent pas son avis.

En effet, si deux individus sont du même avis, il n'y aura aucune discussion. A émettra son avis et B acquiescera.

En revanche, si A et B ne sont pas du même avis, la discussion peut s'engager si et seulement si A et B possèdent la liberté d'expression et savent s'écouter. Si A n'accepte pas que B exprime une opinion différente de la sienne ou si A refuse d'écouter l'opinion de B, alors la discussion est inexistante. En ce cas, le comportement de A ne permet pas la discussion. A possède le pouvoir de s'exprimer et de ne pas écouter B. A est autonome (dans le sens de libre) dans l'expression de ses pensées tandis que B ne l'est pas. Il agit comme si l'opinion qu'il émet était un ordre, refusant toute contradiction. A transmet son avis, son ordre ; il refuse la discussion.

Nous rencontrons cette façon d'agir dans de nombreuses organisations lorsque des chefs demandent l'avis de leurs subordonnés pour faire croire à un climat relationnel satisfaisant. Mais, lorsque la discussion est terminée, les chefs négligent totalement les idées de leurs subalternes et imposent la leur. « ***Les dirigeants et, en cascade, toute la hiérarchie, ont du mal à communiquer. Lorsque l'organisation du travail est trop rigide, en particulier quand le fonctionnement est trop centralisé et trop cloisonné, les messages ne passent pas. [...]*** »[23]. Nous pouvons aussi observer ce comportement entre collègues de même niveau hiérarchique, lorsqu'au cours d'une réunion, une décision est prise après que chacun ait exprimé son opinion ; et quelques temps plus tard, on s'aperçoit qu'un membre du groupe n'a pas suivi la décision collective qui avait été prise.

En théorie, nous devrions rencontrer la discussion lors de réunions pendant lesquelles un échange d'idées est nécessaire et demandé en vue de trouver des accords pour bâtir un projet commun. Cependant, force est de constater que la "discussion" est souvent galvaudée au profit de la primauté de l'opinion d'un seul individu.

Au cours d'une "bonne" discussion, chaque interlocuteur est successivement émetteur

23 Hirigoyen, M-F. (2001). *Op. cit.* (p. 160).

et récepteur. Chacun avance ses arguments pour nourrir le débat. La discussion est donc un va -et-vient d'informations entre deux ou plusieurs individus, apportant chacun des arguments nécessaires à la conversation pour aboutir – c'est le but – à une conclusion commune acceptée de façon collégiale.

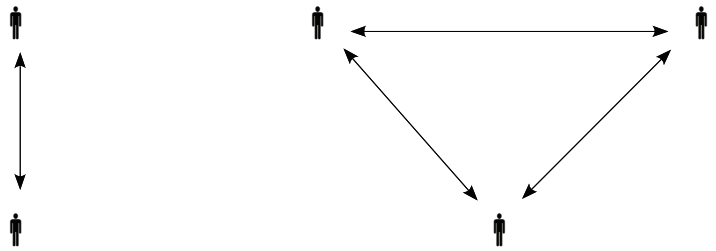


Figure n° 4 : Va-et-vient informationnel lors d'une discussion.

Nous avons vu que la discussion peut rester stérile, si A et B campent sur leurs positions, si A impose son avis et refuse celui de B (et vice-versa). En ce cas, il n' y a pas de conclusion commune, au mieux un consensus satisfaisant le maximum de participants au débat, au pire une décision unilatérale. Si la discussion ne débouche pas sur une vue commune des parties en présence, elle peut alors se transformer en conflit, en dispute, chacun essayant d'imposer son idée soit par la force et/ou par la ruse en faisant appel éventuellement à l'avis de tiers manipulables utilisés pour renforcer le choix de la décision.

Actuellement, le système plus économique que humain du monde du travail, une course au rendement quantitatif et/ou qualitatif (selon des critères non définis et fluctuants selon l'environnement) semblent avoir des influences négatives sur les conditions de travail et les comportements des salariés. Ceux-ci se tournent de plus en plus vers une compétition pour le partage du pouvoir et des honneurs, pour garder ou gagner des acquis fragiles souvent au détriment des relations humaines et de la solidarité.

Nous n'opposons pas "influence" et "pouvoir". Pour nous, les deux mots sont liés : l'individu qui est capable d'influence sur les autres possède un pouvoir. Autrement dit, l'importance des influences dépend de l'importance du pouvoir. Plus le pouvoir est grand, plus les influences peuvent être importantes (gourou, chef...). La différence est que le pouvoir se montre au grand jour tandis que l'influence est cachée.

Suite à des discussions orales entre plusieurs individus, il semble difficile de se

rappeler textuellement ce qui a été dit et par qui. Dans ce cas, si ces individus transmettent à autrui les informations qui les ont marqués, avec les émotions qu'ils ressentent, nous nous retrouvons dans le schéma de la communication d'information d'un émetteur A vers un ou plusieurs récepteurs. Nous quittons alors la discussion.

Nous avons déjà un aperçu du rôle important joué par la transmission d'informations dans et autour de l'école, lieu public de proximité où se rencontrent divers milieux sociaux et divers profils psychologiques, tous attachés – plus ou moins – à leurs intérêts personnels.

Partant du principe que les interlocuteurs – au sein de l'école – connaissent le vocabulaire et les lois qui régulent le fonctionnement de l'école (ce dont nous ne sommes pas aussi certaine), nous avons vu dans les descriptions précédentes que les individus pouvaient être eux-mêmes un obstacle à une bonne communication.

En effet, chaque individu qui s'exprime oralement face à un auditoire, qu'il soit réduit ou pas, possède deux facettes : sa personnalité et son statut. Une conversation met donc face à face deux individus A et B possédant des personnalités et des statuts différents. Nous nous appuyons sur *La dynamique des groupes restreints* (1968) pour essayer de comprendre les critères qui marquent les interventions orales.[24]

1.1.2.1 La personnalité

A peut :

- présenter les choses à sa façon en accentuant certains éléments, en fonction de ses préjugés et stéréotypes,
- agir sur la compréhension de B (et donc sur son comportement ultérieur) en jouant avec sa propre attitude (feindre la colère, la peur, la tristesse...).

Et donc B :

- percevra ce qu'affirme A selon sa personnalité, selon qu'il raisonne ou pas suite à ce qu'il a entendu,
- réagira au message de A en fonction de ses intérêts personnels,
- croira ou pas ce que dit A, selon les sentiments que A lui inspire.

24 Anzieu, D, & Martin, J.Y. (1968-édition de 2003). *La dynamique des groupes restreints* (pp. 195-200). Paris: PUF.

1.1.2.2 Les éléments psychosociologiques

A peut :

- mettre en avant son statut s'il est supérieur à celui de B,
- alourdir ou alléger le climat du dialogue,
- engendrer chez les interlocuteurs des préoccupations convergentes ou divergentes.

Et donc B peut :

- se laisser emporter vers la rumeur, voire le conflit,
- se fermer à toute communication ultérieure.

Les remèdes seraient composés du respect de l'information, consacrant la primauté des faits sur l'opinion, l'objectivité (ne pas juger), l'évitement des préjugés, l'empathie (se mettre à la place de l'autre et reconnaître qu'il peut avoir une autre vision des choses (quitter son égocentrisme), définir de suite l'objectif poursuivi en attirant l'attention sur les éventuelles conséquences d'un acte...

Puisque nous pensons que les communications sont très importantes dans la gestion quotidienne de l'école par le directeur, nous allons essayer de comparer des écoles sur le plan architectural. L'architecture est-elle susceptible de favoriser ou non la transmission des informations ? La communication ? Pour cela, nous utilisons les réponses au questionnaire envoyé à neuf directeurs ayant déclaré connaître des difficultés importantes dans leurs fonctions.

1.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE : CRITERES FAVORISANT LA COMMUNICATION

1.2.1 Présentation des directeurs

Par le biais du GDID, nous avons reçu les numéros de téléphone de directeurs acceptant de répondre à un questionnaire "sur leurs conditions de travail". Sur ces douze personnes que nous avons contactées par téléphone, onze ont accepté de répondre à l'enquête. Après leur avoir transmis notre questionnaire, neuf ont renvoyé leurs réponses (six femmes et trois hommes). Nous avons réalisé un tableau des premières réponses concernant leur poste de

direction actuel.

	Diplôme formation initiale	Autre emploi avant d'entrer dans l'Education nationale	Formation de direction d'école	Ancienneté générale	Ancienneté dans le poste de direction à l'école
Directrice A (Picardie)	Ecole Normale	Commerciale	Aucune	+ de 20 ans	Plus de 2 ans
Directrice B (Roussillon)	Institut Universitaire de Formation des Maîtres		Stage de trois semaines	+ de 20 ans	2 ans
Directrice C (Cévennes)	Baccalauréat		Stage ?	+ de 20 ans	Plus de 2 ans
Directeur D (Languedoc)	Ecole Normale	Surveillant d'externat	Stage de 4 semaines	+ de 20 ans	Moins de 2 ans
Directrice E (Nord)	Ecole Normale		Stage de 3 semaines	+ de 20 ans	2 ans
Directeur F (PACA)	Ecole Normale		Stage de 3 semaines	+ de 20 ans	Moins de 2 ans
Directrice G (Banlieue parisienne)	Baccalauréat		Stage de 5 semaines	+ de 20 ans	Moins de 2 ans
Directeur H (Nord)	Ecole Normale		Aucune formation	+ de 20 ans	+ de 10 ans
Directrice I (Massif Central)	Ecole Normale		2 stages de 3 semaines	Entre 10 et 20 ans	Moins de 2 ans

Tableau n°2 : Carrière des directeurs (août 2008)

Six femmes et trois hommes ont renvoyé le questionnaire. Contactées par téléphone, les trois personnes qui ne l'ont pas renvoyé ont déclaré essayer d'oublier leurs ennuis (retraits de fonction) : un a repris des études, les deux autres ne font plus classe (dépression) et demandent un poste adapté.

Notre analyse porte donc sur neuf questionnaires émanant du Sud de la France (5), de la banlieue (favorisée) parisienne (1), de Picardie (1) et du Nord (2).

Pour faciliter la compréhension, nous ne ferons pas la différence entre directeur et

directrice, les fonctions étant les mêmes. Dans cette recherche, tous seront nommés directeurs sauf si l'analyse montre que la différence de sexe intervient dans les difficultés rencontrées.

Le métier d'enseignant du premier degré est majoritairement féminisé ; cela se retrouve ici avec cinq directrices pour trois directeurs. Nous ne pouvons cependant pas avancer que seules les femmes auraient des difficultés dans leurs fonctions de direction puisqu'il y a aussi des hommes : le sexe ne semble donc pas être ici un critère déterminant dans les difficultés de gestion d'école. Nous noterons toutefois qu'en 2004/2005, 80% des enseignants du premier degré étaient des femmes et 60% pour le second degré.

Donc, logiquement, si nous considérons les pourcentages il y aurait donc un peu plus d'hommes que de femmes chez les principaux et les proviseurs possédant un statut, de l'autonomie, une égalité avec l'inspecteur de l'Education nationale en ce qui concerne la notation des enseignants. En revanche – dans le premier degré – il devrait y avoir plus de trois quarts de directrices et moins d'un quart de directeurs. Nous remarquons tout de même que les directrices se cantonnent plutôt dans les écoles maternelles et que les directeurs sont plutôt dans les écoles primaires et élémentaires, et que le rapport 80%/20% n'est pas respecté. Toutefois, cette recherche n'ayant pas pour but d'analyser les critères de parité hommes/femmes dans les postes de direction, nous en resterons là.

Revenons aux formations initiales des directeurs interrogés :

- un a été formé en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres),
- six à l'Ecole Normale,
- deux ont enseigné dès leur réussite au baccalauréat.

Nous pouvons en déduire que la formation initiale n'est pas non plus un critère déterminant dans les difficultés rencontrées à l'école.

Sur le territoire national, les formations à la direction d'école sont hétérogènes ; dans notre échantillon :

- deux directeurs n'ont reçu aucune formation,
- trois ont reçu trois semaines de formation,
- un a reçu quatre semaines de formation,
- un a reçu cinq semaines de formation,
- un a reçu six semaines de formation,

– un ne s'est pas prononcé sur la longueur du stage effectué.

Nous remarquons aussi que dans une même région – le Nord en l'occurrence – l'offre de formation est différente d'un directeur à l'autre. Le Massif Central tient la tête du palmarès avec une offre de six semaines de stage. La formation des maîtres spécialisés et des psychologues se fait en alternance sur une ou deux années avec des périodes sur le terrain et des regroupements en IUFM. En ce qui concerne les directeurs d'école, c'est l'inspecteur d'académie qui définit le contenu de formation. La formation étant académique, il n'est donc pas étonnant qu'il y ait tant de différences sur notre territoire.

Rappelons que le directeur, en plus de sa classe et du travail pédagogique qui s'y rapporte, est supposé savoir et pouvoir mettre en œuvre des tâches telles que le respect de la sécurité des locaux, des enfants et des personnels, le respect de l'hygiène, la gestion comptable, l'animation d'équipes, la recherche de partenaires bénévoles, les plannings d'occupation de salles et l'organisation du travail des personnels, l'organisation et le suivi de multiples réunions, l'encadrement de stagiaires venant des collèges et lycées, le suivi de la formation par alternance des EVS. (Emploi Vie Scolaire), la gestion de conflit...

Nous entendons par conflit la « ***capacité d'un individu ou d'un groupe [...] à poursuivre ses intérêts, entraînant la concurrence économique, la compétition politique, [...], le heurt des idéologies*** »[25].

L'ancienneté dans le poste pourrait être un facteur déterminant puisque six directeurs connaissant des difficultés dans leurs fonctions ont deux ans ou moins de deux ans d'ancienneté dans le poste. Ces six directeurs représentent 66,66 % de notre échantillon de directeurs. Pourquoi certains directeurs rencontrent-ils donc des difficultés juste après leur nomination ? Seraient-ils l'élément nouveau venu "perturber" les anciens collègues et partenaires ? Le changement ferait-il peur ?

Des collègues anciens dans l'école et des partenaires (élus locaux et parents) réagissent peut-être non seulement à un changement d'habitudes mais aussi à la peur de perdre une partie de leurs pouvoirs acquis avec l'ancien directeur. Si tel est le cas, nous pouvons faire la relation entre le nouveau directeur et ce qu'il pourrait représenter et l'émergence de rumeurs suite à un élément nouveau déstabilisant les habitudes de la vie quotidienne d'autrui. Certains pourraient avancer l'hypothèse que les directeurs qui ont moins de deux ans d'ancienneté dans le poste

25 Enriquez, E., & Haroche, C. (2002). *La face obscure obscure des démocraties modernes* (p. 99). Ramonville Saint Agne, France: Editions ERES.

lorsqu'ils déclarent rencontrer des difficultés ne sont pas aptes à cette fonction. A cela nous répondons qu'avant de participer à la formation aux fonctions de direction, le candidat présente un mémoire et passe devant un jury, composé d' inspecteurs de l'Education nationale et de directeurs, qui acceptent ou rejettent sa candidature. Et, avant de pouvoir prétendre présenter son mémoire devant un jury, ses compétences pédagogiques, d'organisation du travail et relationnelles (ouverture de l'école vers l'extérieur) ont été remarquées par un inspecteur de l'Education nationale qui lui a proposé cette évolution de carrière. Lorsqu'il est reçu, il participe à un stage de formation aux fonctions de direction. Dans notre enquête, les directeurs ont ainsi bénéficié respectivement d'une formation de trois, quatre, cinq et six semaines. Comment se fait-il donc, que peu d'années après avoir été acceptés par les pairs, après avoir reçu une formation, tant de directeurs soient en difficulté au point de quitter leurs fonctions, d'eux-mêmes ou à la demande hiérarchique ?

Nous proposons deux hypothèses concernant les écoles de ces directeurs :

D'abord, le contenu de la formation aux fonctions de direction ne serait pas en adéquation avec le fonctionnement environnemental de leur école.

Des parents et des collègues ayant déclaré à un directeur qu'il organisait beaucoup de projets pédagogiques « *pour se faire mousser* », il existerait – dans certaines écoles – une forme de rivalité malsaine entre acteurs et partenaires de l'école.

Les deux directeurs qui ont plus de deux ans d'ancienneté et moins de dix ans dans l'école sont différents : l'un a bénéficié d'un stage, l'autre non. En revanche, que penser du directeur qui rencontre des difficultés après dix ans de direction dans la même école ? S'il est resté plus de dix ans dans la même école, c'est qu'il se plaisait dans ce poste et que son travail était reconnu. Donc, ses difficultés ne sont pas liées à son travail ou à son côté relationnel avec les partenaires. Il est alors certain qu'il faille considérer autre chose que le travail et la communication du directeur. Dirigeons-nous alors vers les partenaires ; certains parmi ces derniers sont tellement influençables par manque de raisonnement personnel qu'ils sont capables de détruire ce qu'ils avaient précédemment apprécié.

Le seul point commun de ces directeurs ayant répondu à l'enquête est qu'ils ont tous plus de vingt ans d'ancienneté. Plusieurs questions nous viennent donc à l'esprit :

- sont-ils trop âgés pour cette fonction ?

- est-ce la société, les collègues, les partenaires qui refusent les seniors et qui créent des difficultés ?
- quelle aide reçoivent-ils lorsqu'ils rencontrent des difficultés ?
- ont-ils une manière autre que celle des plus jeunes directeurs d'appréhender le fonctionnement de l'école ?
- ont-ils répondu au questionnaire parce que, plus âgés, ils ont plus de recul qu'un jeune directeur pour analyser leurs fonctions et accepter de témoigner ?

Pour l'instant, nous ne pouvons répondre aux trois premières questions ; le dépouillement des autres réponses nous apportera sans doute un éclairage. Pour ce qui est de la quatrième question, nous pouvons tenter d'apporter une réponse en rappelant que la législation scolaire était au programme des deux années de formation à l'Ecole Normale. Les directeurs "plus âgés" ont reçu cette formation qui a été supprimée dans les IUFM. En conséquence, les "anciens directeurs", plus au fait du fonctionnement administratif de l'école paraîtraient-ils trop rigoureux aux yeux des jeunes collègues ? La formation à la connaissance du fonctionnement de l'école serait-elle devenue obsolète ?

Notre réponse à la cinquième question rejoint un peu la précédente à savoir que les directeurs ayant plus de vingt ans d'ancienneté sont capables de comparer le fonctionnement de l'école actuelle avec celui qu'ils ont connu auparavant. Ils peuvent ainsi mieux appréhender les changements et analyser les causes et les conséquences des dysfonctionnements actuels.

Puisque les rumeurs et les conflits ont tendance à apparaître lors d'un changement, de l'insuffisance d'informations, laissant libre cours aux interprétations et opinions divergentes ou à une rivalité, nous avons d'abord désiré mieux connaître les lieux d'interventions des directeurs. La répartition des locaux de leur école facilite-t-elle la communication entre les collègues et eux, entre les partenaires et eux ?

1.2.2 Architecture de l'école

Dans *Les murs de l'école* (1998), M-C. Derouet-Besson rappelle l'historique architectural de l'école. Ainsi, jusqu'à la fin du Moyen-Age, il n'y a pas d'école au sens que nous l'entendons aujourd'hui. Quelques enfants de familles aisées (noblesse principalement) bénéficient de l'instruction dispensée par des moines ; les "études" se font au monastère. A

l'époque, la typologie architecturale est commune à tous les édifices destinés à accueillir un public nombreux : les monastères, les hôpitaux, les universités, les prisons, les casernes. Les destinations des bâtiments sont interchangeables. « ***Cette typologie, adoptée pour les grands collèges de Jésuites, inspira au XIX ème siècle les bâtiments destinés à l'ordre secondaire*** »[26]. Les salles de classes sont disposées en O ou U autour d'une cour de récréation entourée elle-même de préaux ou couloirs couverts, faisant penser à un cloître.

« ***La pièce à tout faire du maître d'Ancien Régime ressemblait à la salle commune des maisons paysannes et correspondait à un enseignement individuel où les élèves défilaient, tour à tour, devant lui*** »[27]...Cette pièce rappelle les anciennes écoles (classes uniques de certaines communes rurales) où le repas de l'instituteur cuisait sur le poêle au fond de la classe, lieu de vie.

« ***La halle de l'enseignement mutuel, accueillant jusqu'à 300 élèves et plus, visait l'alphabétisation rapide de populations entières*** »[28].

Pour l'école, l'administration cherche à établir des normes. En 1858, un arrêté réserve le concours financier de l'Etat aux communes qui suivent les plans officiels. L'école doit être implantée en un lieu central, facile d'accès, bien aéré. D'après des archives de plans en 1875 en Seine-Maritime, la moitié des écoles est organisée avec un couloir central entre les salles de classe et les logements des instituteurs. En 1867, 1878 et 1889, les expositions universelles de Paris présentent des maquettes de salles de classes. En 1882, un code de l'hygiène scolaire rédigé par le docteur Javel montre les effets de la construction des W.C. (en ligne, avec un jour sous les portes, aux murs rugueux ou en faïence pour éviter les inscriptions...) sur la morale et la propreté.

Vers les années 1970, les architectes contestent le modèle créé par l'administration et commencent à proposer des plans d'école plus ouvertes vers le quartier d'autant plus que des équipements scolaires sont proposés au public en dehors des jours de classes. L'espace et le cadre de vie au travail sont considérés comme exerçant une influence directe sur les relations humaines.[29]

26 Derouet-Besson, M-C. (1998). *Les Murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire.* Paris: Métailié.
27 Mayeur, (1981). In M-C. Derouet-Besson, *Les Murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire* (p. 28). Paris: Métailié.
28 Lesage, Mayeur & Lainé (1981 et 1996). In M-C. Derouet-Besson, *Op. cit.* (p. 28). Paris: Métailié.
29 Derouet-Besson, M-C. (1998). *Op. cit.* (pp. 208-211).

Dans quelle mesure l'organisation de l'espace intervient-elle dans les relations entre enseignants ? Martin (1979) tente de trouver des différences entre les enseignants qui travaillent en école traditionnelle et ceux qui travaillent en aire ouverte. Il n'observe pas de différence entre les deux types : manque de coopération, flatterie, contrariétés exprimées....Martin, W.R.W. (cité par M-C. Derouet-Besson) dans *Teachers Perceptions of Their Interaction Tactics* " *Education Chula Vista* " déclare « ***l'espace ouvert ne conduit pas automatiquement à des relations plus faciles entre enseignants [...] les divergences tiennent sans doute à l'absence d'enquête sur le recrutement des enseignants, volontariat ou mutation au hasard*** »[30].

Dans sa loi sur l'Education du 11 juillet 1975 (article 17), R. Haby, alors ministre de l'Education Nationale, cite : « ***L'architecture scolaire a une fonction éducative. Elle est un élément indispensable de la pédagogie et favorise le développement de la sensibilité artistique*** ».

En 1983, la loi de décentralisation, accompagnée de son décret de 1985, transfère le patrimoine scolaire aux collectivités territoriales qui doivent désormais en assurer la gestion. Electeurs et usagers donnent maintenant leur avis aux élus locaux lorsqu'il s'agit de construire, rénover, transformer les bâtiments scolaires. Ce qui n'est pas sans heurts tant les avis diffèrent entre les besoins exprimés des usagers et les dépenses engagées par la municipalité. A cette divergence d'opinion, s'ajoutent maintenant – en certains lieux et moments – les rivalités politiques, chaque parti utilisant l'école comme moyen d'imposer ses idées concernant le développement de la commune.

La gestion des personnels, la définition des contenus d'enseignement et les formations restent dans le giron de l'Etat. Il est cependant à noter qu' actuellement, les usagers et les élus locaux sont de plus en plus influents pour faire nommer et faire muter les personnels de l'Education nationale, s'opposant ainsi aux critères du barème institutionnel (années d'ancienneté et note d'inspection) du fonctionnaire pour l'octroi de ses mutations. Il suffit de quelques courriers assortis de quelques appels téléphoniques pour qu'il y ait mutation forcée.

Si R. Haby déclare que l'architecture a un impact sur la pédagogie, nous allons plus

30 Derouet-Besson, M-C. (1998). *Op. cit.* (pp. 236-239).

loin en pensant que l'architecture joue aussi un rôle dans le fonctionnement administratif de l'école. En effet, la grande majorité des écoles du premier degré est ancienne et presque exclusivement construite sous deux modèles :

- une cour de récréation sépare le bâtiment contenant les classes de la rue par un muret surmonté d'une grille
- les salles de classes disposées en O autour d'une cour intérieure à laquelle on accède de la rue en passant sous un porche.

Les classes sont très souvent en enfilade jouxtant un couloir qui les dessert toutes. Les fenêtres sont suffisamment hautes pour que les élèves assis ne soient pas tentés de regarder ce qui se passe dans la cour pendant qu'ils travaillent. Ces écoles ne comportent qu'une ou pas de salle de classe maternelle puisque l'école n'est obligatoire qu'à partir de six ans (il a fallu reconstruire depuis). Elles ne comportent pas non plus de pièce spéciale servant de bureau au directeur. Ce qui est normal car auparavant le directeur d'école avait un rôle administratif bien moins important qu'aujourd'hui. Il ne recevait pas foule de directives et/ou de courriers à transmettre à ses collègues. La récréation suffisait pour faire cette transmission. Il avait aussi moins de responsabilités administratives : pas de conseils d'école, pas de conseils de cycles, moins de réunions avec les partenaires, beaucoup moins d'appels téléphoniques, de courriers et de courriels à renseigner de suite.

Comme nous faisons l'hypothèse que l'architecture peut jouer un rôle dans la qualité de la communication, nous demandons aux directeurs de nous faire part du type architectural de l'école dans lequel ils enseignent :

	Nombre de classes de l'école	**Classes juxtaposées avec couloir de communication**	**Classes juxtaposées sans couloir de communication**	**Classes en « étoile »**	**Autre**
A	9				3 bâtiments espacés de 500 m
B	4	3 classes à l'étage			Classe maternelle dans bâtiment séparé au rez de chaussée.
C	10				2 classes et 1 couloir, 2 classes et 1 couloir... communication 2 par 2.
D	13	oui			
E	8		4 classes à l'étage		1 dans la cour 3 au rez-de-chaussée, autre bâtiment.
F	?			oui	
G	10	1 bâtiment sur 2 niveaux			
H	1 classe unique				
I	9	oui			

Tableau n°3 : caractéristiques architecturales de l'échantillon d'écoles

Ce tableau récapitule les caractéristiques des bâtiments scolaires de notre échantillon :

- Une seule école (certainement récente) est bâtie autour d'un lieu de passage commun,
- Trois écoles voient leurs treize, dix et neuf classes regroupées le long de couloirs.
- Pour ce qui est des autres écoles, nous voyons qu'il n'est pas aisé pour le directeur de faire classe et de surveiller en même temps les couloirs de l'école en cas d'intrusion de personnes étrangères ou de fugue d'un élève, deux cas pour lesquels il verrait sa

responsabilité engagée en cas d'accident. En effet, une école possède cinq couloirs pour dix classes. Trois autres écoles voient leurs classes éclatées dans plusieurs bâtiments séparés ; il doit s'agir de nouvelles constructions venues se rajouter au bâtiment ancien au gré des ouvertures de classes.

Plusieurs types d'architecture se retrouvent dans les réponses à notre questionnaire. A travers elles, nous essaierons donc d'examiner s'il existe un lien entre l'architecture scolaire et la qualité de la communication.

Aujourd'hui, les architectes qui tracent les plans des futures d'écoles prévoient souvent une structure en étoile lorsque la surface du terrain le permet, de grandes baies vitrées, deux ou trois salles supplémentaires (bibliothèque, salle informatique, salle d'évolution gymnique). Cette structure permet un regroupement plus facile des enseignants et des parents lorsqu'ils doivent tous sortir de l'école par la même rotonde. De plus, les nouvelles écoles possèdent un bureau qui est souvent construit près de l'entrée de l'école, ce qui permet à la fois une meilleure vue de l'ensemble de l'école pour le directeur et un accès plus facile pour les parents.

Néanmoins, il serait utopique de déclarer que toutes les écoles sont fonctionnelles et facilitent la communication. En effet, concernant le projet de construction d'une nouvelle école, le débat sur le choix de l'architecte (et donc ultérieurement sur le plan de l'école) se fait souvent sans les personnels qui sont appelés à y travailler toute l'année. Les municipalités avaient l'habitude de travailler avec l'architecte le moins cher et/ou qui était attaché aux réalisations du secteur. De nos jours, l'appel d'offre est obligatoire au-dessus d'un certain prix. Toutefois, cela n'empêche pas certaines municipalités de toujours tenir les enseignants écartés des discussions à propos du choix du plan d'une nouvelle école.

1.2.3 Situation du bureau dans l'école

Il va sans dire aussi que la situation du bureau dans l'école est primordiale dans la gestion des informations à l'école. Pourtant, les réponses des directeurs interrogés montrent un certain illogisme dans la localisation du bureau du directeur.

	Lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école	Situé en bout de bâtiment ou hors d'un lieu de passage
A		oui
B		Quasiment inutilisable, trop loin de la classe
C	oui	
D		étage
E		A l'étage, en bout de bâtiment, hors de tout passage
F	oui	
G	oui	
H		Coin dans la classe
I		En bout de bâtiment, loin de la classe du directeur

Tableau n°4 : situation du bureau dans l'école

Si nous croisons les résultats de ce tableau avec ceux du tableau n°3, nous voyons que :

- l'école F construite en étoile possède son bureau à l'entrée du bâtiment,
- l'école C qui compte cinq couloirs desservant chacun deux classes à son bureau à l'entrée de l'école,
- l'école G a son bureau au rez de chaussée, à l'entrée du bâtiment,
- l'école H n'a pas de bureau : il s'agit d'une classe unique. Le directeur range ses dossiers administratifs avec ses documents et matériel pédagogique dans la classe,
- l'école D qui possède treize classes sur deux niveaux a son bureau à l'étage,
- l'école I de neuf classes possède son bureau en bout de bâtiment,
- les écoles A, B, et E cumulent les handicaps car non seulement leurs classes sont réparties dans plusieurs bâtiments, mais en plus le bureau n'est pas situé à l'entrée de l'école. Les directeurs de ces trois écoles doivent donc éprouver certaines difficultés pour communiquer les informations à leurs collègues et rencontrer quotidiennement les parents d'élèves.

Nous découvrons un double paradoxe.

D'abord, il semblerait que le directeur actuel voie ses tâches augmenter d'une façon inversement proportionnelle à la considération de ses fonctions par l'Etat et par la société. De plus, la société le déclare de plus en plus responsable alors que – la plupart du temps – il ne peut prendre ses décisions seul. En fait, il lui est demandé de suivre un cadre établi et – en même temps – d'être autonome et créatif. Les grands traits de la professionnalisation du directeur sont pour lui la valorisation de l'autonomie, de l'initiative, de l'efficacité et de la responsabilité individuelle au travail ainsi qu'une identification dans les valeurs organisationnelles.

Deuxièmement, l'institution demande à ce que le directeur soit maintenant – plus qu' auparavant – un individu de relations à l'interface entre les partenaires et les personnels de l'école. Outre son côté enseignant, le directeur est un personnage à la fois administratif et occupant le bureau "des renseignements et des réclamations". Il doit être homme de communication, cherchant le consensus à chaque fois qu'un partenaire vient à sa rencontre pour demander un renseignement ou exposer son mécontentement. Or, la plupart du temps, le directeur se voit remplacé par un collègue – sans qu'il le sache parfois – dont la classe se situe près de l'entrée de l'école, et/ou qui enseigne dans le village où il réside et rencontre donc les partenaires hors temps scolaire...Le directeur n'est pas toujours visible surtout si sa classe et le bureau de l'école se trouvent à l'étage ou en bout du bâtiment ! Hormis l'Education nationale, nous ne connaissons pas d'autres organisations, publiques ou privées, positionnant leur bureau de renseignements et de réclamations (accueil) en bout de bâtiment, privé des facilités de communication avec les clients.

Les fonctions positionnent le directeur à l'interface de deux mondes qui restent bien distincts dans l'expression de leurs besoins : celui du fonctionnement institutionnel et celui du monde extérieur. Les représentants de l'institution (inspecteurs d'académie, recteurs, et même ministres) cherchent à assouvir tous les besoins exprimés des partenaires pour éviter le conflit et travailler sereinement ; ils connaissent les demandes locales filtrées et transmises par l'inspecteur de l'Education nationale et/ou le maire mais ils sont ignorants des comportements associés à ces demandes qui "empoisonnent" quelquefois le climat de l'école. Sur le terrain, le directeur connaît les causes des demandes (quelquefois des rivalités de clans sociaux et/ou politiques) mais n'est pas invité à donner son avis.

Si l'institution clame que le directeur est un homme de communication avec les collègues, les familles et les partenaires, nous voyons que sur le terrain, la réalité est toute autre : le directeur est un enseignant qui – avant tout – fait classe. Il réalise son travail administratif le mercredi, le *week-end* et le soir, c'est-à-dire hors temps scolaire, après les préparations de cours et les corrections. Il n'est donc pas toujours aisé pour lui d'être au fait de ce qui se passe et se dit à et autour de l'école.

Si le principal de collège peut recevoir les parents et autres partenaires pendant la journée – quelquefois en urgence – le directeur d'école ne peut le faire. Loin d'apaiser de suite certaines tensions, ce report d'entrevue favorise alors l'augmentation de suspicions, de rumeurs...

1.3 COMMUNICATIONS A L'ECOLE

Après avoir découvert que certaines structures architecturales d'école n'étaient pas très propices à une communication de qualité avec l'extérieur comme avec l'intérieur, nous avons décidé de nous pencher sur la qualité des informations circulant dans l'école. Nous entendons par là, les informations provenant des élèves, des collègues, des parents d'élèves, des autres partenaires et des personnels hiérarchiques.

1.3.1 Circulation des informations officielles et non-officielles

Nous cherchons maintenant à savoir si la qualité de la circulation des informations écrites jouent un rôle dans les dysfonctionnements des écoles de notre enquête. Pour cela, nous scindons les informations en deux groupes : les informations officielles émanant de l'institution et de la municipalité et les informations non-officielles. Nous demandons aux directeurs concernés de nous informer sur la manière dont les informations circulent dans leur établissement.

	Affichage	Consultation au bureau	Passage dans les classes	Autre
A 9 classes				Circulaire avec note d'émargement
B 4 classes		oui		Disposition sur une table dans la salle de café
C 10 classes	oui	oui	oui, si urgence par un élève	
D 13 classes	oui			Classeurs-courrier dans salle des maîtres
E 8 classes			oui, pochette-courrier avec documents + cahier (à émarger) récapitulant les titres des documents.	Puis, documents classés par thème et collés dans des cahiers consultables au bureau
F	oui			Dans porte-bloc déposé chaque matin à côté du photocopieur
G 10 classes	oui			Consultation dans la salle de la photocopieuse
H 1 classe				
I 9 classes		oui	oui	Un rappel régulier aux collègues qui oublient

Tableau n°5 : circulation des informations officielles écrites au sein de l'école

Le directeur de l'école H (classe unique) n'a pas répondu puisqu'il n'a pas de collègue.

Quatre écoles dont les trois plus importantes possèdent un panneau d'affichage ; deux écoles (une petite de quatre classes et une grosse de dix classes) voient la consultation des informations officielles au bureau. Une directrice d'école fait consulter les documents (notes de service) au bureau et fait circuler les moins importants dans les classes. Dans seulement deux écoles (A et E), les directeurs font émarger les documents par les collègues, ce qui les assure que ces derniers sont tous informés. Nous voyons aussi que six directeurs sur huit organisent la communication des informations de deux façons différentes, ce qui n'est pas une

obligation.

Pour huit écoles, il existe donc trois façons de faire circuler l'information écrite :

- par le panneau d'affichage (4)
- par le déplacement des collègues pour consultation au bureau (3)
- par la circulation des informations dans les classes (3)

Suite à ces réponses, nous ne pouvons pas remettre en cause le travail du directeur pour ce qui concerne la transmission des informations écrites.

Nous proposons alors la même question en ce qui concerne la communication des informations non officielles que les écoles reçoivent : catalogue de matériel et de sorties, invitations diverses...

A nouveau, nous regroupons les réponses dans un tableau comparatif.

	Affichage	**Consultation au bureau**	**Passage dans les classes**	**Autre**
A **9 classes**			oui	
B **4 classes**		oui		Disposition sur une table dans la salle de café
C **10 classes**	oui	oui		
D **13 classes**	oui	oui		Classeurs-courrier dans la salle des maîtres
E **8 classes**			oui, pochette-courrier avec documents + cahier récapitulatif à émarger	Puis, documents collés dans des cahiers consultables au bureau
F	oui			Dans porte-bloc déposé chaque matin à côté du photocopieur
G **10 classes**	oui			Consultation dans la salle de la photocopieuse
H **classe unique**				
I **9 classes**		oui	oui	

Tableau n°6 : circulation des informations non officielles au sein de l'école

A travers ces deux derniers tableaux, nous remarquons que les directeurs organisent de façon rigoureuse la circulation des informations écrites à leurs collègues. Ils ne font d'ailleurs pas de différence entre informations officielles et informations non officielles. Toutes les informations circulent.

Et si nous recoupons les réponses des tableaux n°5 et n°6 avec celles du tableau n° 3, nous nous apercevons qu'il n'existe pas de lien de cause à effet entre l'architecture de l'école et la communication des informations écrites. Les directeurs réussissent très bien à s'adapter à l'architecture de leur lieu de travail : ils adoptent des modalités fonctionnelles et organisées de la communication des informations écrites.

Après avoir demandé aux directeurs de nous renseigner sur les types de transmission *intra-muros* qu'ils adoptent en matière d'informations écrites, nous voulons recueillir leurs analyses quant à la transmission de ces informations ; ce point réflexif sur un de leurs rôles paraît crucial pour la bonne marche de l'école. Le personnel enseignant de l'école est-il bien renseigné quant à l'ensemble des informations touchant l'espace scolaire ?

Nous leur posons donc la question : « *Êtes-vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?* »

Voilà leurs réponses :

- A : « *Difficultés de transmettre dans la journée les infos utiles* ».
- B : « *L'agencement des lieux ne se prête pas à une communication vraiment lisible d'emblée et ayant une certaine permanence* ».
- C : « *Proposé en ordre, avec émargement pour savoir qui n'a pas lu. Après consultation, trop de désordre et d'oublis d'émargement. A vérifier souvent (2 fois par semaine)* ».
- D : « *Les enseignants consultent peu et n'émargent que très rarement* ».
- E : « *Des collègues émargent sans lire, ne se font pas de copie si le document les intéresse. En revanche, ils n'ont pas peur de dire qu'ils n'ont pas vu le document quand l'inspecteur en parle ; quelquefois, ils me demandent de faire des copies de documents pour eux, même si je n'ai pas le temps* ».
- F : « *Oui* ».
- G : « *Oui* ».
- I : « *Les pochettes de courrier bloquent régulièrement, des feuilles disparaissent de la pochette* ».

Le directeur H (11,11%) n'a pas répondu à cette question.

Deux directeurs (écoles F et G) répondent positivement soit 22,22%. Nous remarquons que le directeur F travaille dans une école construite "en étoile" favorisant les rencontres. Les directeurs F et G ont leur bureau situé à l'entrée de l'école, renforçant ainsi leur position aussi bien face aux collègues que face aux partenaires. Ils affichent les documents et/ou les mettent à la disposition des enseignants près du photocopieur. Puisque tous deux sont satisfaits du moyen utilisé pour la transmission des informations écrites, c'est qu'ils ne rencontrent pas d'ennui, autrement dit les documents qu'ils laissent à la lecture de leurs collègues ne disparaissent pas. Nous pouvons donc penser que les adjoints respectent le travail de leur collègue directeur.

Six directeurs ont un avis négatif (66,66%) quant à l'impact de la transmission d'informations écrites vers les collègues. Ce groupe se scinde toutefois en deux sous-groupes :

- les directeurs A et B motivent leur insatisfaction quant à la transmission des informations écrites par deux critères exogènes à leur fonction : le manque de temps pour A et l'agencement des lieux pour B. A n'est pas un directeur totalement déchargé. Il fait donc classe plusieurs jours par semaine. Or, il est impossible d'être devant ses élèves (en salle de classe) et de transmettre simultanément des fax ou des courriels urgents qui arrivent dans le bureau situé en bout de bâtiment, quelquefois éloigné de la classe (confère tableau 4). L'organisation des salles de l'école est tributaire de l'architecture des lieux ; en cela elle dépend plus de la mairie que de l'équipe enseignante. Le directeur A ne peut prendre connaissance des urgences que lorsqu'il a quitté ses élèves, soit le soir. Il en est sensiblement de même pour le directeur B qui se plaint de l'éloignement existant entre son bureau et sa classe. Nous pouvons en effet penser au mécontentement de collègues qui ne seraient pas avertis d'un courriel urgent les concernant et qui pourraient en vouloir au directeur pour son manque de diligence.
- les directeurs C, D, E, I déclarent la même insatisfaction : leurs collègues ne respecteraient pas leur travail. Les informations ne sont pas lues. Les documents ne sont pas émargés (pas de possibilité pour le directeur de vérifier si les documents qu'il a transmis ont été lus). Le classement des documents n'est pas respecté (difficulté de lecture pour les autres collègues et temps perdu pour le directeur qui archive ensuite). Des documents sont perdus. Les informations restent "bloquées" dans une classe lorsque l'enseignant ne transmet pas la pochette aux autres collègues. Des adjoints du directeur E sembleraient même ne pas respecter son travail : lui demander de leur faire des copies des

documents (alors qu'ils peuvent les faire eux-mêmes) et faire croire à l'inspecteur que le directeur n'a pas transmis les informations alors qu'ils ne les ont pas lues.

Par téléphone, E nous a fait part de sa position très délicate et des ennuis qui lui sont créés en rapport avec les transmissions d'informations urgentes :

« *Ma classe de CM2 est contiguë au bureau. Avant que j'arrive dans cette école, les collègues étaient déjà partagés quant au rôle du directeur lors d'appels téléphoniques pendant les heures de classe. Nous en avons donc discuté en conseil de maîtres. Monsieur...[collègue] qui a sa fille dans ma classe refuse obstinément que je réponde à un appel pendant les heures de classe. Il prend les collègues à témoins et dit que les élèves ne doivent pas être perturbés. Comme il est rouge de colère, personne ne répond pendant un moment...Un autre collègue propose de demander à la mairie un téléphone avec répondeur pour que je puisse écouter tous les messages le soir, après la classe...Puis, une autre collègue m'interpelle. "Et si c'était un appel urgent de notre mari, ou pour un enfant malade, on ne sait pas...il vaut mieux que tu répondes". Les autres collègues l'appuient. Donc, la majorité des adjoints me permet de répondre pendant les heures de classe. Je rappelle aussi que l'inspecteur de l'Education nationale a déjà déclaré en réunion de directeurs qu'il devait pouvoir joindre les directeurs à tout moment de la journée : que l'école était un service public. Informé de la situation par le collègue mécontent, l'inspecteur de l'Education nationale ne lui rappelle pas ses demandes qu'il a faites aux directeurs en début d'année mais m'ordonne de gérer le problème (appel téléphonique)...*

Quelques jours après, c'est le maire qui intervient auprès de moi. Il me fait valoir le fait que – pour une question de sécurité – la porte coupe-feu entre le bureau et ma classe doit rester fermée quand la salle de classe est occupée. Je lui dis que je dois pouvoir répondre au téléphone lorsqu'il sonne et que c'est pour cela que la porte entre classe et bureau reste ouverte. Si la porte est fermée, je n'entends pas le téléphone. J'informe l'inspecteur de l'Education nationale de la situation. Pour éviter que celle-ci prenne de l'ampleur et devienne conflictuelle, j'achète une rallonge téléphonique (avec mon argent pour que les collègues ne me reprochent pas d'utiliser le compte école pour l'achat de matériel de bureau) et je pose le téléphone sur le bureau de ma classe. Le fil passant sous la porte ne m'empêche plus de la fermer. Le collègue revendicateur ne se plaint plus en réunion mais se renseigne auprès de sa

fille (elle me l'apprend : "tous les jours, papa me demande combien de fois vous avez répondu au téléphone") et vient me voir en se mettant en colère...

Le lendemain, l'inspecteur de l'Education nationale me téléphone pour me "sommer de calmer la situation". Informés par le collègue mécontent, les représentants de parents d'élèves ont pris contact avec l'inspecteur de l'Education nationale en lui demandant d'agir.

En conclusion, je m'aperçois que ce collègue ignore la décision prise par la majorité des enseignants en conseil de maîtres (réception des appels même pendant les heures de classe), qu'il s'est plaint auprès de l'inspecteur de l'Education nationale, du maire et de parents d'élèves, que l'inspecteur de l'Education nationale se décharge en refusant de lui rappeler ses demandes de début d'année, et que je me trouve maintenant confrontée à une situation inextricable. Que je réponde aux appels téléphoniques ou que je n' y réponde pas, je suis maintenant en désaccord avec les collègues (celui qui m'empêche de répondre et les autres qui veulent que je réponde), avec le maire et des parents qui se targuent "d'avoir prévenu l'inspecteur de l'Education nationale" , avec ce dernier qui ne prend pas ses responsabilités de cadre que lui confère son statut et "qui ne veut rien imposer", ou dans l'illégalité (service public qui ne réponds pas aux appels). Toute décision unilatérale de ma part enflammerait davantage encore le climat de l'école, puisqu'elle me serait reprochée à grands cris. Je me suis déjà entendue dire plusieurs fois (collègues et syndicalistes) que je "n'étais pas supérieure aux collègues et que je devais les écouter [dans le sens d'obéir]".

Le conflit a donc pris de l'ampleur, partageant les acteurs et partenaires de l'école en deux groupes : ceux qui veulent que je réponde et les autres. Sans l'avoir voulu, certains ne me parlent plus, ne me regardent plus, me critiquent ouvertement ou prennent des décisions sans en parler au reste du groupe.

Quand je suis arrivée dans cette école, une autre collègue m'avait aussi accusée de ne pas lui avoir donné sa feuille pour partir en stage, alors que je ne l'avais pas reçue de l'inspection. Ce manque d'information en temps opportun m'avait déjà causé des ennuis avec des parents, cette collègue les ayant prévenus de sa future absence avant de recevoir son ordre de mission ».

Donc, si à la lecture des réponses des tableaux 5 et 6 nous pouvions croire que les

transmissions d'informations étaient satisfaisantes dans toutes les écoles, force est de constater que le résultat est plus mitigé lorsqu'il est fait appel au ressenti des directeurs quant à leur satisfaction à propos de la circulation des informations écrites dans leur école : oublis, retards, pertes de documents...seraient assez courants.

En ce qui concerne les directeurs, les critères retenus pour expliquer le dysfonctionnement dans la transmission des informations sont le manque de temps disponible, la non-réception par eux-mêmes de l'information d'origine administrative ou partenariale, la configuration des lieux (éloignement entre le bureau et la classe du directeur), la non-lecture par des adjoints, le non-respect des documents (déclassement et perte) et de collègues (garder des documents dans sa classe privant les autres collègues de l'accès à l'information). Le directeur peut ainsi être pris à partie : "*je ne le savais pas, j'ai pas vu le document...*".

En plus, dans les conversations avec les directeurs (exemple ci-dessus), nous découvrons que le niveau de qualité matérielle de la circulation des informations à et autour de l'école n'est pas seul en cause dans les dysfonctionnements. Le comportement arboré lors de la présentation du contenu des informations à autrui influerait sur les réponses qui leur sont faites. Une bonne décision ou information mal présentée pourrait favoriser le conflit, alors qu'une mauvaise décision ou information bien présentée favoriserait la non-réactivité humaine. Nous analyserons plus tard l'impact des comportements humains dans la gestion de l'information. Pour l'instant, nous allons essayer d'étudier les types de défaillances au sein du contenu.

1.3.2 Défauts de communications rencontrés à l'école

Une communication à contenu positif ne créant pas – normalement – de dysfonctionnement, nous préférons nous atteler aux défauts de communication de et à l'école, susceptibles d'engendrer des situations cocasses au mieux, difficiles au pire. Dans "défauts de communication", nous considérons le contenu de l'information et sa transmission. Tentons maintenant de lister le plus précisément possible ce que peut revêtir le groupe de mots "défauts de communications".

Pour nous, les défauts de communication appartiendraient à six types :

- l'information qui n'est pas encore connue de quiconque et qui est alors une absence d'information ;
- l'information connue mais non transmise, que nous nommons rétention d'information ;
- l'information connue et transformée par l'émetteur – volontairement ou non – lors de sa transmission auprès de récepteurs, ce que nous nommons "désinformation". C'est la transformation d'une information, par ajout ou retrait de certains éléments (information tronquée), qui permet plusieurs explications de la réalité (d'où multiplication des interprétations), voire même la création d'une fausse réalité et un changement complet du sens de l'information initiale. Elles facilitent l'émergence de rumeurs, chaque récepteur réagissant différemment – selon son profil psychologique et émotionnel – à ce qui lui est narré pour le répéter à sa manière en ajoutant ou en retirant (à son tour) des éléments du message qu'il a reçu ;
- l'information réelle interprétée, c'est-à-dire présentée avec des causes positives ou négatives selon le profil psychologique et l'objectif de "l'interprétateur" ;
- l'information complètement inventée afin de privilégier un type de réaction comportementale (mensonge) ;
- les informations contradictoires (dans le sens étymologique c'est-à-dire : contraires, opposées) ou double-langage.

Le premier type de défauts regroupe les informations potentielles à venir, connaissances non encore découvertes et donc non connues d'aucun quidam. Non connues, elles ne peuvent donc faire l'objet d'une transmission à autrui. Ces informations naissent spontanément et simultanément avec la découverte de nouvelles connaissances (médecine, technologies...). Elles appartiennent au domaine de la recherche et de la science.

Pour notre recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement à six autres types de "défauts d'informations" que nous avons répertoriés et qui nuisent à une bonne communication : la rétention d'information, la désinformation, l'interprétation, le mensonge, les informations contraires (ou double-langage) et la propagande.

1.3.2.1 La rétention d'informations

La rétention d'informations peut être volontaire (garder des connaissances pour soi) ou non (oubli de transmission).

Mais comment peut-on savoir qu'il s'agit d'une rétention d'information si celle-ci ne nous est pas transmise, donc si nous ne la connaissons pas ? Dans ce cas, c'est en croisant plusieurs réseaux de communication, c'est en apprenant l'information par un réseau parallèle au nôtre (système militaire de vérification d'information), c'est en vérifiant et en analysant l'historique de l'information que nous pouvons dire qu'il y a ou qu'il y a eu rétention d'information.

1.3.2.2 La désinformation

La désinformation est volontaire ; elle est calculée. Elle déforme la réalité soit en la tronquant de certains de ses éléments soit en lui en rajoutant de faux. Elle fait partie de la stratégie d'un ou de plusieurs acteurs en vue d'atteindre un ou des objectifs. Nous définirons le mot "stratégie" par l'ensemble des actions et des paroles tendant à atteindre un objectif préalablement fixé.

Dans *La désinformation par les mots,* (2004), M. Pergnier parle :

> « ***[...] des mots qui diffusent sournoisement une idéologie, qui font écran à la perception du réel, et ainsi anesthésient les défenses morales et intellectuelles de leur cible, ou encore instaurent des tabous et des interdits de pensée [alors que] la plupart des récepteurs de messages n'ont qu'une conscience diffuse ou pas conscience du tout de la vérité transformée*** »[31].

Ainsi donc, la désinformation n'est ni visible ni accessible pour celui qui n'analyse pas le contexte dans lequel elle se déroule car elle conserve quelques parties d'éléments réels. Il est difficile de séparer le vrai du faux pour quelqu'un qui ne se pose pas de questions, qui ne recherche pas à qui profite et à qui nuit la désinformation et qui est ainsi facilement manipulable.

31 Pergnier, M. (2004). *La désinformation par les mots : les mots de la guerre, la guerre des mots* (p. 21). Monaco: Editions du Rocher.

Dans son ouvrage, *Petite Histoire de la Désinformation*, (1998), V. Volkoff déclare que le mot "désinformation" apparaît d'abord en russe (*dezinformatsiya*) dès la seconde guerre mondiale pour désigner des pratiques capitalistes visant à asservir les masses populaires. Puis, en 1972, les Anglais définissent ainsi le mot *disinformation* : fuite délibérée d'informations trompeuses. En 1974, le mot apparaît en France et est ainsi défini : ignorance où le public est tenu d'un problème d'une extrême gravité.

Puis, le Grand Robert propose cette définition : "utilisation des techniques de l'information, notamment de l'information de masse, pour induire en erreur, cacher ou travestir les faits".

V. Volkoff rappelle les causes connues de désinformations volontaires[32] :

- influencer l'opinion, en vue de mener telle ou telle action,
- essayer de convaincre le public de la validité ou de la supériorité d'une cause.

Quant à la méthode de désinformation (ou information volontairement transformée pour nuire à une cible), V. Volkoff[33] décrit les cinq stades qui la composent :

- recueil d'éléments permettant d'accréditer telle ou telle désinformation ;
- recrutement d'un ou plusieurs relais ;
- choix d'un thème de désinformation ;
- action, au moyen d'une série de caisses de résonance, certaines manipulées directement, contre rétribution ou sous pressions diverses, d'autres répétant par crédulité les faux renseignements mis en circulation ;
- psychose souhaitée aboutissant à l'auto-désinformation. L'initiateur de la désinformation est maintenant hors de soupçons, puisque le relais est fait par d'autre(s) personne(s).

Enfin, V. Volkoff élabore avec ses amis cette définition du mot "désinformation" :

« ***technique permettant de fournir à des tiers des informations générales erronées les conduisant à commettre des actes collectifs ou à diffuser des jugements souhaités par les désinformateurs*** »[34].

Quant aux individus réceptifs à la désinformation, ils appartiennent à toutes les catégories sociales et professionnelles. La désinformation serait un rideau de fumée chargé de masquer une nouvelle forme de mainmise par le langage. La communication est un moyen de

32 Volkoff, V. (1998). *Op. cit.*
33 *Ibid.*
34 *Ibid.*

conquête par les mots. Positive, elle possède un but social : transmettre un savoir, des informations sûres, des connaissances.

La désinformation est l'antonyme d'une communication positive : elle est utilisée par l'individu qui cherche à détruire des relations interpersonnelles ou de groupes, pour cacher la vérité qui a auparavant été révélée ou qui va l'être. En ce sens, la désinformation est utilisée par l'individu qui a intérêt à ce que la population ne reçoive pas les vraies informations concernant un fait. Elle est anti-sociale.

Pour V. Volkoff, « ***la tolérance à la désinformation est directement proportionnelle à l'ignorance de la population sur un point donné*** »[35]. Ainsi, une action de désinformation consiste souvent à octroyer d'abord à la cible des préjugés qui seront favorables à une future campagne de désinformation. Et, naturellement, plus le grand public est tenu dans l'ignorance des objectifs réels mais "secrets" de l'organisation ayant abouti à une action, plus il est tenu éloigné de la personne-ciblée (utilisation de la peur, de la menace, de suspicions, de défiance...) afin d'empêcher la restauration de la vérité, plus la désinformation est facile.

Pour exemple, nous nous souvenons des accusations répétées du Président des Etats-Unis contre l'Irak et plus précisément contre Sadam Hussein. Faire croire au monde entier que ce pays et plus exactement son dirigeant construisent des armes nucléaires et les cachent (ce qui peut prouver aux yeux d'une population non avertie que l'Irak a quelque chose à se reprocher) prépare l'opinion mondiale à accepter le bombardement de l'Irak dans l'intérêt général. Désinformer, c'est donc donner de faux renseignements, émettre des jugements négatifs, des suspicions...pour motiver le mal que l'on dit d'une personne, d'un groupe, d'une organisation, d'un pays....que l'on veut atteindre. En désinformant, le désinformateur renforce son pouvoir en occultant ses réelles motivations. En cherchant à transformer la vérité, il détruit la notoriété de sa cible, la confiance d'autrui dont elle jouissait.

Une désinformation réussie crée dans le public :

- une panique quasi générale, une psychose ;
- un état irrationnel qui le pousse à ne plus considérer que les éléments de la désinformation, à en ajouter, le désinformé devenant désinformateur à son tour. Le désinformateur originel peut considérer qu'il a obtenu un succès complet lorsque la

35 *Ibid.*

désinformation qu'il a initiée se passe de lui pour se transmettre. La désinformation se transforme alors en rumeur, encore plus difficile à arrêter.

En fait, la rumeur prend naissance à cause :

- des sources informationnelles non vérifiées,
- de la répétition de ces informations plus ou moins transformées de façon à développer une certaine angoisse,
- de l'atteinte à plusieurs types de couches ou de groupes sociaux (selon le thème), le nombre de personnes touchées (au départ) étant importante,
- d'une vitesse d'expansion exponentielle.

A propos de ces derniers points, nous rappelons que la rumeur a pour origine un défaut d'information (mensonge, information tronquée transformant la vérité...) créant parmi les récepteurs un sentiment de crainte si l'information qu'ils reçoivent peut nuire à leurs intérêts. Par exemple, dans *La rumeur d'Orléans* de Morin*,* la rumeur touche les commerçants de prêt-à-porter et les clientes de ces magasins, puis les familles entières qui vont acheter ailleurs, puis les autres commerçants qui suspectent les premiers...Les individus les moins touchés par une rumeur sont ceux qui ne vivent aucun rapport entre le sujet de la rumeur et leur vie. La rumeur est souvent causée – à l'origine – par la transmission d'une seule fausse information à un ou quelques individus. Ces derniers la rapportent aux personnes composant leur réseau d'influence. Ainsi, nous dirions que la rumeur est "une transmission en éventail" de fausses informations, non vérifiées au départ et ensuite. Lors de notre DEA, nous avions considéré sa vitesse de croissance exponentielle. Nous avions pris l'exemple d'un émetteur donnant une fausse information le jour J à quatre individus influençables et manipulables, donc incapables de vérifier la véracité de l'information. Ainsi, si ces quatre individus répètent l'information rumorale le jour J+1 (crainte pour les intérêts du récepteur) plus ou moins transformée (pour faire peur davantage) à quatre personnes de leur entourage, et ainsi de suite...ces personnes la répétant chacune à quatre autres personnes, nous atteignons :

- au jour J+1 : 16 personnes contactées
- au jour J+2 : 64 personnes contactées
- au jour J+3 : 256 personnes contactées
- ...

Bien sûr, cette façon rigoureuse et mathématique de considérer le caractère

exponentiel de la croissance d'une rumeur est – dans la réalité – fausse. D'abord, certains quidams ne répètent pas ce qu'ils ont entendu. En fait, la rumeur touche quelques personnes au départ, beaucoup plus lors de son acmé (gestion de crise) et moins ensuite lorsque le "danger" est écarté. Pour ce – calmer une rumeur – il suffit de ramener la vérité aux individus qu'elle a auparavant touchés. La rumeur s'éteint alors et n'est plus qu'un souvenir. Si la vérité n'est pas faite, si l'opprobre faite envers un bouc-émissaire (individu ou groupe) n'est pas détruite par l'initiateur de la rumeur, cette dernière ne peut s'éteindre – elle est au repos – attendant de reprendre de la vigueur si le même type de fausse information réapparaît.

Dans *Petite histoire de la désinformation,*1998, V. Volkoff établit une liste de critères qu'il a retrouvés dans les désinformations [36]:

- inversion des faits (pour protéger quelqu'un),
- mélange du vrai et du faux,
- modification du motif de départ, des circonstances....
- estompage de la vérité en noyant le fait réel dans une masse d'autres faits sans rapport avec lui mais plus aptes à soulever le public,
- discrimination en aggravant les actions des uns et en camouflant les mêmes actions provenant des autres (ex : monter en épingle les cruautés des Russes et dissimuler les actes terroristes des Tchétchènes),
- interprétation : le désinformateur interprète de manière positive ou négative un fait ou une discussion (selon l'individu ou le groupe devant lequel il se trouve). Nous reviendrons sur "l'interprétation" plus loin,
- généralisation : dire d'un fait unique qu'il se reproduit et/ou créer le contexte afin qu'il se reproduise ; à l'inverse, taire la gravité d'une action en disant que ça arrive ailleurs.

Lorsque les désinformations sont nombreuses, la campagne "dite" d'information – présentée comme telle à un grand public non averti – se transforme pour celui qui analyse la réalité de l'information (sources, contradictions...) en campagne de désinformation. Ainsi,

> « ***comme la campagne militaire, la campagne de communication ne se préoccupe pas trop des "dégâts collatéraux" qui résultent de la poursuite des objectifs pour lesquels elle est mandatée. [...]. Pour atteindre ses buts, les messages qu'elle émet doivent comporter au moins une part de vérité...mais pas toute la vérité.***

36 *Ibid.*

Si possible, même, elle doit empêcher qu'on s'interroge sur la partie cachée de cette vérité. [...].»[37].

Lorsque cette communication ne reflète pas la réalité, la campagne de communication devient une campagne de désinformation. « ***Cette dernière utilise des canaux divers et de préférence détournés, et se présente habituellement comme émanant de "l'opinion", [...] en dosant le "dit" et le "non-dit"*** »[38].

Pour A. et H. Toffer[39], il y a six moyens de "fausser les esprits" :

- accusation d'atrocités,
- gonflement hyperbolique des enjeux,
- déshumanisation ou diabolisation de l'adversaire,
- polarisation "qui n'est pas avec nous est contre nous",
- invocation d'une sanction divine,
- métapropagande, c'est-à-dire l'art de discréditer la propagande adverse, de jeter la suspicion sur tout ce qui vient de lui.

Si nous devions donner notre définition de la désinformation, nous dirions qu'elle est une transformation volontaire, consciente et délibérée de la réalité, afin d'atteindre un objectif, en utilisant la crédulité d'individus et/ou en utilisant leur peur, leurs émotions pour qu'ils ne réagissent pas.

1.3.2.3 L'interprétation

D'abord, comment définir le mot "interprétation" ?

Pour cela, utilisons un exemple : bandons les yeux de trois individus et aidons-les à tâter, en guidant leur main, une partie d'un tout.

Le premier déclare avoir tenu un pinceau, le deuxième des longs cheveux et le troisième a caressé un paillasson. En associant leurs ressentis, ils pensent avoir en face d'eux une ménagère en train de peindre.

Nous tirons trois conclusions de cet exemple :

- les personnes-tests pensent réellement avoir tenu un pinceau, touché une chevelure et un paillasson. Ils sont certains à 100% de la réalité de leurs propositions ; chacun pense dire

37 Pergnier, M. (2004). *Op. cit.* (pp. 53-54).
38 *Ibid.* (p. 54).
39 Toffler, A., & H. (2007-traduction française). *La richesse révolutionnaire.* Paris: Plon.

vrai et ne pas mentir aux autres ;

- toute intime conviction d'être objectif dans l'analyse d'un fait et/ou de son interprétation peut se révéler faux à 100% même en utilisant le modèle d'analyse que nous avons cité dans l'introduction : analyse de la source de l'information, évaluation de l'information, recoupement des informations, gestion du temps ;
- chaque individu possède sa propre impression de ce qu'il a touché (ou vu, ou entendu dans d'autres exemples) ;

Considéré individuellement, le ressenti de chacune des trois sensations est plausible. Rien de bizarre à toucher un pinceau, une chevelure et un paillasson.

En fait, tous les trois se sont trompés à 100%. On retire les bandeaux : ils ont touché chacun une partie d'un lion empaillé !

Cette conclusion nous amène tout naturellement à affirmer que l'être humain peut être trompé par ses sens et ses croyances. Cela peut n'avoir aucune conséquence pour autrui.

En fait, le danger existe si l'individu trompé par ses sens et ses croyances possède un pouvoir sur autrui : en ce cas, ce qu'il tente d'inculquer à autrui (son interprétation) est faux.

Les sens trompent. Les individus ayant participé au test n'auraient pas donné de réponse finale erronée s'ils avaient d'abord considéré toutes les solutions possibles en cherchant tout ce qui pouvait ressembler à un pinceau, à une chevelure et à un paillasson. A partir de là, d'autres réponses finales auraient pu voir le jour. Un enquêteur dirait qu'il faut lister toutes les éventualités, les interroger, apprécier les contradictions...avant de tirer une conclusion.

Ne faudrait-il pas alors considérer avec plus d'attention la présomption d'innocence et aller plus au fond des choses lors de divergences d'opinions ?

L'interprétation se différencie de la désinformation en ce sens qu'elle dépend de trois facteurs : la qualité et la quantité des informations connues associées au profil psychologique de l'individu qui interprète. Ainsi, un témoin aura tendance à interpréter des faits positivement s'il possède un caractère positif, et négativement s'il a un caractère négatif.

Prenons un exemple : le louvoiement d'un individu sur une route peut être interprété par une prise excessive d'alcool (côté négatif de l'individu qui ne sait rester sobre) ou par un malaise au volant (côté positif du conducteur qui a besoin d'aide). Le témoin du louvoiement

peut aussi adapter son interprétation en fonction de la catégorie sociale et de la notoriété de l'individu qui louvoyait et la sienne : il sera plus facile de déclarer ivre un chômeur, un jeune, le conducteur d'une vieille voiture usée...et victime d'un malaise l'homme politique, le notable, le possesseur d'une voiture luxueuse...Interpréter un louvoiement par une prise excessive d'alcool permet aussi au témoin de justifier sa non-assistance à personne en danger en cas d'accident.

Nous avons donc vu que la fausseté d'une interprétation pouvait être involontaire par manque d'analyse des faits et des paroles aboutissant à une conclusion erronée.

Elle peut être également volontaire si l'individu analyse les faits et les paroles de façon à ce qu'ils protègent ses intérêts ou servent de motivations à un objectif fixé. En cas de dysfonctionnement dans une école, l'inspecteur de l'Education nationale peut le gérer en prenant des décisions selon :

- une approche rationnelle : définition précise du problème, liste des choix possibles, calcul de la meilleure utilité
- une approche politique : importance des négociations et des compromis entre les groupes concernés.[40]

Nous voyons que le mot "humain" ne fait pas partie du modèle de décision.

De la même façon, il semble dangereux – pour la démocratie et le respect des droits du citoyen – qu'un inspecteur d'académie puisse s'appuyer sur les "intuitions" d'un l'inspecteur de l'Education nationale pour prendre une décision contre un directeur.

En effet, « ***une organisation ne peut prendre une décision par intuition car on est dans une situation d'information très imparfaite, voire incomplète et une intuition est difficile à partager*** »[41].

1.3.2.4 Le mensonge

Si l'information initiale *x* que A transmet oralement à B arrive transformée à C, nous ne pouvons émettre que deux propositions :

- B n'a pas su répéter ce que lui a dit A et sa transmission est erronée : c'est une erreur ;

40 Dortier, J-F. (1999). Le kaléidoscope de la décision. In P. Cabin (coord.). *Les organisations : Etat des savoirs* (p. 128). Auxerre, France: Editions Sciences Humaines.

41 Collomb, B. (1999). Décideur ou arbitre. In P. Cabin. (1999). *Op. cit.* (p. 141).

- B a volontairement transformé l'information : il a menti.

Et, si ensuite C fait un rapport erroné et/ou tronqué de l'information, nous émettons alors trois propositions :

- ou B n'a pas su répéter ce que A lui a dit et C n'a pas vérifié l'information : erreur de deux individus pouvant s'amplifier jusqu'à la rumeur,
- ou B a bien transmis l'information à C qui l'a volontairement transformée : mensonge de C qui peut se protéger en accusant B d'une mauvaise transmission,
- ou B a volontairement transformé l'information lorsqu'il l'a transmise à C.

Bien sûr, il existe une différence entre information orale et information écrite, cette dernière étant – normalement – plus facile à vérifier.

Le mensonge n'est pas une erreur de langage. Il déforme la réalité jusqu'à en construire un *ersatz* qui peut protéger son émetteur et accuser l'innocent.

Il ne faut pas confondre le mensonge qui est volontaire et l'erreur qui est involontaire. Le mensonge engage la responsabilité de son auteur alors que l'erreur ne l'engage pas.

L'auteur de l'erreur (involontaire) est coupable mais non responsable. L'auteur du mensonge (volontaire) est coupable et responsable.

A travers le mensonge, la communication sociale dans et autour de l'école ne peut que se dégrader car toute diffusion de message poursuit un but, un objectif – avoué ou non – de la part de son promoteur et éventuellement de l'organisation à laquelle il appartient.

Dans le même genre d'idées, amener un individu à révéler ou à transmettre une information fausse ou sortie de son contexte – permettant ainsi des interprétations erronées du fait réel – est de la manipulation. « ***L'individu devient sans forcément le savoir ou le pouvoir, complice de ce que l'on veut faire de lui. Et quand par hasard il se révolte, les maîtres ont tôt fait de le culpabiliser, de le rendre honteux, de l'éliminer psychiquement et, si ce n'est pas assez, physiquement*** »[42].

Ainsi, nous pensons qu'il serait intéressant de connaître la façon dont réagissent les

42 Enriquez, E. (1991-édition de 2007). *Clinique du pouvoir : Les figures du maître* (p. 15). *Op. cit.*

directeurs face à des informations négatives ou mensongères qu'ils peuvent recevoir à l'école car, pour la suite des faits, la personnalité de celui qui émet une information négative ou un mensonge et la personnalité de celui qui les reçoit comptent autant que le contenu du message.

	Vous transmettez l'information	**Vous tenez l'information pour vous**	**Vous refusez d'y croire sans preuve concrète**	**Autre**
A		oui		Et j'attends d'autres manifestations
B			oui	
C	Oui, avec prudence en demandant à chacun d'être vigilant, si c'est du domaine général	Oui, si c'est personnel		Parfois demande d'information à l'auteur
D			oui	
E			oui	Je reste très méfiante face aux « *on-dit* »
F				Je transmets avec mon commentaire
G		oui	oui	
H			oui	
I				Je transfère à mon inspecteur de l'Education nationale pour savoir si c'est fiable et si je peux la diffuser.

Tableau n°7 : réaction des directeurs face à une information négative ou mensongère.

Les directeurs C et F transmettent l'information même s'ils doutent de la réalité des faits qui sont évoqués.

Nous notons que cinq directeurs sur neuf (soit plus de la moitié) refusent de croire à une information négative ou mensongère sans preuves concrètes. Les quatre autres directeurs

ont un comportement plus mitigé : A attend de nouvelles manifestations, C demande un complément d'informations à l'auteur (qui peut donc continuer à mentir), F transmet le mensonge sans chercher à comprendre, I demande conseil à l'inspecteur de l'Education nationale qui – n'étant pas sur le terrain – peut fausser le jugement du directeur. En conclusion, presque la moitié des directeurs sont incapables d'arrêter la diffusion d'une information négative et/ou mensongère.

Nous constatons aussi que la moitié des directeurs de l'échantillon ne possède aucune possibilité de prendre des décisions adéquates face à des informations négatives ou mensongères atteignant l'école. Un directeur transmet l'information, l'autre attend qu'elle se reproduise, un troisième demande l'avis de l'inspecteur de l'Education nationale. Pas un directeur ne se sent investi du pouvoir de dire : « l'Etat m'a donné le pouvoir de taire cette information qui ne peut avoir que des répercussions négatives dans le fonctionnement de l'école ». D'autre part, un directeur peut toujours cacher une information fausse et/ou négative; elle risque cependant d'être divulguée par d'autres partenaires et de façon plus travestie encore.

1.3.2.5..Les informations contradictoires ou double-langage

Le cinquième et avant-dernier type de défaut de communication concerne le récepteur. Lorsqu'un récepteur reçoit des informations variées (plus de deux) concernant le même sujet, il n'est pas déstabilisé. Que et qui doit-il croire ? Il va essayer de se bâtir sa propre opinion en écoutant les variantes. Au pire, il se construira une nouvelle "réalité". Au mieux, il analysera les différents éléments informationnels qu'il vérifiera.

Mais lorsque deux informations non seulement différentes mais encore complètement antonymes lui proviennent de la même personne, le récepteur comprend alors que l'émetteur des informations contraires utilise un double-langage si, à propos d'un même fait, il propose deux opinions opposées selon le public qui l'écoute. En fait, l'émetteur adapte l'émission de son opinion au profil psychologique et émotionnel du récepteur (que ce soit un individu seul ou un groupe d'individus) qui se trouve face à lui et au but recherché. S'il veut déstabiliser l'opinion générale quant à un fait ou à un individu, il suffit de prononcer deux versions non seulement différentes mais encore complètement contraires.

Ce défaut de communication que nous appelons informations contradictoires

déstabilise l'individu-cible et le fonctionnement de l'école. L'individu-cible ne sait comment réagir face à des informations contraires, tant elles sont opposées. Il en est de même lorsqu'est présenté tout et son contraire concernant la "réglementation" censée réguler le fonctionnement de l'école, lorsque inspecteur de l'Education nationale et élu local tiennent des discours différents.

Après la réception d'informations négatives ou mensongères, nous demandons aux directeurs s'il leur arrive aussi de recevoir des informations contradictoires.

A l'unanimité, les neuf directeurs répondent "oui". Qu'un directeur d'école de treize classes déclare recevoir des informations contradictoires est presque compréhensible, mais qu'un directeur de classe unique en reçoive aussi, cela paraît difficilement croyable. Dans une école à classe unique – sans collègues – les informations contradictoires ne peuvent donc émaner que des partenaires et/ou des personnels hiérarchiques.

Toutefois, puisque ces neuf directeurs disent reconnaître une circulation d'informations contradictoires dans le fonctionnement de leur école, nous détenons la preuve qu'il n'existe aucune relation entre la taille de l'école et la circulation d'informations contradictoires.

Le critère architectural de configuration et de taille des locaux n'est donc pas l'essentiel dans les difficultés de communication rencontrées à l'école. En revanche, nous devons plutôt retenir les critères humain et organisationnel dans la responsabilité des dysfonctionnements.

Afin d'affiner les réponses, nous demandons aux directeurs de donner des exemples d'informations contradictoires et leurs conséquences. Voici les réponses :

- A : « *erreurs* »
- B : non réponse
- C : paroles d'inspecteur de l'Education nationale : « *prendre le maximum de précautions pour une éclipse de quelques secondes de l'enseignant...et laisser les enfants sortir si les parents le souhaitent* ».
- D : « *Sortie d'un enfant de la classe sans autorisation. Accident scolaire non signalé par les maîtres, mais par les parents* ».
- E : « *Rappel de circulaires par l' inspecteur de l'Education nationale lors de réunions : c'est le directeur qui autorise et qui est responsable des sorties scolaires, c'est le directeur*

qui autorise l'entrée à l'école d'un intervenant extérieur (selon modalités ministérielles), c'est le directeur qui est responsable de la sécurité et de l'hygiène à l'école...L'inspecteur de l'Education nationale demande que les directeurs l'informent de tout ce qui ne va pas à l'école...Par la suite, il ne réagit pas lorsque des enseignants sortent avec leurs élèves sans prévenir le directeur, lorsqu'ils en "perdent" un en sortie, des enseignants font venir dans leur classe des intervenants (leurs amis) qui ne sont pas habilités... Information à l'inspecteur de l'Education nationale de problèmes de sécurité et d'hygiène à l'école : il demande de se taire... A chaque fois, les conséquences sont contre la direction : mécontentement des collègues et/ou des parents qui disent que "le directeur est trop autoritaire" ou "qu'il est trop laxiste"».

- F : « *Des contradictions orales, délibérées dans le but de saboter les relations. A terme, toujours catastrophiques* ».
- G : « *L'inspecteur de l'Education nationale me dit blanc et juste après noir ; elle souffle le chaud et le froid. Conséquences : je ne lui fais plus confiance et communique le moins possible avec elle* ».
- H : « *Annonce d'une nomination probable d'une fille d'inspecteur sur un poste alors que la demande n'avait jamais été faite. Conséquence évidente : inquiétude d'une candidate au poste* ».
- I : « *Un exercice de confinement au niveau du département. Ordres et contre-ordres hiérarchiques à propos de la possibilité d'avertir les familles, puis, pour les parents, de la possibilité de venir chercher leurs enfants. Résultat :beaucoup d'énergie dépensée pour un résultat très peu probant* ».

Dans le cas de ces neuf directions, nous attendions une réponse générale sur l'impact des informations contradictoires sur le fonctionnement de l'école, pas pour la personne du directeur. Nous découvrons que les directeurs – tellement liés à l'école – s'amalgament au fonctionnement de l'école. Les défauts d'information (surtout s'ils sont volontaires) de la part de personnels de l'institution et de partenaires semblent les marquer émotionnellement : ils sont aussi négatifs pour le fonctionnement de l'école que pour la santé psychologique des directeurs. Se sachant contredits (même s'ils ont raison), ils doivent encore essuyer ensuite la vindicte populaire à cause des erreurs d'autrui ou de leur manque de prises de responsabilités. Le directeur H soulève aussi un autre dysfonctionnement : la nomination d'une enseignante non pas en rapport avec son barème de fonctionnaire ou ses compétences mais simplement

parce qu'elle est la fille d'un inspecteur de l'Education nationale. Nous reviendrons ultérieurement aux réponses traitant de l'égalité de traitement entre enseignants.

1.3.2.6 La propagande

Elle est plutôt l'apanage des états et s'apparente à de la désinformation à grande échelle.

Historiquement, la propagande nait à la fin du XIX ème siècle, lorsque les partis ouvriers rivalisent avec les partis conservateurs ou libéraux.

Publié en 1927 aux Etats-Unis, le premier ouvrage reconnu comme fondateur de cette discipline, porte le titre de *Propaganda Technique in the World War.*

Harold D. Lasswell, son auteur, est aussi l'inventeur de la « ***formule des "5Q", censée situer les questions essentielles à se poser pour analyser l'action des moyens de communication de masse : "Qui dit Quoi à Qui par Quel canal et avec Quel effet ? "***»[43].

L'Union soviétique se dote d'un dispositif de propagande intérieure et extérieure. Puis, le bolchevisme et le nazisme élèvent la propagande au niveau d'une institution d'Etat. Dans *Mein Kampf*, A. Hitler « ***justifie la mise en place de son dispositif de façonnement des esprits*** »[44] parce que l'Allemagne a perdu la première guerre mondiale à cause de son impuissance à contrer les tracts et les communiqués des Alliés. Hitler est le premier chef à créer un ministère de la propagande que Goebbels dirige. Au début de la seconde guerre mondiale, le gouvernement français nomme J. Giraudoux "Commissaire Général à l'Information", en réponse à la propagande allemande. « ***Il existe donc un rapport entre l'efficacité de la propagande et la réalité historique et sociale qu'elle essaie d'influencer. [...]. La propagande ne peut être qualifiée de perverse [...] que si elle accomplit un effort de persuasion pour le compte d'un parti ou d'un autre groupement d'intérêts*** »[45].

La perversion de la communication peut aussi être révélée par des informations volontairement tronquées. L'information finale diffère peu être peu de l'information originale (pour l'émetteur). En revanche, la suppression d'un ou plusieurs éléments de l'information peut aboutir à une mauvaise compréhension pour le récepteur.

43 Mattelart, A. (2006). Information, désinformation, censure : logiques militaires, logiques économiques. In P. Chastenet-Troude (dir.), *La propagande* (p. 111). Le Bouscat, France: éditions L'esprit du Temps.
44 *Ibid*. (p. 116).
45 Huisman, D. (1985). *Op. cit.* (pp. 64-65).

« ***Il faut distinguer, en matière de propagande politique, le cas des états totalitaires dans lesquels la perversion est, en quelque sorte, institutionnalisée, et le cas de sociétés libérales dans lesquelles la communication pervertie est le résultat d'un jeu complexe entre diverses influences contraignantes et les aspirations des professionnels rejoignant celles du public*** »[46].

Ainsi, dans sa *Lettre à tous les Français*, en 1988, le Président de la République écrit :

« ***[...]. A l'instar de la stratégie militaire, le vainqueur s'inspire toujours de règles simples : la meilleure préparation, les mouvements les plus rapides, l'offensive sur le terrain adverse, de bons alliés, la volonté de vaincre". Un leitmotiv s'est imposé : celui de l'impératif stratégique, et c'est dans ce cadre que le rapport de l'entreprise avec l'information s'est redéfini*** »[47].

Donc, les entreprises usent stratégiquement de l'information. Si les entreprises privées le font, les entreprises publiques et l'administration doivent également l'utiliser. Comparer le fonctionnement d'une entreprise avec un terrain militaire nous semble quand même difficile lorsqu'il s'agit d'individus de la même nation travaillant ensemble. Les salariés ne seraient-ils que des soldats qu'on lance les uns contre les autres ?

S. Moscovici définit ainsi la propagande :

« ***elle pratique systématiquement la répétition : récurrence des slogans, des images, des symboles [...]. Elle montre que la source ne faiblit pas, ne néglige rien et demeure consistante. [...]. La propagande ne se conçoit que comme une phase d'incitation à l'action ; sa suite normale est un engagement, qu'il s'agisse de voter, de manifester, d'adhérer ou de toute autre conduite publique référée à une appartenance polémique*** »[48].

1.3.3 L'augmentation des défauts d'information à l'école.

Nous continuons nos investigations. Puisque nous vivons actuellement dans une société "grande consommatrice d'informations", nous voulons connaître si cette société consumériste est entrée à l'école. Nous posons donc la question aux directeurs : « *A propos du*

46 Huisman, D. (1985). *Op. cit.* (p. 63).
47 Mattelart, A. (2006). Information, désinformation, censure : logiques militaires, logiques économiques. In P. Chastenet-Troude (dir.). *Op. cit.* (p. 124).
48 Rouquette, M-L. (1984). Les communications de masse. In S. Moscovici (2008-3ème édition), (dir.), *Psychologie sociale* (p. 512). Paris: PUF.

nombre des informations dans et autour de l'école, diriez-vous que, depuis quelques années ? »

	Diminue	**Reste identique**	**Augmente**
L' absence d'informations		C - D - H - I	E - G
Le nombre d'informations transformées ou désinformations		D - I	C - E -F - G - H
Le nombre d'informations contradictoires		D - H	C - E - F - G - I

Tableau n°8 : évolution de la quantité des défauts d'informations à l'école.

Les directeurs A et B n'ont pas répondu à cette question.

Près de la moitié des directeurs estiment que le nombre d'informations manquantes stagne.

Un peu plus de la moitié des directeurs estime que le nombre d'informations transformées et contradictoires est en augmentation.

Le tableau montre que le nombre d'informations manquantes, de désinformations et d'informations contradictoires ne diminue pas dans les écoles, mais qu'au contraire, il a tendance à augmenter. Le directeur qui ne transmettrait pas certaines informations serait ennuyé par ses collègues qui se plaindraient (aux partenaires, à l'inspecteur de l'Education nationale) de ne pas avoir été informés. Or, s'il transmet certaines informations, il peut contribuer à créer ou à renforcer un climat de suspicion, tout à fait néfaste pour le fonctionnement de l'école.

Nous pouvons expliquer l'augmentation des rétentions d'informations, des désinformations et des informations contradictoires à la fois par l'augmentation du nombre de partenaires de l'école depuis les lois de décentralisation et par leurs intérêts divergents.

En effet, les élus locaux utilisent souvent l'école comme un moyen de communication

publique pour valoriser leur village ou leur ville à travers les actions pédagogiques des élèves et faisant l'objet d'articles dans la presse quotidienne régionale. Nous retenons deux exemples de dysfonctionnements allant jusqu'au conflit (premier cas) et montrant des cas de rétention d'informations et de désinformations.

Deux directeurs nous ont relaté des ennuis qu'ils avaient rencontrés avec leurs collègues par la faute de l'élu local :

- dans le premier cas (village de 1000 habitants environ qu'aucun enseignant habite), le maire fit paraître dans la presse un article qui vantait les mérites de l'association de parents d'élèves (8 parents) qui avait préparé toute la fête de Noël. Les collègues s'éloignèrent du directeur, ne lui parlèrent plus pendant plusieurs semaines ; le directeur fit un pas vers eux en leur demandant ce qui se passait (sans résultat). Le groupe de collègues boudait. Le climat se dégrada (accusations pour des broutilles, surveillances et suspicions...). Des parents commencèrent à former des clans, pour soutenir les collègues du directeur...Mais personne ne parlait du début du conflit ; tous les partenaires ne faisaient que répéter les accusations : « *le directeur prend ses décisions tout seul... ses collègues ne savent rien...ils ne veulent pas participer à la fête de Carnaval comme chaque année...et les enfants qui trinquent...*». Plainte chez l'inspecteur de l'Education nationale. L'inspecteur de l'Education nationale demande au directeur de passer le voir à l'inspection pendant la pause du midi. Il répète les accusations entendues et lui demande de calmer la situation, de mieux communiquer avec ses collègues et les parents, de les écouter et de ne pas prendre de décision seul. Il lui ordonne d'organiser une réunion (collègues et partenaires) pour stopper le "conflit". Lors de la réunion, dans un climat de grande tension, la vérité est faite lorsqu'un parent – très en colère et impoli – accuse le directeur d'avoir fait passer un article dans la presse vantant les mérites de l'association alors que ses collègues avaient participé à la préparation de la fête de Noël et qu'il les avait oublié. Le directeur leur fait part de sa non-responsabilité dans la rédaction de cet article. Il montre la copie de l'article qu'il avait donné au journaliste. Un adjoint au maire, présent, confirme que le directeur n'y est pour rien...Le climat est détérioré...Les collègues – poussés les uns contre les autres – ne veulent plus organiser de fêtes ou de sorties scolaires "*puisque le maire nie leur travail pour l'attribuer à l'association de parents*". Puis la suite des conversations montre que l'article donné par le directeur (et remerciant l'implication de ses collègues) n'a pas été utilisé par le journaliste parce que le maire lui

avait demandé de le remplacer par le sien.

- Dans un autre village (5000 habitants), le maire demande aux directeurs des écoles de faire participer leurs élèves à des opérations "courtoisie au volant" qu'il organise avec le concours de la gendarmerie locale. Cela se passe dans les rues, les élèves devant arrêter les véhicules pour proposer un questionnaire aux conducteurs. L'inspecteur de l'Education nationale ne dit rien au maire mais exprime son désaccord aux directeurs car il a reçu des appels téléphoniques de parents mécontents, et d'un élu d'un parti adverse.

Considérant leurs relations avec l'élu local en ce qui concerne les affaires scolaires, nous pensons que les parents se diviseraient en cinq groupes :

- ceux qui sont toujours de l'avis du maire et votent pour lui, quoi qu'il propose,
- ceux qui sont toujours de l'avis du maire et votent pour un autre groupe politique, pour ne pas avoir d'ennuis, pour ne pas montrer leur opinion,
- ceux qui ne partagent pas l'avis du maire mais qui votent pour lui,
- ceux qui ne partagent pas l'avis du maire et votent pour un autre groupe politique,
- ceux qui cherchent toujours à privilégier les résultats scolaires des élèves et qui refusent des actions de valorisation d'un groupe politique à l'école, quelle que soit son orientation ; ils suivent ou ne suivent pas l'idée de l'élu local.

De plus en plus, il semble que la politique dépasse la pédagogie, car – dans certains secteurs – il est plus important pour les familles de suivre ou de ne pas suivre les idées de l'élu local que d'y réfléchir et de chercher si elles sont bonnes ou pas pour leurs enfants.

Dans les cinq groupes que nous avons décrits :

- le groupe de parents n°1 ne gêne pas le maire,
- le groupe de parents n°2 le dérange parce qu'il se doute qu'il ne vote pas pour lui : il y a méfiance,
- les groupes 3 et 4 contredisent les paroles du maire et le dérangent,
- le groupe n°5 fait sécession et est le seul qui donne la priorité à l'autonomie des enseignants, aux résultats des élèves et qui refuse que l'école soit un miroir de l'orientation politique locale.

Quatre groupes de parents sur cinq, soit 80% des groupes (et non des individus, un groupe pouvant compter plus d'éléments qu'un autre) feraient donc preuve de méfiance et de

désaccord avec le maire. Nous distinguons alors trois aspects causals importants des dysfonctionnements à l'école :

- les parents sont en majorité du même avis que l'élu local en ce qui concerne les demandes faites pour l'école (stabilité de la politique locale) mais ils peuvent s'affronter aux autres parents minoritaires soutenus par un autre "clan" politique,
- les parents sont en majorité contre l'avis de l'élu local (instabilité de la politique locale) et critiquent ses propositions pour l'école ; ils peuvent se heurter à une minorité politique en place et détenant le pouvoir,
- deux groupes politiques opposants briguent la mairie et utilisent l'école (les parents d'élèves) pour faire passer leur programme.

Dans un cas comme dans l'autre, l'école devient le vecteur de communication des idées politiques locales, ce qui favorise l'augmentation de la désinformation la concernant.

Si nous associons à ces groupes d'élus des enseignants et des cadres hiérarchiques de proximité qui œuvrent pour leurs intérêts personnels, nous comprenons pourquoi les directeurs trouvent que les défauts de communication stagnent ou augmentent.

Le monde actuel se dit de plus en plus ouvert à ce qui se passe et se dit. Les états veulent savoir ce qui se passe chez leurs voisins, nous parlons de chute des frontières, d'arrêt de la guerre froide, nous voudrions que l'*omerta* ne soit plus de mise dans certaines régions méditerranéennes, les panneaux d'information fleurissent sur nos routes, des chaînes d'informations sont créées, l'internet relie les hommes d'un bout à l'autre de la planète, bien que certaines zones restent encore techniquement hermétiques à une réception des N.T.I.C (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication).

Mais, paradoxalement, certains individus semblent se préoccuper – voire s'offusquer – de faits qui se déroulent de l'autre côté de la planète, à l'autre extrémité du pays, et ne réagissent pas lorsque les mêmes faits se produisent près d'eux. Nous prendrons comme exemple les suicides à France-Télécom qui mettent en exergue de mauvaises conditions de travail. Or, des individus qui se disent choqués par ces suicides agissent dans leur vie professionnelle et/ou sociale comme ceux qui sont responsables de ces autolyses à France-Télécom.

Nous constatons aussi quelquefois un double-langage institutionnel taisant ou déformant la réalité. Expliquons-nous. Dans notre recherche, l'institution, représentée localement par l'inspecteur de l'Education nationale, se repose sur les directeurs d'école en leur demandant de communiquer au maximum avec les partenaires afin de créer du lien social. Il semblerait donc que le côté relationnel du directeur soit le seul critère considéré dans la régulation du fonctionnement de l'école et du climat social environnemental. En ce cas, quels rôles l'Etat – et donc l'institution – accordent-ils à la qualité de communication des cadres hiérarchiques, des adjoints et des partenaires ?

Pour les inspecteurs de l'Education nationale, le directeur est celui qui "doit" réduire et supprimer – sur le terrain – les tensions et les conflits par une "bonne" communication, ces derniers étant l'aboutissement de dysfonctionnements qui perdurent à cause de rapports de force entre individus, groupes, organisations et collectivités visant à développer ou acquérir de nouveaux pouvoirs et à travers eux, prestige, accès privilégié aux informations...

Nous sommes donc devant un nouveau paradoxe : l'inspecteur de l'Education nationale compte sur le directeur pour gérer les dysfonctionnements causés par les défauts de communication au sein de l'école qu'il dirige, mais le directeur n'est pas un cadre de décision. Il n'a pas reçu non plus de formation en communication, en psychosociologie, en organisation du travail, en management et ne possède pas de statut lui octroyant le droit d'analyser et de choisir les informations à transmettre et celles à retenir.

De ce fait, le comportement de certains enseignants change aussi. Ceux-ci oublient quelquefois la neutralité de leurs fonctions et – tendant à privilégier leurs opinions politiques pour satisfaire le maire et ne pas avoir d'ennuis avec lui – il leur arrive de réagir au détriment d'élèves et de collègues. Certains, électeurs dans la cité où ils enseignent, suivent les idées de l'élu local ; d'autres refusent les demandes municipales. Et entre ces groupes divergents, un directeur sans statut qui sait qu'il déplaira forcément à un groupe lorsqu'il exprimera son avis. Des groupes d'adultes ont des stratégies occultes, taisent certaines informations, désinforment, se contredisent. Le directeur subit de plein fouet ces défauts de communication même si – en théorie – l'école doit être un lieu de respect des valeurs, de comportement exemplaire pour les élèves.

Dans notre échantillon, si le nombre de rétentions d'informations semble stable (nous disons bien "semble" car nous ne pouvons jamais connaître tout ce qui nous a été caché), le nombre d'informations transformées que nous nommons désinformations susceptibles d'entraîner des rumeurs toujours dévastatrices et le nombre d'informations contradictoires (qui supposent un mensonge à un des récepteurs) est en nette augmentation. Nous nous apercevons que la communication pléthorique n'est pas synonyme d'efficacité : il vaudrait mieux réduire le nombre d'informations mais améliorer leur qualité plutôt qu'augmenter la quantité d'informations en diminuant leur qualité.

Quant aux médias, ils taisent certains dossiers, traitent aussi quelquefois les faits de façon contradictoire. La vérité s'enfonce alors dans les méandres des défauts d'informations. La démocratie semble disparaître.

1.3.4 Origine des défauts d'information

Après avoir recueilli les avis des directeurs à propos de l'évolution de la quantité des défauts d'informations dans leurs écoles respectives, nous désirons connaître la provenance de ces défauts en leur posant la question : « *Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts d'information* ? » Chaque directeur est donc destinataire d'un tableau à double entrée dans lequel nous demandons d'ordonner les réponses.

Voilà le regroupement de leurs réponses.

	Informations non communiquées (rétention)									**Informations transformées (désinformation)**									**Informations volontairement transformées (mensonges)**								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Elèves								4	1									1			4					5	
Adjoints				1	2		1		1	1			1	2	1	1	5	1	2	1		1	2	1	1		1
Hiérarchie	1	1		1	1			5				4		1			1				2	1	1			1	
Elus locaux			1	1				2				3				1	3				3					4	
Représentants de parents			2		3			1	1			2	1	3	1	1	2				1		3	1		2	
Autres parents			3					3	1		1	1					4	1			5					3	

Tableau n° 9 : provenance des défauts d'informations

Autres signalements des directeurs :

- A déclare que l'inspecteur de l'Education nationale change tous les ans, que plusieurs élus gèrent l'école et ne se concertent pas,
- G déclare la perte par des collègues de notes de service, voire de documents bloqués dans leur classe,

- H n'a pas d'adjoints : il supprime la colonne,
- I supprime les colonnes "hiérarchie" et "élus locaux"
- E déclare que de fausses informations sont données à l'inspection aux représentants de parents (l'inspecteur de l'Education nationale craint peut-être les parents et/ou les adjoints qui sont nombreux par rapport au directeur qui est seul). Les informations transformées et/ ou contradictoires sont interprétées différemment et deviennent dangereuses lorsqu'elles reviennent vers l'école ; des adjoints taxent alors la directrice de paroles qu'elle n'a pas prononcées, de faits qui n'existent pas. Difficultés à redresser la vérité face à ces personnes, crédules, qui n'analysent pas.
- F déclare que certains papiers sont emportés dans une classe, bloqués. D'autres disparaissent.

Nous avions demandé dans notre questionnaire à ce que les réponses soient classées. Mais certains directeurs (B, D, F, G et I) n'ont pas ordonné leurs réponses et ont placé tous les auteurs des défauts de communication sur un plan d'égalité (cases grisées). Tous les intervenants à l'école posséderaient-ils le même potentiel de taire l'information, de la transformer ou de mentir ? Ou ces directeurs ont-ils des difficultés pour saisir les différences ? Pour pouvoir avancer cela, il faudrait tenir régulièrement un cahier d'observations. Deux directeurs nous confient le faire.

Nous considérons donc toutes les réponses (blanches et grisées). Les résultats du tableau donnent alors ce classement en ce qui concerne la provenance des défauts d'informations :

- les informations non communiquées :
    1) Hiérarchie
    2) Adjoints
- les désinformations :
    1) Adjoints
    2) Parents et représentants de parents
- informations volontairement transformées :
    1) Adjoints
    2) Hiérarchie

Si nous considérons le nombre de réponses marquées "1" ,les adjoints et la hiérarchie

de proximité seraient les principaux instigateurs des défauts de communication pouvant engendrer des conflits.

Mais, après réflexion, nous décidons de faire une deuxième lecture des résultats en utilisant – cette fois-ci – les critères de classement que nous avions demandés. Nous ne considérons donc que les réponses de A, C, E et H.

Si nous ne prenons en compte que les réponses réellement classées, un changement s'opère. Un nouveau classement apparaît :

- les informations non communiquées :
  1) Hiérarchie
  2) Elus locaux
- les désinformations :
  1) Hiérarchie
  2) Autres parents
- informations volontairement transformées :
  1) Hiérarchie
  2) Représentants de parents

Les résultats de cette deuxième lecture du tableau transforment le premier résultat.

Par trois fois, la hiérarchie est citée comme étant à l'origine de tous les types de défauts de communication. En revanche, les adjoints ne sont plus dans le classement de tête.

Un point commun de ces écoles dans lesquelles le directeur est en difficulté est l'existence de défauts dans la communication hiérarchique. La rétention d'informations provient de la hiérarchie et des élus locaux.

Or, la communication est une matière intégrée dans la formation que les inspecteurs de l'Education nationale reçoivent à l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale) formant les cadres de l'Education Nationale.

Nous décidons donc de nous renseigner directement à l'ESEN.

Nous nous rapprochons de cadres supérieurs de l'Education nationale responsables de formations à l'ESEN. Après deux rendez-vous téléphoniques et plus de deux heures de dialogue, nous retenons les éléments suivants – cités par ces cadres – concernant les

inspecteurs de l'Education nationale dans leurs circonscriptions :

« *il y a trop de communications non maîtrisées,*

- *les communications de médias, de parents d'élèves sont plus écoutées que les communications institutionnelles,*
- *la communication syndicale, militante, orientée contredit quelquefois le message institutionnel,*
- *la "radio-trottoir" existe un peu partout et les enseignants ne savent pas toujours ce qu'ils doivent faire,*
- *des messages sont brouillés…* »

A mes questions sur le rôle de l'inspecteur de l'Education nationale quant à la communication au sein de sa circonscription, le cadre m'informe davantage. Depuis plusieurs années, les inspecteurs de l'Education nationale suivent des modules de formation sur la communication :

- communication interne (non négociable) : rédaction de circulaires, de notes...
- communication externe : stratégies à adopter en face de parents d'élèves, d'élus locaux, en réunion de maires, en conseil d'école...

Donc, en théorie, l'inspecteur de l'Education nationale est capable d'apporter des idées de solutions au directeur qui doit faire face à la "radio-trottoir".

Nous donnons quelques exemples et lui demandons pourquoi les directeurs ne bénéficient pas de telles formations qui leur serviraient bien. Le cadre nous répond que la même formation peut être proposée aux directeurs par l'inspecteur de l'Education nationale : « *l'inspecteur de l'Education nationale est capable de former les directeurs à gérer les dysfonctionnements dus aux problèmes de communication (analyse, mise en place de stratégies et d'actions de formation, atelier d'écriture...). Cette formation est liée à la volonté, à la personnalité de l'inspecteur de l'Education nationale* »...

De nos jours, la formation initiale dure six semaines et est suivie de formations pratiques dans des académies. La formation tout au long de la vie est privilégiée : différents modules thématiques sont proposés aux inspecteurs de l'Education nationale, selon leurs besoins. L'inspection générale peut forcer un inspecteur de l'Education nationale à entreprendre une formation. La "communication" est aussi inscrite dans les modules

didactiques (la "communication" en mathématiques c'est aussi savoir analyser et transmettre les résultats)...

Nous continuons notre enquête. « *Comment l'institution règle-t' elle un conflit causé par des défauts de communication entre différents acteurs de l'école ?*»

Le cadre nous répond : « *ce type de dysfonctionnement est de la responsabilité de l'IADSDEN (inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale) ou de l'inspecteur de l'Education nationale ; il existe d'ailleurs un protocole de communication par département. La loi de 1983 définit bien le rôle de chacun. L'inspecteur de l'Education nationale doit gérer les dysfonctionnements. Il peut dire :"maintenant, c'est fini, je ne veux plus rien entendre !... Monsieur le Maire, je vous rappelle vos obligations, je ne vais quand même pas lire le courrier que je vous ai envoyé lors du conseil d'école... Madame, vous êtes représentante de parents d'élèves, mais vos compétences s'arrêtent là... Ce ne sont pas vos prérogatives...". Bien sûr, dans la gestion des défauts de communication, tout dépend toujours de la personnalité de l'inspecteur de l'Education nationale* ».

Concernant l'évaluation des inspecteurs, nous avons aussi trouvé des renseignements dans l'ouvrage de G. Py, N. Marty et N. Courcoux. Ils apportent d'autres éléments concernant leur évaluation :

- le décret n°90-675 modifié,
- l'arrêté du 11/8/2005, BO n°39 du 27/10/2005,
- la lettre de mission de l'IGEN (Inspection générale de l'Education nationale) du 1/9/2006 (BO n°34 du 21/9/2006),
- les IA, IPR et inspecteurs de l'Education nationale – comme tous les fonctionnaires – font l'objet d'une évaluation (entre trois et cinq ans),
- le recteur – en concertation avec le doyen de l'IGEN, désigne les inspecteurs à évaluer et prévient les commissions administratives paritaires. L'évaluation est conduite par le supérieur hiérarchique direct de l'inspecteur et s'appuie sur une lettre de mission pluri-annuelle,
- l'évaluation comporte un entretien et donne lieu à un rapport[49].

49 Py, G., Marty, N. & Courcoux, N. (2008-3ème édition actualisée et augmentée). *Guide du professeur des écoles stagiaire* (p. 210). Paris: Vuibert.

Revenons à notre recherche et aux réponses des directeurs. Nous savons que la stratégie politique des élus locaux les amène à taire certaines informations et en développer d'autres. Des accords entre inspecteur de l'Education nationale et élus existent pour cacher certaines informations qui pourraient déplaire aux parents d'élèves et/ou aux enseignants.

Le comportement des parents d'élèves – en deuxième position – dépendrait-il de ce qu'ils entendent de la hiérarchie de proximité ?

Considérant ces résultats, nous concluons que, dans ces huit écoles où les directeurs rencontrent des difficultés, les défauts d'informations proviennent d'abord de la hiérarchie, puis des élus locaux et enfin, des parents. Les adjoints ne sont pas les premiers incriminés. Participeraient-ils aux défauts de communication pour ne pas être ennuyés par des partenaires (en répétant ce qu'ils disent) et/ou pour ne pas déplaire à l'inspecteur de l'Education nationale et ne pas devenir eux-mêmes des objets de nuisances dans leur carrière ?

A la lumière de ce que nous venons de découvrir, nous comprenons mieux pourquoi les directeurs en difficulté ne sont pas aidés par la hiérarchie de proximité. Il n'est peut-être pas étonnant que les parents d'élèves essayent d'imposer leurs idées s'ils se sentent soutenus par l'inspecteur de l'Education nationale qui arbore souvent des langages différents selon qu'il est face à eux ou face au directeur ou face à un adjoint ou un élu local (confèrent réponses aux questions différentes).

Les inspecteurs de l'Education nationale de ces directeurs ne gèrent pas les défauts de communication ; ils ne proposent pas non plus une formation aux directeurs.

Avec le constat précédent, le directeur, connu pour diriger l'école, peut-il faire respecter un minimum de réglementation scolaire ? Nous demandons donc aux directeurs de l'enquête de nous informer de la réaction de leurs adjoints lorsqu'ils reçoivent de sa part une communication de type administratif.

	Toujours écouté	Souvent écouté	Peu écouté	Jamais écouté	Autre
A		oui			Par crainte de l'inspecteur et des inspections, des parents d'élèves
B			oui		
C		oui			
D			oui		Écouté si le conseil va dans l'intérêt de l'adjoint
E			oui		Peu écoutée, et ensuite ils vont raconter et se plaindre aux partenaires (parents et élus locaux) qui ne connaissent pas les textes
F					Écouté pour mieux pouvoir être critiqué
G					Très critiquée, conseils suivis malgré tout, mais je suis mise à l'écart
I			oui	Jamais écouté; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent	Beaucoup de collègues ignorent les textes et les attributions du directeur. Certains, très politisés, leur refusent la fonction et le rôle spécifique.

Tableau n° 10 : place du directeur dans son rôle de relais administratif

Nous n'avons pas de réponse de H (classe unique).

Un seul directeur (C) semble être écouté sans restriction.

Le directeur (A) est écouté, non pas parce qu'il représente la personne relais-administratif de l'inspecteur de l'Education nationale, mais parce que les adjoints ont peur de l'inspecteur et de son pouvoir exercé à travers un rapport d'inspection.

Quatre directeurs d'école sur neuf (B, D, E, I), ayant pourtant tous plus de vingt ans d'ancienneté et connaissant donc le fonctionnement administratif d'une école et les textes qui la régissent ne sont pas écoutés. Dans ces écoles, à travers le directeur, c'est donc le règlement

qui est dénié.

Deux directeurs (F et G) sont écoutés de mauvais aloi car une certaine "vengeance" est ensuite exercée contre eux par leurs adjoints : critiques et mise à l'écart.

Le directeur a un problème de reconnaissance.

Il est solitaire. L'inspecteur de l'Education nationale semble le considèrer comme son simple "facteur", un exécutant comme les adjoints, non comme son égal ou une personne de référence locale. En revanche, les collègues du directeur le croient privilégié parce qu'il est appelé aux réunions de directeurs, parce qu'il transmet les ordres de l'inspecteur de l'Education nationale, parce que c'est à lui que s'adressent parents et autres partenaires... Le directeur peut donc se retrouver très facilement isolé parce que rejeté du groupe des adjoints soutenus par les syndicats qui refusent le statut du directeur et rejeté du groupe des inspecteurs de l'Education nationale qui sont des cadres supérieurs.

Le problème de reconnaissance du rôle du directeur serait donc une des causes des difficultés de communication rencontrées à l'école.

Puis, comme nous l'avons découvert auparavant au cours des réponses des directeurs, il existerait une deuxième cause aux difficultés rencontrées par les directeurs : le modèle de communication hiérarchique (inspecteur de l'Education nationale) qui est, dans notre recherche, très souvent à l'opposé d'une reconnaissance du travail du directeur dans la gestion quotidienne de son école. L'inspecteur de l'Education nationale ne transmet pas certaines informations, en déforme d'autres, emploie quelquefois un double-langage...c'est une technique de guerre ! Diviser pour régner n'est pas une attitude propice à créer et entretenir un bon climat à l'école et de bonnes relations de travail !

En donnant des informations tronquées, contradictoires ou mensongères, l'inspecteur de l'Education nationale se déresponsabilise et transfère sur le directeur les interrogations des uns et les suspicions des autres.

Enfin, en supprimant l'enseignement de la législation scolaire dans les IUFM comme cela se faisait dans les Ecoles Normales, l'Etat a contribué à ne plus informer les jeunes enseignants du fonctionnement hiérarchique et administratif de l'école. Il est connu que les fonctions de directeur étaient offertes à des enseignants en fin de carrière, récompensés en quelque sorte pour le sérieux de leur travail. Il leur incombait de transmettre les

connaissances et astuces pédagogiques acquises en même temps qu'ils géraient l'image de l'école. La direction d'école était une promotion. Le directeur était alors reconnu. De nos jours, de nombreux jeunes sortant de l'IUFM se voient proposer des postes de direction, sans aucune connaissance de management d'un établissement et sans avoir fait leurs preuves auparavant. Les critères de choix par les cadres hiérarchiques reste obscur pour la grande majorité des partenaires, parents y compris. Seule l'analyse de leur environnement humain et les causes les ayant amenés à diriger une école dès la sortie de l'IUFM permettrait de découvrir certains critères récurrents.

Aujourd'hui, le rôle de l'inspecteur de l'Education nationale est magnifié alors que celui du directeur perd de son prestige. Pourtant, et c'est un paradoxe, force est de constater qu'ils ont très souvent le même niveau d'études. Ce qui les différencie, c'est la formation. Essentiellement administrative pour l'un, pédagogique pour l'autre. Mais nous reviendrons sur la formation dans un autre chapitre.

Les directeurs âgés (notre échantillon) dérangent-ils parce qu'ils connaissent le fonctionnement administratif d'une école ? Alors que les jeunes directeurs gèrent au jour le jour, obéissant aux ordres des uns et des autres, même s'ils sont contradictoires avec la législation ? Mais ils ne le savent pas.

Considérant les réponses des directeurs E, F, G et I, nous découvrons des comportements plutôt graves pour le climat d'école :

- E : manque de réserve d'adjoints qui "utilisent" le côté émotionnel de parents et d'élus pour ne pas écouter le directeur et faire ce qu'ils veulent
- F : ses paroles sont critiquées ensuite
- G : directeur mis à l'écart par ses adjoints
- I : politisation d'adjoints qui refusent de reconnaître le rôle, la fonction de directeur.

Nous ajouterons que ce climat est entretenu par l'institution, par laxisme ou par volonté ? Là se trouve le nœud du problème. Faut-il encore un directeur dans les écoles ? Faudrait-il supprimer les anciens directeurs trop au fait du fonctionnement administratif de l'école ? Ou, maintenant que la décentralisation octroie plus de pouvoir aux élus locaux (maire, député...), faut-il qu'un directeur politisé – de la même famille politique que l'élu en

place – remplace un directeur "neutre" ne mélangeant pas ses convictions politiques – personnelles – à l'exercice de sa profession ? Et qu'advient-il alors d'un directeur exerçant dans un milieu où l'expression de rivalités politiques adverses passe par l'école?

Autrefois, le directeur était le relais/exécutant d'ordres institutionnels provenant du ministère ; le schéma du fonctionnement de l'organisation était simple : une communication descendante. Les conditions de travail du directeur et des adjoints étaient beaucoup plus empreintes de stabilité qu'aujourd'hui. Tous négociaient déjà avec élu local et parents d'élèves, mais de leur propre chef, sans se sentir obligé par un cadre hiérarchique, ou pressé par un autre partenaire. L'information ascendante était rare entre directeurs et inspecteurs.

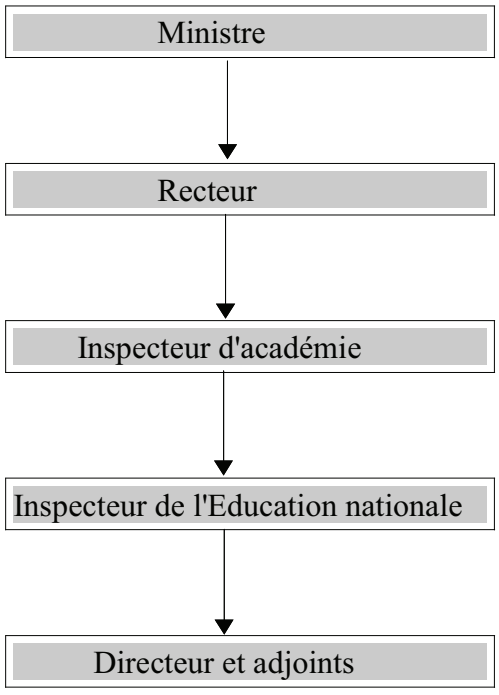


Figure n°5 : ancienne place du directeur dans l'organigramme de l'institution

Les municipalités étaient responsables des locaux ; elles achetaient obligatoirement le matériel à usage collectif et selon leurs possibilités financières le matériel individuel. Les parents d'élèves étaient tous égaux. Ils s'informaient auprès de l'enseignant de leur enfant et/ou auprès du directeur quand ils en éprouvaient le besoin. Ils pouvaient aider ponctuellement et bénévolement les enseignants, à leurs demandes. Les adjoints prenaient conseil auprès des directeurs. Tous faisaient partie des mêmes syndicats. Un esprit de corps régnait dans les écoles où les adjoints et le directeur se respectaient et se soutenaient face aux

difficultés.

Depuis 1977, les représentants de parents d'élèves participent aux conseils d'école (loi-cadre de décentralisation du 2 mars 1982), les compétences en matière d'éducation se répartissant maintenant entre l'Etat et les collectivités locales ; parents et municipalité donnent leur avis (en théorie) à la définition du projet d'école. En pratique, d'après nos réponses, il semble que la multiplicité des partenaires de l'école favorise des alliances marquées par le pouvoir, des alliances entre certains adjoints et partenaires, entre adjoints et syndicats qui ne protègent plus les directeurs au détriment souvent du bon fonctionnement de l'école selon les textes ministériels. A partir de ce moment, l'avis de certains partenaires semble se transformer en ordres dans certains secteurs. Le directeur d'école se retrouve de plus en plus isolé. Il peut posséder une vie sociale riche, une grande aisance relationnelle et communicationnelle avec les partenaires, cela ne suffirait plus à maintenir l'équilibre contre une volonté de déstabilisation de ses fonctions qui sont de moins en moins reconnues. C'est pourquoi nous commençons à voir émerger depuis quelques années une association de défense des intérêts des directeurs.

Dans le schéma de la communication à l'école, la position du directeur a glissé de la base d'un axe de communication descendante à l'intersection d'une communication descendante, horizontale et montante. Si sa place est devenue plus importante que celle qu'il arborait auparavant, son statut n'a pas suivi. De cette façon, il paraît plus cumuler les inconvénients liés à sa place d'intersection des axes de communication que les avantages. Essayons de traduire cela dans un organigramme :

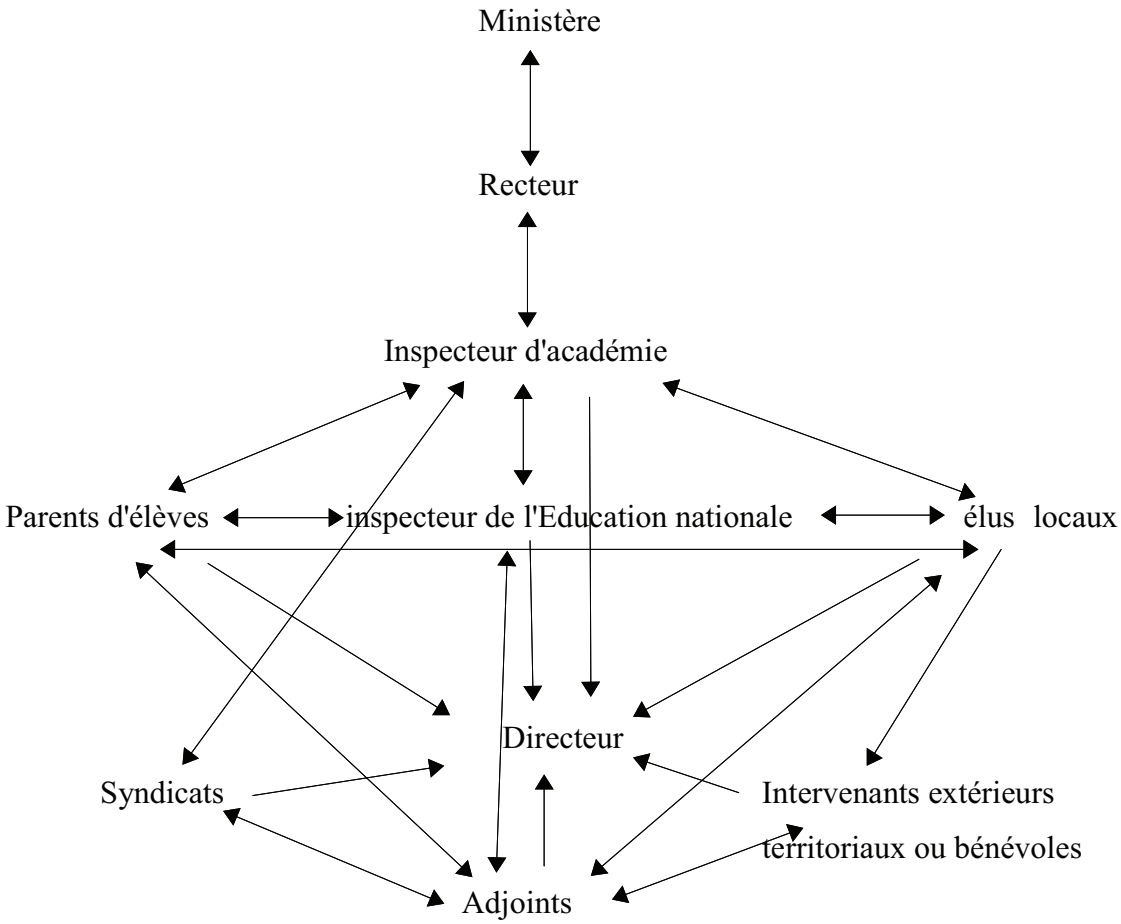


Figure n°6 : place actuelle du directeur d'école dans l'organigramme de l'institution

Cet organigramme montre le réseau des informations. Nous pensons qu'il regroupe celles de la structure formelle voulue par l'organisation – en fonction des objectifs à atteindre – et celles de la structure informelle qui se crée au gré des situations.

Nous pourrions aussi rajouter à cet organigramme des éléments satellites :

- le DDEN (Délégué Départemental de l'Education nationale) nommé par l'inspecteur d'académie, "surveillant" sur le terrain le bon fonctionnement de l'école ;
- l'ATSEM (assistante territoriale spécialisée des écoles maternelles) recrutée et rémunérée par la mairie mais sous les ordres du directeur lorsqu'elle est dans l'école. Dans certains secteurs, élu local et directeur ne s'entendent pas sur le profil de la personne à embaucher, ce qui peut aussi créer des tensions (mécontentement de l'enseignante de maternelle si l'ATSEM manque de compétences ou ne sait pas prendre d'initiatives – surveillance des enfants principalement – lorsqu'elle est momentanément absente) ;
- le psychologue scolaire, le médecin scolaire, l'infirmière, l'assistante sociale que l'on

rencontre très rarement.

A l'heure actuelle, le directeur d'école est seul, au centre d'une toile d'araignée. Nous voyons que :

- des pouvoirs hiérarchiques de type plénipotentiaire sont attribués, apparemment sans contrôle, aux inspecteurs d'académie et aux inspecteurs de l'Education nationale par l'Etat (déconcentration).

  « ***La déconcentration étant le processus consistant à placer des fonctionnaires soumis à l'autorité centrale, dans des localités pour prendre des décisions au nom de leur hiérarchie. [...]. La déconcentration [...] maintient un pouvoir centralisé de prise de décision bien que les personnes qui semblent décider à la place de l'Etat résident, vivent et exercent dans une commune, un département*** »[50].

- des parents d'élèves, des adjoints et des élus locaux s'entendent souvent pour imposer leurs idées à l'inspecteur de l'Education nationale, et/ou au directeur ; ce dernier peut être isolé ou rejeté si leurs désirs ne sont pas assouvis ;
- des intervenants extérieurs obéissent plus aux ordres du maire qu'aux demandes du directeur (pourtant faites selon les textes ministériels), parce qu'ils sont rémunérés par les collectivités territoriales ;
- les syndicalistes soutiennent plus les adjoints que les directeurs pour plusieurs raisons. D'abord, les directeurs représentent très peu de voix lors d'élection de représentants de personnel ; deuxièmement, les adjoints se regroupent contre le directeur (loi du plus fort en nombre) sous la houlette d'un leader ; troisièmement les syndicalistes ne veulent pas d'ennuis professionnels avec la hiérarchie administrative....Nous définirions le "leader" par un individu (voire un groupe) qui rassemble autour de lui une majorité, en utilisant au mieux des prises de paroles, en favorisant coalitions et alliances autour de ses projets, en utilisant – selon sa personnalité et sa morale – tous les moyens possibles ;
- les personnels hiérarchiques locaux (inspecteur de l'Education nationale) ne veulent pas d'ennuis non plus avec les parents et les élus locaux, ce qui pourrait nuire à leur avancement et à leur carrière. Certains d'entre eux obéissent donc aux demandes partenariales (même issues d'une minorité) sans analyser l'origine de la demande, même si les motifs sont faux ou contre les lois civiques ou l'éthique.

50 Lakehal, M. (2007). *Op. cit.* (p. 125).

Les écoles qui ne rencontrent aucun dysfonctionnement causé par des défauts de communication devraient connaître le même schéma que nous avons précédemment tracé, avec des double-flèches montrant une communication à double sens entre tous les acteurs du système, et/ou une ligne regroupant IEN, directeur, élu local et partenaires.

1.3.5 Observations et conséquences des défauts d'informations dans le fonctionnement de l'école

Nous venons de voir que le directeur d'école n'a pas toujours ou n'a plus les moyens de créer, de maintenir ou de restaurer une communication suffisamment efficace pour contrecarrer les desseins des uns et des autres. L'inconvénient, c'est qu'il n'est pas le seul à travailler dans une école. Bien sûr, nous le croyons assez solide pour faire face aux coups de boutoirs assénés contre ses fonctions et donc sa personne, mais qu'en est-il du fonctionnement de l'école ? Quel est l'impact des défauts d'informations ? Voici les réponses des directeurs interrogés.

La question suivante leur est posée : « *quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou mensongères sur le fonctionnement quotidien de l'école ?* »

	Aucune	Apporte une gêne et du retard dans le fonctionnement quotidien de l'école	Génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires	Génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints	Autre
A				oui	
B			oui	oui	
C		oui	oui		
D		oui		oui	
E		oui	oui	oui	Cause des ennuis au directeur : inspecteur de l'Education nationale reproche de ne pas arriver à calmer les "bruits".
F		oui	oui	oui	
G		oui	oui	oui	Perte de temps
H		oui			
I		oui		oui	Fait passer le directeur pour un incompétent

Tableau n°11 : influence des défauts de communication sur le fonctionnement de l'école

Les défauts de communication perturbent le fonctionnement de l'école :

- 77,77 % des directeurs se déclarent gênés et prennent du retard dans leur travail quotidien
- pour 62,5 % des directeurs, les défauts de communication engendrent des situations conflictuelles entre enseignants et partenaires
- pour 77,77 % des directeurs les défauts de communication engendrent des situations conflictuelles entre adjoints et directeur.

Ici aussi, nous nous apercevons que les directeurs font l'amalgame entre le fonctionnement de l'école et leurs difficultés personnelles à faire fonctionner l'école : ils se déclarent gênés et prennent du retard. Ils s'identifient au fonctionnement de l'école. Il est vrai que diriger une école est un véritable investissement : aux vingt-quatre heures d'enseignement hebdomadaires, il faut ajouter une moyenne d'une vingtaine d'heures environ de travail

administratif par semaine, plus les heures de présence aux réunions d'école mais aussi au collège, à la mairie, avec les autres partenaires, le soir, le samedi et pendant les vacances...

Nous pensons que c'est le besoin de lien social et de communication, le goût pour l'organisation et les projets pédagogiques qui poussent les directeurs à persister dans leurs fonctions même s'ils n'ont pas la reconnaissance partenariale et institutionnelle.

Notre question suivante cherche justement à connaître les influences des défauts de communication sur les fonctions de direction. Les directeurs répondent :

A : obligation de se justifier, de reprendre la source de l'information et imposer la version officielle et non la version transformée ;

B : génère un mal-être, le sentiment de servir de cible ;

C : malaise, stress, recherche des origines et de la réalité des informations qui circulent, réunions, discussions, fatigue, déstabilisation, etc ;

D : isolement du directeur, méfiance entre directeur et adjoints ;

E : perte d'efficacité (moins de temps pour la recherche pédagogique, les préparations....) : beaucoup trop de temps passé à dialoguer avec les uns et les autres pour trouver d'où vient le mensonge, pour essayer de rétablir la vérité dans un premier temps...méfiance...responsabilités affaiblies...remise en cause des fonctions de directeur...je deviens le bouc-émissaire...mise en place de chantages par des collègues et des partenaires "pour faire ce qu'ils veulent" donc pour moi, les informations cachées ou volontairement transformées sont un moyen de dénier le directeur ;

F : entrave à l'exercice de mes responsabilités ;

G : quand je demande l'avis aux adjoints sur un choix de dates, de manuels..., je n'obtiens pas de réponse malgré mes rappels. Je prends donc la décision seule avec ceux qui ont répondu. Conséquence : conflits avec ceux qui se réveillent une fois que la décision est prise.

H : retard quant au retour à un rôle assuré à 100%.

I : l'absence d'une définition claire des attributions du directeur crée une grande confusion. Dans l'esprit des adjoints, surtout, qui se pensent souvent investis d'un pouvoir et de droits de communication sans en référer au directeur, aux autres collègues. Dans l'esprit des familles qui reçoivent ces informations contradictoires ou différemment interprétées, le directeur passe pour un incompétent.

Ces réponses parlent d'elles-mêmes. Elles montrent un état de tension, de stress et de

mal-être à travers les termes : reprendre l'information à la source, obligation de se justifier, essayer de rétablir la vérité, servir de cible, fatigue, déstabilisation, isolement du directeur, méfiance, perte d'efficacité, dénier le directeur, entrave à l'exercice des responsabilités, conflits, pas de rôle assuré à 100%, confusion, le directeur passe pour un incompétent si un collègue et lui-même ne donnent pas les mêmes informations.

A la lecture de ceci et en conclusion, nous pouvons considérer à la fois le manque d'efficacité des directeurs et leur souffrance causés par ces défauts d'informations.

Après avoir analysé les relations interpersonnelles au travers de la communication d'informations, nous allons nous pencher sur les communications de type purement administratif. Celles-ci devraient ignorer le côté personnel, émotionnel de l'individu et ne considérer que le côté professionnel.

1.4 LA VARIETE DES FORMES DE COMMUNICATION ENTRE L'ECOLE ET L'ADMINISTRATION

1.4.1 Communication lors des conseils de maîtres et conseils d'école

Après avoir enquêté sur la communication entre le directeur, ses adjoints et les partenaires de l'école dans la vie quotidienne, nous nous attachons maintenant à connaître si la communication est plus facile lors de réunions institutionnelles au sein de l'école, sans les partenaires (conseil de maîtres) et avec les partenaires (conseil d'école).

A la question : « *En général, quelle forme la communication prend-elle lors des conseils de maîtres?* », les directeurs répondent aux critères proposés :

	Chaque enseignant a le même temps de parole	Un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion, pourquoi ?	Plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion, pourquoi ?	Un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées ; comment ?
A		oui	oui	Oui, ils se concertent avant le conseil pour passer en force
B	oui...			mais l'une d'elles a souvent tendance à imposer ses vues
C	oui			En contredisant
D			Oui, par crainte des leaders	Oui, en monopolisant la parole
E			Oui, ils laissent parler les leaders pour ne pas avoir d'ennuis avec eux	Oui, en haussant le ton de la voix, en se mettant en colère, en prenant les autres à partie
F			Oui, peur d'être exclu par les meneurs	Le ton et le volume de la voix
G				A 3 (toujours les mêmes), ils veulent imposer leur façon de faire
H	oui			
I			Oui	Oui, grâce au passé qu'ils ont dans l'école, leur aura, leur facilité à s'exprimer, la passivité des autres.

Tableau n°12 : prise de paroles et comportement en conseils des maîtres

F. Dubet et D. Martucelli écrivaient à propos d'élèves :

« ***le discours du groupe opère comme une sorte de sac plastique, capable de s'allonger [...]à l'infini, voire de se tordre à l'extrême, sans jamais se rompre : le groupe se répand, s'ouvre continuellement afin d'accepter la nouvelle affirmation***

sans grand souci de la cohérence ou des contradictions »[51].

Il semble que le comportement de certains groupes d'adultes soit le même que celui des enfants décrits ci-dessus.

Que les enseignants n'aient pas tous la même opinion, que des leaders existent au sein de l'équipe, il n'y a rien d'anormal à cela. Cependant, ce qui apparaît plus grave, c'est le refus du débat d'idées. Des adjoints veulent imposer leurs idées avant d'en débattre : pour cela, leur stratégie est de se concerter avant la réunion avec le directeur, excluant celui-ci du débat, comme s'il ne faisait pas partie de l'équipe.

Pourtant, « ***la réussite d'un débat dépend de la capacité des acteurs [...] à se mettre à distance de leurs préjugés. [...] il mobilise la figure idéale du citoyen non pas désincarné, [...], mais vertueux, informé et disponible pour un échange d'arguments sans arrière-pensée*** »[52].

Le dictionnaire donne trois significations au mot "débattre" :

- discuter (examiner quelque chose par un débat, en étudiant le pour et le contre, parler avec d'autres en échangeant des idées, des arguments sur un même sujet),
- délibérer (discuter avec d'autres personnes en vue d'une décision à prendre),
- négocier (établir un accord entre deux parties, régler un conflit par voie de négociation).

En fait, le débat devrait être un travail d'informations échangées entre ses participants, argumentées, afin de regrouper ensemble les critères souhaités en vue de la décision à prendre ultérieurement.

En reprenant les réponses des directeurs, nous découvrons que le débat en milieu scolaire n'obéit à aucune de ces définitions : les échanges d'idées sont tronqués par la mise à l'écart de collègues (directeur et/ou adjoints qui ne sont pas du même avis que le leader), les délibérations sont conséquemment faussées, et donc il paraît difficile de trouver des accords satisfaisant l'ensemble des acteurs (critère principal de réussite du débat).

Monopoliser la parole, se mettre en colère...sont des stratégies que des groupes d'adjoints adoptent pour empêcher le directeur de parler. Se plaçant du côté des adjoints, nous pourrions penser qu'ils agissent ainsi parce que le directeur n'est pas sûr de lui et qu'il manque

51 Dubet, F., & Martucelli, D.(1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire* (p. 75). Paris: Seuil.

52 Sadran, P. (2007). Participer au débat pour débattre ? Les difficultés de l'acculturation au débat public. In M. Revel, C. Blatrix, L. Blondiaux, & *al*. (dir.), *Le débat public : une expérience française de démocratie participative* (pp. 142-147). Paris: la Découverte.

de confiance en lui. Se plaçant du côté des directeurs, nous pourrions penser aussi que ces derniers ne peuvent pas se permettre "de crier plus fort" que leurs adjoints parce qu'ils :

- sont seuls dans l'école,
- représentent l'institution sur place et doivent donc rester dignes,
- ne doivent pas répondre aux provocations par un comportement également agressif.

D. Anzieu appelle ce type de groupe « ***le groupe "Casse" dont l'activité s'organise autour de l'élimination de l'animateur du groupe devenu bouc-émissaire et autour du désir de saboter la réunion du groupe*** »[53]. Les identités individuelles tendent à s'effacer devant une identité de groupe dont les membres tendent tous à se ressembler, à s'uniformiser. « ***Du caractère descriptif d'un individu, l'identité s'est élargie à la notion de groupes d'individus selon les critères communs de lieux de résidence, d'histoire, de langues et de coutumes*** »[54].

Dans le cas de notre recherche, nous dirons que des partenaires d'une école ont tendance à transformer leur identité individuelle en identité groupale. Toutefois, l'identité d'un groupe n'est pas la somme des identités individuelles, le comportement d'un individu étant souvent différent selon qu'il agit seul ou qu'il agit au sein d'un groupe. Ce qui voudrait dire que le directeur ne serait considéré par certains adjoints que comme simple animateur/secrétaire de réunion, recenseur des opinions et des décisions de l'équipe des adjoints. Pourtant, les textes officiels déclarent que le directeur préside les réunions et demande les avis des partenaires. Cette formulation laisse comprendre que le directeur prend ses décisions à partir des avis recueillis. En réalité, il n'en est souvent rien. De plus, comme le remarquent certains directeurs, certains des adjoints n'expriment pas leur avis "par peur des meneurs". Ce qui peut paraître préjudiciable à l'école et aux élèves lorsqu'on pense que des idées innovantes peuvent être tuées dans l'œuf parce qu'elles n'émanent pas des leaders.

Nous découvrons un nouveau paradoxe : certains inspecteurs de l'Education nationale refusent que le directeur prenne seul des décisions et demandent des décisions collectives. Soit. Mais, à travers les réponses recueillies, nous apprenons que l'avis du directeur peut être rejeté par des adjoints (meneurs et autres adjoints qui se rangent du côté des plus "forts"). Donc, les décisions prises ne sont ni celles du directeur, ni celles issues d'un débat démocratique entre tous les collègues, mais celles d'un groupe qui fait pression.

53 Anzieu, D. (1994). In A. Blanchet, & A. Trognon, *La psychologie des groupes* (p. 39). Paris: Nathan Université.

54 Mercier, F. (avril 2004). *Identité régionale*. In 7ème biennale de l'éducation et de la formation (p. 244). Lyon: INRP-APRIEF.

Le dernier groupe d'adjoints est le groupe de ceux qui n'osent pas ou ne veulent pas exprimer leur opinion pour ne pas avoir d'ennuis avec le leader. « ***Le nivellement de la personnalité, s'il est associé au non-respect d'autrui, constitue une forme de suggestion quotidienne, qui conduit les individus à la passivité*** »[55].

Dans *Psychologie des foules* (1895), à ce que nous appelions précédemment groupe de pression, G. Le Bon lui octroie une autre dénomination : "une foule psychologique" qu'il définit comme étant un regroupement d'individus dont les sentiments et les idées s'orientent dans le même sens, sous l'influence de certains excitants. Ainsi, une demi-douzaine d'individus peut constituer une foule psychologique, alors qu'un rassemblement de plusieurs centaines d'individus ne la constituent pas forcément. Des individus peuvent changer de comportement lorsqu'ils sont sous l'influence d'un changement de milieu : des individus pacifiques peuvent devenir belliqueux. L'individu en foule se comporte souvent très différemment de l'individu isolé « ***alors les décisions d'intérêt général prises par une assemblée d'hommes distingués [...] ne sont pas sensiblement supérieures aux décisions que prendrait une réunion d'imbéciles. [...]. Les foules [psychologiques] accumulent non l'intelligence mais la médiocrité*** »[56].

Ainsi que nous le disions au début de notre recherche, des paroles et/ou des actions « plus bêtes que méchantes » deviennent vite « plus méchantes que bêtes » lorsqu'aucun individu – doté d'un pouvoir pour calmer les situations – ne réagit pour les arrêter.

Si nous nous appuyons sur les recherches d' I. Stinger, nous ne pouvons pas sous-estimer la place de la bêtise humaine, lorsque nous voyons nombre d'individus – pourtant pourvus de diplômes et de belles situations professionnelles – croire aux ragots et les répéter sans être capables d'analyser les situations, de vérifier les informations et de séparer le vrai du faux. Nous avons même rencontré ce type de non-raisonnement dans des professions où les individus sont chargés d'enquêtes.

Pour G. Le Bon, trois causes favorisent l'apparition des foules psychologiques :

- un sentiment de puissance permettant à l'individu d'extérioriser ses instincts primaires, comportement qu'il réfrène plus lorsqu'il est seul. De plus, il a l'impression que sa responsabilité personnelle n'est pas engagée puisqu'elle est noyée dans celle de la foule.
- la contagion des sentiments et des actes amenant l'individu à oublier son intérêt personnel

55 Hirigoyen, M-F. (2001). *Op. cit.* (p.160).
56 Le Bon, G. (1895-édition de 1997). *Psychologie des foules*. Paris: PUF.

– une très forte suggestibilité des individus réunis, plus forte que lorsque les individus sont isolés.

La suggestion et la crédulité atteignent plus les individus en groupe que ceux qui sont isolés. Isolé, l'individu ne cède pas facilement aux excitations parce que sa raison le conduit à se sentir responsable de ses actes. Dans un groupe, l'individu laisse ses instincts s'exprimer de façon impulsive, se sentant à la fois lié aux autres et protégé par eux.

Nous voulons savoir si les conseils d'école se déroulent mieux que les conseils de maîtres. Nous demandons donc la forme que prend les expressions d'opinions lors des conseils d'école.

	Chaque partenaire a le même temps de parole	Un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion, pourquoi ?	Plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion, pourquoi ?	Un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées ; comment ?
A	oui			Oui, idem
B				Oui, personne habitant sur place, très connue par tout le monde
C	En principe			Oui, la «tête» des représentants (parents, mairie, invités). Usage de mensonges, cris, colère, voire insultes...
D			Oui par indifférence	Oui pour monopoliser la parole
E			Peur des leaders et de montrer leur désaccord avec eux	Les leaders (anciens enseignants de l'école) se mettent d'accord avec les parents élus pour critiquer tout ce que je dis. Utilisation des syndicats qui les protège.
F			Oui, par peur du groupe	Moi, en tant que président
G	Non, certaines personnes s'expriment peu, d'autres essaient de monopoliser la parole			
H	oui			
I			oui	Certains adjoints ignorent que c'est au directeur de mener le conseil d'école et tentent de la faire à sa place, ce qui crée des petits problèmes dus à des informations fausses, ou des conversations dont ce n'est pas le lieu.

Tableau n°13 : prise de paroles et comportement en conseils d'école

Nous ne tenons pas compte de la réponse du directeur H qui est seul dans son école, seul en conseil de maitre et seul enseignant au conseil d'école.

En revanche, nous constatons le climat délétère des réunions décrit par les directeurs des autres écoles.

Nous constatons que les adjoints des écoles ont des comportements analogues en conseil de maîtres et en conseil d'école. Dans ces écoles, la communication interne perturbée crée des tensions interpersonnelles et peut créer des dysfonctionnements de l'école, au détriment des élèves.

Mais, lorsque les mêmes comportements se retrouvent lors de conseils d'école auxquels participent les partenaires, ils sont plus graves parce qu'ils leur montre que la communication interne ne fonctionne pas. Il devient alors facile pour les partenaires de s'associer aux adjoints contre le directeur.

Un groupe s'efface et ne s'exprime pas par peur d'un groupe de leaders criant, insultant, imposant ses idées par la force du nombre et/ou de la voix. Certains manipulent des partenaires, des syndicalistes. Le directeur I résume l'origine des dysfonctionnements : des adjoints veulent "animer" les réunions à sa place pour imposer leurs volontés alors que le rôle du directeur est de prendre l'avis de tous les partenaires et de tous les collègues pour en faire une synthèse et prendre une décision qui convienne sinon à tous, au moins à la majorité d'entre eux.

1.4.2 Qualité de l'ordre hiérarchique de proximité : l'inspecteur de l'Education nationale.

Pour continuer notre recherche et explorer le maximum de pistes, nous nous penchons aussi sur la qualité de la communication existant entre le directeur et l'inspecteur de l'Education nationale, c'est-à-dire son supérieur hiérarchique de proximité. Notre question aborde la manière dont est transmis l'ordre de l'inspecteur de l'Education nationale au directeur d'école.

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Il est écrit	A-I	C-F-H	G-E	D-
Il est oral, lors d'une entrevue		D-F	A-C	H-I
Il est oral, téléphoné		C-D-E-F-G-H		I
Il est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur de l'Education nationale	A	C-D-E-G-H		I
Autre : courriel		C	G	

Tableau n°14 : qualité de l'ordre transmis par l'inspecteur de l'Education nationale au directeur

Pas de réponse de B.

Deux inspecteurs de l'Education nationale (directeurs A et I) agissent avec les directeurs de façon à ce qu'il n'y ait pas d'ambiguïté dans les conversations. Leurs ordres sont presque toujours écrits ou transmis oralement par leur secrétaire. Nous voyons qu'un climat de confiance est recherché par l'inspecteur de l'Education nationale de A puisque sa secrétaire est informée des ordres à transmettre.

En revanche, les autres inspecteurs de l'Education nationale semblent privilégier la transmission orale à l'écrit. Cette façon de faire facilite la désinformation, le double-langage et le mensonge, surtout pour les inspecteurs de l'Education nationale de E et H. De plus, sans ordre écrit du supérieur hiérarchique, les directeurs en difficulté ne peuvent s'appuyer sur aucun courrier pour expliquer à leurs adjoints les raisons de certaines décisions.

1.4.3 Informations contradictoires et hiérarchie

Avec la question suivante, nous cherchons à savoir si le directeur reçoit des informations contradictoires de son inspecteur de l'Education nationale, selon qu'il s'adresse à lui ou à d'autres partenaires ou collègues. Si la réponse est positive, nous demandons de citer

un exemple.

Voici les réponses des neuf directeurs :

A : non

B : non

C : oui ; me donner des conseils de prudence par rapport aux parents élus "*à chacun son rôle*" et il reçoit ensuite les parents pour une stratégie de harcèlement contre moi.

D : oui ; refus d'accepter la scolarisation partielle d'un élève (dit au directeur) et donne son accord aux parents de l'enfant.

E : oui ; me dit de faire respecter la réglementation de l'école (sécurité et hygiène des locaux, modalités des élections de parents d'élèves, modalités d'interventions extérieures...) mais lorsque des collègues, des parents ou des élus locaux veulent agir en-dehors des textes ministériels que je rappelle, il me critique ouvertement en face d'eux. Pour exemple, paroles orales puis retranscrites d'un parent d'élève à l'inspecteur de l'Education nationale qui organise une réunion avec tous les partenaires après les avoir reçus les uns après les autres : « *vous êtes de deux façons, on ne vous reconnait plus ; devant elle, vous dites que c'est une bonne directrice et à nous, vous dites le contraire !* »

F : oui ; en privé, il dit me comprendre. Devant le groupe, il fait en sorte de ne froisser aucun « instigateur » du conflit.

G : oui ; en face à face sans témoins, il critique les adjoints et me dit que la sécurité doit être assurée avec plus de surveillants et devant les adjoints, il dit l'inverse.

H : non

I : j'ai la chance d'avoir un inspecteur qui s'arrange pour faire passer par écrit ce qu'il a à dire aux enseignants, ce qui appuie la position du directeur.[...].

Nous remarquons que :

- Les directeurs A et I reçoivent les ordres de l'inspecteur de l'Education nationale par écrit et par le biais de la secrétaire de l'inspection : ils n'ont pas à s'inquiéter d'informations contradictoires venant de sa part.
- Le directeur H qui reçoit également les ordres par écrit ou par le biais du secrétariat ne connait pas non plus d'informations contradictoires.
- Les directeurs A et H ne reçoivent jamais ou rarement d'ordre oral lors d'une entrevue informelle.
- A l'inverse, les directeurs D, E, et G qui ne reçoivent jamais ou rarement un ordre écrit de

l'inspecteur de l'Education nationale mais qui reçoivent des ordres oraux de façon informelle lors d'entrevue sont ceux qui connaissent le plus de difficultés prouvant que leur autorité face aux collègues et aux partenaires est quasi détruite.

Dans son ouvrage *L'étrangeté française*, 2008, P. d'Iribarne évoque la bureaucratie analysée par M. Crozier :

« ***"Le Phénomène bureaucratique" de M. Crozier évoque le sort commun de responsables "investis officiellement de l'autorité" mais qui "sont constamment empêchés de s'en servir" [...]. L'ouvrage fourmille de descriptions de situations où les règles les plus solennellement affichées sont violées sans pudeur. Il montre à quel point les règles contribuent peu à mettre un frein aux jeux de pouvoirs et aux rapports de chantage permanent entre acteurs*** »[57].

En ce qui concerne les directeurs d'école, ils ne sont investis de l'autorité ni officiellement ni officieusement, ce qui peut permettre encore plus d'abus : leur donner des ordres qu'ils ne peuvent suivre.

- Les directeurs C et F doivent faire face, eux aussi, à des ordres contradictoires de leur inspecteur de l'Education nationale selon qu'il discute avec eux ou avec les partenaires.

Les informations contradictoires existent parce que les intérêts sont contradictoires.

« ***Lorsqu'on dit tout et son contraire, la discussion n'est plus possible. [...]. L'individu vit une incohérence qui, loin de le mobiliser, le conduit à désinvestir sa tâche*** »[58].

Donc, pour supprimer une partie des dysfonctionnements, il semblerait qu'il faille seulement que les ordres de l'inspecteur de l'Education nationale soient écrits. Ces derniers seraient des outils de référence – stables – pour les directeurs, qui ne permettraient pas plusieurs interprétations par les uns et les autres. Un chef d'entreprise sait bien que les résultats seront mauvais s'il donne des ordres contradictoires à ses employés ou s'il ne rédige aucun écrit auquel ils peuvent se référer. Diriger ne s'improvise pas. Dans le système éducatif, des résultats financiers ne sont pas attendus et il existe de nombreuses strates hiérarchiques. Des compétences de management ne sont apparemment pas demandées aux inspecteurs de l'Education nationale, ou du moins elles ne sont pas utilisées partout sur le territoire national.

57 Iribarne, P. d' (2008). *Op. cit.* (pp. 129-130).
58 Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 95).

A ce niveau de notre recherche, nous découvrons qu' :

« ***il existe beaucoup de raisons pour que l'information entre les employeurs*** **[Etat et personnels hiérarchiques]** ***et les employés*** **[directeurs toujours tenus pour responsables des dysfonctionnements]** ***ne circule pas au mieux. Mais, cette incommunication, même si elle intensifie les tensions et aggrave les conflits, n'en est pas pour autant la cause principale*** »[59].

Dans ces conditions, réduire les dysfonctionnements de l'école à une défaillance de la communication dans l'institution relève d'une analyse insuffisante et déformante de la réalité sociale. En effet,

« ***le double langage [...] produit une mobilisation subjective, parce qu'elle crée une obligation de résultat, et une immobilisation de l'action, parce qu'elle ne donne pas les moyens opératoires de l'accomplir. [...]. C'est l'essence même du pouvoir managérial d'enfermer les travailleurs dans les paradoxes, dans des impasses, dans des conflits non symbolisables. [...]. La gestion retrouvera une crédibilité si, plutôt que de légitimer les paradoxes du pouvoir managérial, elle produit une connaissance qui permette de les comprendre*** »[60].

Les défauts de communication ne sont pas la seule cause des dysfonctionnements. Le management serait aussi responsable.

« ***L'école de Palo Alto a fait la démonstration qu'un système de communication paradoxal pouvait rendre fou, et que le seul moyen d'échapper à la folie était de communiquer sur le paradoxe lui-même (Bateson, 1977)*** »[61].

A la lumière de cette citation, nous forgeons l'espoir que les paradoxes actuels ébranlant le fonctionnement de certaines écoles du premier degré et de ses personnels ne soient pas figés.

Il semblerait qu'il y ait un manque de cohérence entre les discours de l'institution et le vécu des directeurs, entre les objectifs qu'elle prescrit et l'impossibilité de les réaliser sur le terrain. Pour améliorer le fonctionnement de l'école, ne pourrait-on prévoir un regroupement des inspecteurs de l'Education nationale et des directeurs pour rédiger en commun, après communications d'informations bilatérales, une grille d'objectifs réalisables. Ou créer un

59 Huisman, D. (1985). *Op. cit.* (p. 101).
60 Gaulejac ,V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (pp. 310-311).
61 Bateson, G. (1977). In V. de Gaulejac (2005-préface de 2009). *Ibid.* (pp. 310-311).

nouveau statut – celui de directeur – afin de laisser la direction administrative locale à un seul responsable, moyennant une meilleure formation. Mais,

> « ***les rapports des français à l'autorité étonnent par leur caractère souvent passionnel et ambigu. D'un côté, la France a la réputation d'un pays hiérarchique (classée 8ème sur 39 pays du monde en 1980). De l'autre, les français passent pour particulièrement rebelles à l'exercice de toute autorité. [...]. Les conceptions de l'autonomie et du devoir qui marquent la France laissent la place à des formes très diverse d'autorité, qui incluent, parmi d'autres, des rapports marqués par un esprit frondeur*** »[62].

Donc, pour le moment, le directeur est souvent tenu pour responsable de dysfonctionnements pour lesquels il ne possède toujours pas de moyens pour les supprimer. Lui octroyer un statut augmenterait encore le nombre de barreaux à l'échelle de la hiérarchie.

Dans d'autres administrations,

> ***« le statut dont bénéficient [les fonctionnaires] au sein des bureaucraties publiques leur donne, à défaut d'une véritable autonomie professionnelle (car leur action est encadrée par de multiples règlements), une protection contre les pressions de leur hiérarchie. De plus, leur appartenance à un service public les protège contre le risque d'être dans la dépendance des "usagers"*** »[63].

Donc, d'après P. d'Iribarne, des fonctionnaires seraient protégés par les règlements sur lesquels ils pourraient s'appuyer pour motiver leurs réponses et leurs actes devant une hiérarchie qui serait trop tatillonne. Le fait d'appartenir à un service public les rendrait indépendants des "usagers".

A cette heure, nous affirmons que nous ne retrouvons plus partout sur le territoire scolaire cet état de sérénité et d'indépendance. Au contraire, les exemples qui nous ont été donnés par des directeurs prouvent qu'ils sont de plus en plus dépendants des "usagers" parce que c'est la demande qui est faite par le représentant institutionnel local (inspecteur de l'Education nationale). Des règlements sont quelquefois détournés pour satisfaire les demandes des "usagers".

62 Iribarne, P. d' (2008). *Op. cit.* (p. 104).
63 *Ibid.* (pp. 123-124).

1.4.4 Rôle de l'Inspecteur de l'Education nationale lors de désaccords à l'école

Nous continuons notre recherche en essayant de connaître le rôle hiérarchique de l'inspecteur de l'Education nationale lorsqu'il existe des désaccords à l'école entre les acteurs. Nous posons donc cette question aux huit directeurs : « *Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?*». Nous recevons ces réponses :

A : oui, tous les problèmes lui sont communiqués.

B : non, je ne me confie pas à lui.

C : non, je ne demande pas son intervention ; je préfère parler avec l'adjoint et trouver une mesure acceptable pour nous deux.

D : non, politique du "pas de vague" ; crainte du nombre et des syndicats.

E : non, un inspecteur me disait, devant moi seule, que j'avais raison puis il disait le contraire aux collègues. Un autre me dit maintenant d'obéir aux collègues et aux partenaires pour ne pas avoir d'ennui.

F : non, la peur (avouée en privé) devant des instituteurs groupés. Son impuissance face aux syndicats qui les soutiennent. L'absence "entretenue" du manque de preuves.

G : non, absolument pas, au contraire, il m'enfonce, va dans le sens de la majorité des adjoints. Il provoque une réunion où je suis mise en accusation par les adjoints et il ne me défend pas. Il donne le conseil de toujours suivre le conseil des maîtres même quand il est certain que la sécurité ne sera pas assurée. Puis de laisser les choses fonctionner comme les adjoints l'ont décidé. Quand arriveront les accidents, je pourrai enfin leur prouver que j'avais raison de vouloir faire des changements ! « *Il faut être soft* » dit l'inspecteur de l'Education nationale .

H : non réponse car classe unique.

I : oui.

Nous découvrons à nouveau que les directeurs A et I se démarquent du reste de l'échantillon. Ils sont les seuls à recevoir l'appui de leur inspecteur de l'Education nationale lorsque leurs adjoints ne prennent pas en considération ce qu'ils disent. Les sept autres directeurs déclarent ne pas recevoir d'appui hiérarchique de leur inspecteur de l'Education nationale. De plus, le manque de confiance fait que certains d'eux ne lui soumettent même pas

les ennuis rencontrés à l'école. Ce qui prouve le manque de travail d'équipe entre inspecteur de l'Education nationale et directeur.

F parle de "l'absence entretenue" de preuves. Ce que nous avions déjà découvert plus haut. Le manque d'ordres écrits de l'inspecteur de l'Education nationale ne protège pas le directeur. En cas de mécontentement ou de pressions exprimés par des adjoints et/ou des partenaires, l'inspecteur de l'Education nationale peut toujours renier ses paroles ; sans écrit de sa part, le fonctionnement de l'école et la position de directeur sont instables.

G souligne que l'inspecteur de l'Education nationale suit les idées du groupe majoritaire (donc pas de débat avec le groupe minoritaire et/ou le directeur).

Les inspecteurs de l'Education nationale ne peuvent pas à la fois ne pas communiquer certaines informations ou les transformer ou tenir un double-langage selon qu'ils discutent avec le directeur ou les adjoints ou des parents et soutenir ensuite le directeur lorsque ce dernier subit les conséquences de ce qu'il avait dit auparavant aux collègues et aux partenaires. Toute parole vise à agir, à influer sur ses récepteurs pour obtenir d'eux un certain comportement.

E. Enriquez écrit :

> « ***De plus en plus, les supérieurs donnent de moins en moins d'ordres ; ils suggèrent, animent les membres des équipes [...] et contrôlent le bien-fondé des décisions que ceux-ci ont prises, compte tenu de la zone de liberté qui leur a été accordée, [...] ils doivent amener ceux-ci à abandonner leur identité individuelle pour revêtir l'identité sociale de l'organisation, en leur offrant en retour la reconnaissance*** »[64].

Or, dans notre recherche, il est évident que l'institution, à travers les supérieurs hiérarchiques, est loin d'offrir de la reconnaissance aux directeurs pour leur travail.

En revanche, il est vrai qu'ils donnent de moins en moins d'ordres, se contentant de suggérer. De cette façon, les dysfonctionnements de l'école ne peuvent leur être imputés puisqu'en général, ils refusent d'appuyer les décisions des directeurs ou de les soutenir lorsque adjoints et/ou partenaires refusent les textes réglementaires et décident de faire ce qu'ils veulent, quelquefois sans informer quiconque. L'ordre n'est plus de mise. Le management du

64 Enriquez, E., & Haroche, C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (p. 86).

premier degré passe maintenant par une forme de communication ressemblant de plus en plus à celle utilisée dans des sectes : la persuasion par la force de la voix ou par le statut, les adjoints (pour certains) ayant fait de l'inspecteur de l'Education nationale leur allié contre le directeur.

En fait, les techniques de persuasion utilisées lors de la communication d'informations ne sont que la partie émergée de l'iceberg. La partie cachée de l'iceberg (la plus importante) n'est pas d'accès facile. Elle est constituée des motivations, des accords occultes entre personnels hiérarchiques et élus locaux, voire autres partenaires influents. Elle reste cachée aux yeux de ceux qui n'analysent pas les situations c'est-à-dire ceux qui forment la majeure partie de la société, enseignants y compris. Cependant, il arrive que l'instant T (retour à la réalité des choses) se produise :

- lorsque l'iceberg fond : le changement de paramètres extérieurs entraîne la transformation de la structure de l'iceberg par la rupture de liens existant autrefois et c'est sa déliquescence qui permet à ce qui était inconnu de remonter à la surface ;
- lorsqu'un ou des plongeurs explorent ce qui existe sous la surface : c'est en prenant des échantillons (des données) à plusieurs endroits différents qu'ils analysent ensuite, qu'ils peuvent d'abord avancer des hypothèses puis les transformer en certitudes s'ils retrouvent les mêmes critères et les mêmes résultats ailleurs.

Continuons donc l'enquête afin de mieux cerner les actions du directeur et de l'inspecteur de l'Education nationale lorsqu'une décision prise en réunion n'est pas en adéquation avec les textes réglementaires que reçoivent toutes les écoles. « *Directeurs, que faites-vous ?* »

	Vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints	Vous faites part de votre désaccord pendant la réunion	Après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école	Vous demandez l'avis de l'inspecteur de l'Education nationale	Autre
A		oui		oui	
B					J'apporte un justificatif prudent, si possible, en tâchant de garder un ton amical.
C		oui		Oui, s'il est présent ou représenté	Décision reportée à la prochaine réunion en attente d'informations et réflexion supplémentaires
D		oui		oui	J'impose si les textes m'y contraignent (ex : services de surveillance...)
E		oui		Oui, mais l'inspecteur de l'Education nationale m'a répondu : « *je ne suis pas un directeur bis !* »	Je m'appuie sur les textes réglementaires...ce qui déplaît aux adjoints.
F		oui			Je ne lâche rien sur ce qui relève de ma seule responsabilité (l'organisation de la sécurité). Pour le reste, chacun peut faire ce qu'il veut si c'est inscrit au projet d'école.
G		oui			
H		oui			
I		oui		oui	

Tableau n°15 : influence du directeur lors de décisions du groupe en réunion

Sur neuf directeurs, cinq ont demandé l'avis de l'inspecteur de l'Education nationale. Cependant, deux parmi les cinq n'aident pas le directeur : l'un parce qu'il n'est pas présent à la réunion (décision reportée) et l'autre répond « *qu'il n'est pas un directeur bis* ». Il reste donc trois inspecteurs de l'Education nationale sur neuf susceptibles de prendre leurs responsabilités et des décisions de cadres supérieurs, soit un tiers.

En cas de désaccord, les directeurs le signalent devant tous les adjoints et partenaires de l'école à la lumière des textes réglementaires, informent l'inspecteur de l'Education nationale mais le résultat final semble être pour tous la réponse du directeur F : « *chacun peut faire ce qu'il veut ...*».

Nous terminons ces questions/réponses par la déclaration de D. Huisman : « ***La communication pervertie trouve sa justification dans la finalité suprême de la guerre qui est de vaincre l'ennemi. Le totalitarisme qui est toujours [...] un produit de la guerre et une cause de la guerre, n'hésite pas à faire du mensonge un procédé essentiel de sa propagande*** »[65].

Pour nous, la distance entre défaut de communication et rumeur est vite franchie si l'on considère la force de persuasion de certains, la volonté d'imposer ses idées par quelque moyen que ce soit, face à ceux qui cherchent à se protéger des auteurs des défauts de communication : rétention d'information, transformation volontaire...

1.5 DU DEFAUT DE COMMUNICATION A LA RUMEUR A L'ECOLE

Pour nous, une rumeur serait causée par la transmission faite par un initiateur à autrui d'une interprétation erronée d'actions et/ou de paroles dont il a été le témoin visuel ou auditif. Et les récepteurs deviennent à leur tour émetteurs.

La rumeur appartient à tous les domaines : la politique, le sport, les affaires... En ce moment (2010), M. Aron et F. Cognard animent, à France Info, une émission qui décrypte les principales rumeurs.

La revue "Le Point" a programmé cet été 2010 une politique-fiction dont le titre est tout simplement : "La rumeur".

Pour essayer de mieux analyser le développement d'une rumeur, nous décidons d'en créer une. Ce n'est pas si simple car nous ne voulons pas qu'elle fasse de tort à quiconque.

65 Huisman, D. (1985). *Op. cit.* (p. 70).

Tandis que nous cherchons ce que nous pourrions faire, un heureux hasard se présente à nous *a posteriori.*

1.5.1 La rumeur causée par la réminiscence de peurs ancestrales

Fin mars, nous rentrons au domicile et déposons sur le plan de travail de la cuisine quelques caissettes de thym et de persil à repiquer. Nous vaquons à d'autres occupations avant de les sortir dans la cour. Le kinésithérapeute, ami et voisin, arrive pour faire ses soins. Il aperçoit les plants à repiquer et notre conversation s'engage sur le jardinage. Après quelques instants d'hésitation, il pose une question d'un air embêté :

« *Tu vas repiquer du persil ?*

- *Oui.*
- *Tu ne le sèmes pas ?*
- *Non, celui-ci est déjà bien poussé et je ne suis pas certaine de réussir le semis*
- *...*
- *Tu sais qu'on ne doit pas repiquer de persil, ça porte malheur !*
- *Ah ! bon ! Je ne le savais pas ; je n'ai jamais entendu parler de cela. Mais de toutes façons, j'en ai un sachet à semer aussi. Je vais toujours sortir cela dehors .*»

La conversation concernant le persil est terminée...

Ayant eu le bras cassé autrefois, nous avons gardé la résine, intacte ; notre bras avait tellement maigri que nous avons pu ôter la résine sans la casser. Nous l'avons conservée...

Le mercredi 1er avril, le kinésithérapeute arrive comme tous les jours pour ses soins et aperçoit notre bras dans la résine.

« *Tu t'es cassé le bras ?* »

Nous n'avons pas le temps de lui expliquer que nous rangions un placard dans lequel nous avions retrouvé la résine qu'il rajoute de suite :

« *Je te l'avais bien dit que ça portait malheur de repiquer du persil ! Comment ça t'est arrivé ?* »

En un éclair, nous avons réfléchi et décidé que nous allions le laisser croire au bras cassé, au moins pour les besoins de l'enquête que nous voulions faire depuis quelques temps : être présente aux prémices et à la naissance d'une rumeur afin d'analyser son développement. Nous lui répondons donc :

« *J'ai glissé dans la pelouse : l'herbe était humide.* »

Le soir, nous avions un message sur le répondeur. Une voisine de la rue qui nous connaît et qui bénéficie des soins du même kinésithérapeute, avait téléphoné pour demander si nous ne souffrions pas trop du bras. Nous ne répondions pas le même jour ; il était tard. Le lendemain, c'était l'époux de la voisine qui s'enquerrait de notre santé et laissait un message au téléphone :

« *Le kiné nous a dit que tu étais tombée ; t'as glissé dans ta cuisine ; ça, c'est parce que tu as repiqué du persil ! J'en ai parlé avec ...(voisin de l'autre rue); il savait que tu avais cassé ton bras mais on lui avait dit que tu étais tombée dans la rue !...»*

En fin d'après-midi, nous décidions d'intervenir afin d'arrêter la rumeur ; nous allions nous expliquer chez les voisins ! ...et restaurions la vérité auprès du kinésithérapeute.

Analysons le trajet de cette rumeur.

- Le départ de cette rumeur est une croyance négative. Le kinésithérapeute qui croit que nous avons cassé notre bras jardine lui-même et déclare ne jamais repiquer de persil car il croit à la relation "persil repiqué égale malheur".
- Le kinésithérapeute relie un fait considéré comme réel (le bras cassé est une interprétation erronée de la vision d'un bras dans une résine) à la croyance négative connue par plusieurs personnes : repiquer du persil porte malheur.
- Le bras cassé est la conséquence de la désobéissance au conseil ; le bras cassé est une punition ; nous sommes donc considérée comme fautive.
- L'initiateur transmet l'information (bras cassé) aux voisins qui le croient puisqu'il est kinésithérapeute (personne respectable qui ne mentirait pas) et qu'il est censé "connaître" ce qui se passe chez les patients qu'il visite.
- Après le premier voisin informé, ses voisins ne peuvent qu'affirmer ce qui a été déclaré dans le quartier (pour eux, ce serait mal vu de déclarer qu'ils n'ont pas eu l'information ou de dire le contraire de ce qui a été affirmé par plusieurs). Ensuite, l'information se répand et le "on" apparaît. Nous ne savons pas qui a déclaré que nous étions tombée dans la rue. La création de cette action (fausse) fait passer dans la vie publique un fait de la vie privée. Elle devient alors susceptible d'être transformée par le jeu du bouche à oreille : mauvaise compréhension et/ou besoin de transformer l'information (traduction d'un fantasme ou désir d'acquérir de l'importance auprès d'autrui ou servir des intérêts personnels...).

Chacun a une bonne raison de croire, de répéter et de rajouter des détails inexistants ou d'en supprimer certains. C'est ici le côté "primitif" qui domine.

En conclusion, l'initiateur de la rumeur (le kinésithérapeute) a transmis sa croyance, "son" interprétation, ce qu'il pense du fait : « *repiquer du persil porte malheur et est la cause de notre chute* ». Il n'a pas informé les voisins de notre réponse : « *J'ai glissé dans la pelouse ; l'herbe était humide* ». Donc, la rétention de cette information associée à une peur ancestrale refoulée (être blessé et en état de faiblesse) et peut-être un manque de rigueur dans l'analyse et/ou la vérification de l'information a permis à la rumeur de prendre vie.

Nous voyons les influences de la croyance et de l'interprétation personnelle dans la transformation de la réalité. Les voisins (enseignants) et le kinésithérapeute sont des individus intelligents, calmes et sociables. Ma réponse tout à fait neutre « *j'ai glissé dans la pelouse* » n'a pas été retenue et transmise par le kinésithérapeute. En revanche, c'est l'interprétation à connotation négative qui a été transmise : « *repiquer du persil porte malheur* ». Que se serait-il dit si l'information avait touché des personnes que nous ne connaissions pas ou qui ne nous appréciaient pas ?

A travers de nouvelles lectures, nous partons donc à la recherche d'autres critères pouvant expliquer la naissance d'une rumeur.

1.5.2 La rumeur piège toutes les classes sociales

Citons d'abord quelques définitions du mot dans le champ psychosociologique.

En mythologie, la rumeur est « ***une figure allégorique représentée sous les traits d'un jeune guerrier qui court ça et là, orné d'une pique et semant partout la division*** »[66].

Platon définit la mythologie comme « ***l'adhésion d'une cité entière à des principes, à des récits fondateurs*** »[67]. Mais toute la population d'un quartier, d'un village...ne réagit pas de façon unanime à la rumeur : en ce sens, la rumeur se différencie du mythe.

66 Supplément au Dictionnaire de l'Académie Française de 1836.
67 Detienne, M. (1982). La rumeur, elle aussi, est une déesse. *Le Genre Humain, 5.* Paris : Fayard, p. 79.

Le mot rumeur proviendrait de *rimur* recensé en l'an 1080. Au XIII siècle, le mot *rumor* est utilisé avec le sens de grand bruit, querelle, révolte. Le sens moderne du latin *rumor, -oris* apparaît au XVI ème siècle : bruit, nouvelle, rumeur publique.

En 1817, une rumeur ébranle la ville de Rodez. Le cadavre de l'ancien procureur impérial – monsieur Fualdès – est retrouvé flottant dans les eaux de l'Aveyron. Qui a tué Me Fualdès ?

Les affaires louches qui hantent la ville sont épluchées. Une vingtaine de suspects sont interrogés, voire emprisonnés. Les pouvoirs publics attisent la rumeur en détournant les yeux de la population vers les agresseurs potentiels : faux-témoins, faux alibis...Le crime serait crapuleux ou politique.

En fait, ce sont des conjurés et des déserteurs qui ont organisé un complot pour "égorger les notables, piller les fonds publics, libérer les prisonniers russes". Fualdès a été prévenu par un informateur. Donc, Louis XVIII sera proclamé roi de France à Bordeaux et non à Rodez (trop dangereux). L'organisation du complot ayant coûté cher, les royalistes prévoient d'attaquer un transport de fonds publics. L'enquête est confiée à Fualdès.

Celui qui a fomenté le complot et dirigé l'attaque craint le procureur qui en sait trop (présence d'un gendarme parmi les suspects). Fualdès est assassiné dans un guet-apens. La vingtaine de personnes accusées et/ou emprisonnées (suite à la rumeur) sont innocentes.[68]

Dès 1944, R. Knapp définit la rumeur « ***comme une déclaration destinée à être crue, se rapportant à l'actualité et répandue sans vérification officielle*** »[69].

Pendant la Seconde Guerre mondiale, deux Américains font les premières recherches sur la rumeur : G.W. Allport et L. Postman. Analysant les effets négatifs de la rumeur sur le moral des troupes et de la population, ils la définissent à l'époque « ***comme une proposition liée aux évènements du jour, destinée à être crue, colportée de personnes à personne, de bouche à oreille, sans qu'il existe de données concrètes permettant de témoigner de son exactitude*** »[70].

68 Darmon, P. (1991). *La rumeur de Rodez : histoire d'un procès truqué* (pp. 222-230). Paris: A. Michel.

69 Knapp, R. (1944). A psychology of rumor. *Public Opinion. Quartely, 8*(1), 22-37. In J-N. Kapferer. (1987), *Rumeurs, le plus vieux média du monde.* Paris: Seuil.

70 Allport, G.W., & Postman, L. (1946). An analysis of rumor. *Public Opinion Quartely, 10,* 501-517. In J-N. Kapferer. (1987). *Op. cit.*

En fait, ils envisagent la rumeur « ***comme le résultat d'une destruction de la vérité initiale*** »[71].

En 1951, W. Peterson et N. Gist affirment à leur tour que « ***la rumeur est un compte-rendu ou une explication non vérifié, circulant de personne à personne et portant sur un objet, un événement ou une question d'intérêt public*** »[72].

En 1966, T. Shibutani déclare que la rumeur est un processus de dispersion d'informations doublé d'un processus d'interprétation et de commentaire, qu'elle est une action collective en vue de donner un sens à des faits inexpliqués. R. Knapp et T. Shibutani apportent donc deux autres critères communs aux rumeurs :

- la rumeur part de faits inexpliqués et du manque d'informations officielles laissant libre cours aux interprétations,
- la rumeur est une action collective.

T. Shibutani affirme par ailleurs que « ***la rumeur existe partout où le public veut comprendre mais ne reçoit pas de réponses officielles et que la rumeur n'existe pas si l'évènement n'est pas ambigu*** »[73]. L'ambiguïté consiste à donner un sens incertain aux choses par manque d'informations, favorisant différentes interprétations. Nous voyons ici toute l'importance jouée par les communications à l'école, par ses utilisations qu'en font les personnels et partenaires. Nous irons plus loin que T. Shibutani en déclarant que la rumeur se construit grâce à l'ambiguïté développée par la rétention d'informations, la désinformation, le double-langage et le mensonge d'un individu ou d'un groupe de pouvoir, capable de faire pression et de manipuler la partie la plus crédule de la société.

En 1982, dans le champ psychanalytique, E. Deutsch de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris affirme que « ***les personnes qui initient ou croient les rumeurs ont un Moi submergé par les pulsions, dont les plus insupportables sont projetées à l'extérieur avec déni de la réalité et représentation de l'agressivité projetée sur la figure d'un bouc-émissaire tenant lieu de persécuteur menaçant. La rumeur véritable, celle qui se détache***

71 *Ibid.* (p. 157).
72 Peterson, W., & Gist, N. (1951). Rumor and public opinion. *American Journal of Sociology, 57,* 159-167. In J-N. Kapferer. (1987). *Op. cit.*
73 Shibutani, T. (1966). Improvised News. *A Sociological Study of Rumor.* Indianapolis, Bobs Merrill. In J-N. Kapferer. (1987). *Op. cit.*

des faits réels, peut ainsi se comparer à une hallucination collective [...]. Les rumeurs sans fondement auraient donc un fonctionnement psychotique »[74].

En 1985, D. Huisman déclare : « ***à travers l'envahissement du psychisme par les nombreux messages, la part de l'imagination l'emporte de plus en plus sur la part de leur perception. [...]. La communication pléthorique dissout les anciens équilibres psycho-sociaux et provoque une effervescence de l'imaginaire*** »[75]. Si nous avions à traduire cette phrase en langage courant, nous dirions : trop de communication tue ; les messages reçus sont tellement nombreux qu'il est difficile de faire un choix parmi eux. Il faut en effet se méfier de tout ce que l'on entend. Dans notre société de communication, les individus ne sont pas tous capables de réfléchir et de séparer le vrai du faux dans ce qu'ils entendent. Pour témoins, le nombre de sectes qui recherchent de nouveaux adhérents et de structures commerciales qui vantent les bénéfices de leurs nouveaux produits. Elles s'enrichissent en utilisant des stratagèmes de communication à destination d'un public potentiel : réunions, publicités orales, écrites, voire audio-visuelles mais aussi fausses déclarations (ou mensonges) et promesses d'un mieux-être psychique pour les unes et d'un mieux-être physique pour les autres. L'imaginaire social est maintenant continuellement sollicité, souvent en marge de la réalité. Paradoxalement, la communication pléthorique engendre pour la société un nouveau problème : l'incommunication. Elle favorise alors la montée des interprétations et des rumeurs.

En 1990, M-L. Rouquette dit que « ***la rumeur n'est pas la signalisation d'un événement, mais le compte-rendu négatif et instable de la signalisation d'un événement ; elle renvoie à un fait passé qui n'a pas de rapport avec le présent rendant ainsi le contenu de la rumeur souvent invérifiable car nécessitant un retour vers le passé*** »[76].

En 1994, F. Reumaux déclare que « ***les rumeurs paranoïdes et les rumeurs perverses vont rechercher dans le passé des faits ou des éléments dont elles ont besoin pour recréer une nouvelle réalité*** »[77]. Le fait qu'elle retrouve dans les rumeurs des allusions du passé traduirait pour elle une volonté de maintenir à tout prix le temps passé, quel que soit le compromis dont on se sert pour rendre ce maintien possible. Nous pensons alors à une

74 Deutsch, E. (1982). Anatomie d'une rumeur avortée. *Le Genre Humain, 5.* Paris: Fayard, p.113.
75 Huisman, D. (1985). *Op. cit.* (pp. 15-16).
76 Rouquette, M-L. (1990). La rumeur et le meurtre. *Le Genre Humain ,5*. Paris: Fayard, p. 22.
77 Reumaux, F. (1994). *Toute la ville en parle : esquisse d'une théorie des rumeurs.* Paris: L'Harmattan.

certaine forme de la réalité présente.

En 1999, J-B. Renard déclare que « *la rumeur est un récit anonyme, présentant de multiples variantes, de forme brève, au contenu surprenant, raconté comme vrai et récent dans un milieu social dont il exprime de manière symbolique les peurs et les aspirations* »[78].

En 2000, P. Gandonnière remarque des ressemblances entre les moyens utilisés par la rumeur et ceux utilisés par la vengeance : « ***la falsification qui transforme l'authentique en toc, l'oblitération qui masque l'information jusqu'à la rendre illisible, l'occultation qui décide de ce qu'il faut montrer ou cacher*** »[79].

G-H. Arenstein (psychologue) définit la rumeur « ***comme un objet d'accusations non fondées et la cible comme bouc émissaire*** »[80].

Toutes ces définitions ne font qu'illustrer ce qu'affirmait déjà G. Le Bon dans son ouvrage *Psychologie des foules*[81](1895), à propos de la suggestibilité et de la crédulité des foules :

- une suggestion est contagieuse : les membres d'un groupe ont tendance à s'agglutiner autour d'une même suggestion, même si elle ne correspond pas vraiment à ce qu'ils pensent ;
- dans un groupe, la force de la suggestion dépend de la nature de l'excitant, et non plus, comme chez l'individu isolé, de la raison qui est capable de s'opposer à une suggestion ;
- l'évènement le plus simple vu par la foule est bientôt un événement défiguré, amplifié ;
- à l'inverse de la foule qui se laisse manipuler et qui ne voit rien – trop emballée dans une forme de délire groupal, la raison d'un seul peut montrer l'incohérence des suggestions ;
- la foule est incapable de séparer le subjectif de l'objectif : elle admet comme réelles les images que l'on imprime dans son esprit ;
- un événement quelconque devrait être interprété de plusieurs façons, puisque les individus ont des sensibilités différentes ; mais il n'en est rien. La contagion nivelle : tous les individus du groupe vont se mettre peu à peu à penser la même chose ;
- L'intelligence et l'éducation des individus ne contredit pas ce dernier principe. Du moment

78 Renard, J.B. (1999). *Rumeurs et légendes urbaines.* Paris: P.U.F.
79 Gandonnière, P. (2000). In J. Mousseau, (dir), *Communication et langages,123*, p. 78. Paris:A. Colin.
80 Arenstein, G.-H., *Rumeur*, www. psychomedia.qc.
81 Le Bon, G. (1895-édition de 1997). *Op. cit.*

qu'ils sont en foule, l'ignorant et le savant deviennent également incapables d'observation**.**

G. Le Bon conclut que les observations erronées faites et transmises par les foules ne sont en fait que la croyance d'un seul individu ayant, au départ, réussi à suggestionner les autres.

Nous ne nous étalerons pas ici sur les nombreux exemples jalonnant l'histoire – ancienne et contemporaine – de chaque pays et les procès conduisant à la mort (oubliettes, échafaud, bûcher...) ou à l'exclusion par ses semblables des individus-victimes de croyances des foules. Les harangueurs de foules, les marchands d'élixir, les bonimenteurs... ont existé de tous temps.

Nous ne pensons pas que la foule peut changer. Notre test (le bras cassé parce que nous avions repiqué du persil) prouve bien qu'un individu (intelligent ou non) se laisse manipuler et tromper par ses croyances personnelles jusqu'à les transformer (volontairement ou involontairement) en rumeurs grâce à l'utilisation de la suggestibilité d'autrui.

Et la foule de continuer à transmettre la rumeur à d'autres individus potentiellement réceptifs.

Pour nous, la suggestibilité d'un individu "touché par une rumeur" proviendrait non pas seulement du caractère manipulatoire de la foule parmi laquelle il évolue mais de sa capacité personnelle d'impressionnabilité face à l'excitant (événement ou paroles) à l'origine de la suggestion.

Et un individu serait d'autant plus manipulable par une rumeur que les faits ou les paroles qui lui sont proposés atteindraient son inconscient en provoquant des flashs-chocs, susceptibles de l'exciter, de réveiller en lui des pulsions primitives (peur, violence...) refoulées. D'ailleurs, pour contrecarrer les fausses déclarations d'une rumeur, les argumentations – aussi convaincantes qu'elles puissent être – n'ont pas d'influence sur le raisonnement « ***des esprits primitifs, sauvages ou enfants*** »[82]. Des caractères belliqueux submergent alors toute capacité à réfléchir, à analyser et à exprimer des sentiments altruistes.

L'éducation et l'instruction qu'il aurait reçues – à elles seules – ne seraient pas suffisantes pour le mettre à l'abri des rumeurs. Seule sa capacité personnelle à recourir à la réflexion et à l'analyse pourrait le protéger.

82 *Ibid.*

Les jeunes enfants ne possèdent pas le manichéisme inné. Sur le plan éducationnel, rares sont les familles qui discutent avec eux des dérives dangereuses de l'information qui les entourent et qui les entraînent à reconnaître la manipulation. Quant à l'école, éveiller leur esprit critique peut être âprement désapprouvé. Nous retenons pour exemple le mécontentement de certains parents de CM2 qui refusaient l'étude du livre "Diogène et son tonneau", pourtant inscrit sur la liste des livres recommandés par l'inspection académique ; cette lecture faisait réfléchir et discuter les élèves sur quelques notions philosophiques : le bien et le mal, la société de consommation, le double-langage, la bêtise de certains comportements, la méchanceté, l'exclusion des autres, le refus de la différence...

Toutefois, revenant sur la déclaration de G. Le Bon « ***lorsqu'ils sont en foule, l'ignorant et le savant deviennent également incapables d'observation*** »[83], et dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu quelques exemples (même affaire) contribuant à la confirmer :

- des représentants de parents d'élèves ont écrit à un inspecteur de l'Education nationale pour lui affirmer qu'il se trompait dans l'analyse de dysfonctionnements rencontrés dans et autour d'une école. Tandis que l'inspecteur de l'Education nationale déclarait oralement – à qui voulait l'entendre – et par écrit à l'inspecteur d'académie que le directeur était responsable de dysfonctionnements entre parents, de ragots autour de l'école...ces représentants de parents lui expliquèrent que "les tensions étaient causées par des rivalités entre deux listes de parents qui avaient déclaré leur candidature et que le directeur n'y était pour rien". Aucune écoute de l'inspecteur de l'Education nationale qui resta sur ses positions et continua à accuser le directeur.
- un inspecteur de l'Education nationale fit peur à quelques représentants de parents qu'il recevait ; il leur parla d'une baisse des effectifs pouvant entraîner une fermeture de classe (écoutant un bruit qui courait) ; ces parents menèrent une action (pétition) auprès de la foule des autres parents ; ils craignaient pour leurs enfants des classes à cours multiples ; la grande majorité des parents, n'ayant rien à reprocher au directeur, s'excusèrent auprès de lui en lui expliquant qu'ils avaient cru signer une pétition contre la fermeture de classe et non contre lui...
- une minorité de parents s'exprima lors d'une réunion publique organisée par l'inspecteur de l'Education nationale : un père d'élève (capable d'analyse) demanda à l'inspecteur de

83 *Ibid.*

l'Education nationale pourquoi « *l'ancien inspecteur de l'Education nationale n'avait pas privé de ses fonctions la directrice précédente bien qu'elle ait connu deux fermetures de classe en moins de dix ans* ». En revanche, un autre parent – enseignant en collège et dont le fils était classé premier dans la classe du directeur – accusait ce dernier « *de ne pas communiquer* » répétant les paroles de l'inspecteur de l'Education nationale qui les répétait des quelques parents qui cherchaient noise au directeur depuis son arrivée. A la question « *pourquoi ne pas nous avoir prévenus que vous ne donniez pas les mêmes devoirs aux élèves de CM1 et CM2 ?* », le directeur répondait « *pourquoi n'étiez-vous pas présent à ma réunion d'information du début d'année et pourquoi ne pas être venu me le demander ensuite au lieu de participer à des actions de pétition ?* »

Dans ces trois cas, les individus qui montrèrent à l'inspecteur de l'Education nationale la fausseté de son jugement, qui ne signèrent pas la pétition en appelant les autres à la raison et qui montrèrent la discrimination entre deux directeurs forment une grande majorité de parents. Leur raisonnement fut plus fort que leurs pulsions primitives, voire belliqueuses. L'inspecteur de l'Education nationale déclara remettre sa décision à plus tard...

Après analyse, à la déclaration de G. Le Bon **: « *lorsqu'ils sont en foule, l'ignorant et le savant deviennent également incapables d'observation* »[84],** nous ajoutons qu'il peut cependant exister une minorité "raisonnante" ne suivant pas la foule et antérieurement à la constitution de la foule, l'individu ou le fait l'excitant. Dans nos exemples, la minorité des parents ne cédant pas au chant des sirènes ne se distingue du reste de la foule (selon G. Le Bon) de parents que par leur capacité de raisonnement et leurs valeurs humanistes – voire morales – capables de résistance face à "l'excitant". Nous n'avons pas trouvé de corrélation entre le fait de ne pas suivre la foule et la catégorie sociale ou professionnelle.

Les foules peuvent s'investir dans des combats contre l'injustice, la discrimination...mais **« *il est bien évident que les foules sont bien trop impulsives et trop mobiles pour être susceptibles de moralité* »[85].**

Donc, nous en tirons la conclusion que le comportement et les actes d'une foule dépendent expressément de l'individu qui la conduit. La foule est coupable de ses actes répréhensibles mais pas forcément responsable.

84 *Ibid.*
85 *Ibid.*

La gravité réside aussi dans le caractère de rémanence de leurs comportements. En effet, une fois le stimulus destructeur passé persistent toujours des émotions négatives qui peuvent à nouveau se réveiller en d'autres lieux, et dans les mêmes circonstances.

D'après nos recherches et ces premières définitions, nous pouvons déjà récapituler quelques critères communs aux rumeurs :

- arrivée d'un élément nouveau (personne et/ou événement) qui dérange, qui excite une personne ou un groupe de personnes plus ou moins influentes,
- utilisation du réseau d'influence autour de l'excitant (famille, amis, voisins, collègues) par l'émission d'un message émotionnellement fort, d'où la notion d'hallucination collective.
- instabilité ; en effet, les conséquences d'une même rumeur ne sont pas semblables selon le lieu et les personnes contactées ; elle dépend de l'adhésion et de l'implication des individus transmetteurs. La rumeur existe lorsqu'il y a osmose entre émetteur et transmetteur. La crédulité des uns renforce le pouvoir des autres,
- désignation d'un bouc-émissaire "tenu pour responsable" de tous les dysfonctionnements,
- occultation, transformation, décontextualisation ou invention des faits,
- relation d'un événement ambigu suscitant plusieurs interprétations possibles et favorisant ainsi la multiplicité des versions et des détails,
- appui sur des croyances, on-dits et non des preuves,
- existence d'un système de balancier : la valorisation de l'un passe par la destruction de l'autre,
- caractère paranoïde : volonté de maintenir le temps passé quelque soit le compromis utilisé pour ne pas évoluer et dépasser les peurs,
- caractère pervers : porter atteinte à la réputation d'autrui sans raisons réelles,
- caractère hystériforme : aimer manipuler l'opinion pour se valoriser,
- utilisation des mêmes moyens que la vengeance.

Si les informations se révèlent erronées par le jeu du bouche à oreille, la rumeur risque de se mettre en place, au gré des interprétations des uns et des autres, au gré du climat émotionnel véhiculé par les informations. Il va sans dire aussi que le statut de l'émetteur de rumeur est primordial pour qu'elle vive. En effet, une information n'a pas le même impact sur autrui selon qu'elle est donnée ou entretenue par une personne de haut statut ou par une personne sans statut : même si l'habit ne fait pas le moine, une frange importante de la

population veut toujours y croire. Lors de rumeur et de tous défauts de communication, il est intéressant de croiser les statuts des individus avec leurs attitudes et leurs réponses, et d'analyser le contexte environnemental et la finalité de la rumeur : à qui profite la rumeur ?

1.5.3 Rumeur : une motivation facile d'exclusion

Pour M. Gigling, les causes des exclusions se scindent en deux catégories :

- ***les causes collectives, externes, situationnelles : crise économique, mutation de la société...***
- ***les causes individuelles, internes, dispositionnelles : états d'esprit, perturbations psychologiques...*** [86]

En ce qui concerne l'objet "rumeur", il est un objet social qui prend vie lorsque des individus répètent – bien ou mal – sans réfléchir ce qu'ils ont entendus de l'initiateur de la rumeur.

Si la transmission de la rumeur a besoin de la foule pour se répandre, sa façon de le faire dépend de la psychologie des individus qui la composent.

La problématique de la rumeur est qu'elle est potentiellement néfaste pour la ou les personnes ciblées. Conduit-elle toujours vers leur exclusion du groupe, de la société ?

Les paroles de G. Le Bon semblent toujours d'actualité. En 1895, il déclare :

> « ***Peu aptes au raisonnement, les foules se montrent, au contraire, très aptes à l'action.[...]. Les grandes destructions de civilisations ont constitué le rôle le plus clair des foules. L'histoire enseigne qu'au moment où les forces morales, armatures d'une société, ont perdu leur action, la dissolution finale est effectuée par ces multitudes inconscientes et brutales justement qualifiées de barbares. Les civilisations ont été créées et guidées jusqu'ici par une petite aristocratie intellectuelle, jamais par les foules. Ces dernières n'ont de puissance que pour détruire. [...]. Une civilisation implique des règles fixes, une discipline, le passage de l'instinctif au rationnel, la prévoyance de l'avenir, un degré élevé de culture, conditions totalement inaccessibles aux foules, abandonnées à elles-mêmes*** »[87].

86 Gigling, M. (1997). In M-L. Rouquette. *L'exclusion : Fabriques et Moteur* (p. 35). Perpignan, France: Presses Universitaires.

87 *Ibid.*

Dans notre recherche, il ne s'agit pas tant de limitation des heures de travail que le partage égal des produits entre classes et l'élimination du "directeur d'école" par certains collègues et syndicats qui voient en lui "un supérieur" qu'ils refusent. Il est vrai aussi que les directeurs interrogés semblent se heurter à un refus de compréhension et/ou de raisonnement de collègues ou de partenaires lorsqu'ils proposent un projet, des solutions pour plus de sécurité ou d'hygiène...

Et lorsque les défauts d'informations viennent enrober et occulter la vérité, il est vrai que les foules sont souvent plus aptes à l'action qu'au raisonnement et à la discussion.

> « ***L'affirmation pure et simple, dégagée de tout raisonnement et de toute preuve, constitue un sûr moyen de faire pénétrer une idée dans l'esprit des foules. Les meneurs ont principalement recours aux trois procédés suivants : l'affirmation, la répétition et la contagion»***[88]**.**

- L'affirmation pure et simple, sans raisonnement et sans preuve, constitue un moyen sûr de faire pénétrer une idée dans l'esprit des foules. Elle n'acquiert cependant d'influence qu'à la condition d'être toujours répétée, dans les mêmes termes.
- La chose répétée finit par s'incruster dans l'inconscient où s'élaborent les motifs des actions. Au bout de quelque temps, oubliant quel est l'auteur initial de la répétition, nous finissons par y croire.
- Enfin, lorsqu'une affirmation a été suffisamment répétée, il se forme un courant d'opinion et le puissant mécanisme de la contagion intervient. La contagion est assez puissante pour imposer aux hommes certaines opinions, pour faire dénigrer ce qui avait été auparavant admiré.

88 *Ibid.*

CONCLUSION

La communication est un mot générique qui contient à la fois les notions se rapportant aux informations contenues dans un message, au canal de sa transmission, sans oublier le profil psychologique des individus qui émettent et qui reçoivent ce message. Nous connaissons ce paradigme : toute transmission d'informations obéit à un ou des objectifs de la part de son ou ses émetteurs. La communication est une jonction entre deux ou plusieurs individus dont les actions sont en rapport avec la société qui les entoure. Cette jonction relierait les profils psychologiques des individus, profils qui – selon nous – se compléteraient : un individu qui aime commander sera écouté par des individus soumis, un menteur sera cru par des personnes crédules, un pervers par des personnes refoulant leur violence...

L'école est – comme tout lieu public – un endroit où se regroupent tous les types psychologiques. Le directeur ne choisit pas ses collègues, ses chefs hiérarchiques et ses partenaires par affinité, pas plus que ces derniers ne le choisissent, enfin, autrefois car il apparaît maintenant que certains cadres hiérarchiques nomment des directeurs en fonction de demandes partenariales exprimées de façon plus ou moins cachées aux directeurs. Nous pouvons donc affirmer que toutes les informations qui circuleront entre tous ces individus les affecteront différemment selon leur position sociale, certes mais aussi selon leur profil psychologique. Nous établissons ici une relation avec l'idée de J. Beaudichon (1999) – cité par F. Danvers pour qui :

> « ***l'individu compétent, c'est-à-dire suffisamment développé et actif sur le plan sociocognitif est motivé par des intentions et par conséquent par des enjeux ; capable de transmettre à autrui, socialement situé, des informations en contexte, au moyen de différents vecteurs ou canaux, et par ailleurs, capable de manier l'hypothétique et l'incertain ; capable d'exercer un contrôle délibéré sur ses propres conduites et celles des autres individus engagés dans la relation avec lui ; contrôle a posteriori (rétroactif) et/ou contrôle prévisionnel (proactif) ; suffisamment indépendant à l'égard des autres et/ou de la situation pour feindre, refuser,***

falsifier »[89].

Tout en étant d'accord avec cette affirmation, nous soumettons quand même à réflexion les conséquences négatives que peuvent apporter à autrui le maniement de l'hypothétique, de l'incertain et de la falsification par certains individus.

Le mal-être de certains directeurs viendrait donc de ce que l'institution les rend de plus en plus responsables de situations conflictuelles touchant l'école sans leur donner les moyens de les supprimer, notamment par un statut leur octroyant la crédibilité sociale, car, en cas de dysfonctionnement, l'explication verbale du directeur n'est acceptée par les partenaires qu'à la seule condition qu'ils aient confiance en lui. Et pour qu'ils lui fassent confiance, sa parole ne doit pas être contredite par l'échelon hiérarchique supérieur, c'est-à-dire par l'inspecteur de l'Education nationale. Si ce cas se produit, les partenaires tentent de s'associer à l'échelon le plus haut (inspecteur de l'Education nationale) pour s'opposer au directeur. Face aux nouvelles tensions ainsi créées par le manque de confiance, sa parole et ses informations perdent de leur impact. Or, nous savons que c'est plutôt par la communication que par les actions que le leader se démarque des autres individus. Si le directeur n'est plus écouté, n'est plus cru, son rôle de leader de groupe se réduit. Il devient alors très difficile pour lui d'avoir le respect de ses collègues et des partenaires, nécessaire pour pouvoir gérer l'école.

Notre question de départ était « existe-t-il des situations communicationnelles susceptibles d'entraîner des situations de dégradation du climat de confiance entre personnels et partenaires ? »

D'après les réponses réceptionnées, nous avons découvert que l'architecture de l'école n'avait aucune influence néfaste sur la circulation des informations officielles et non-officielles, orales et écrites. Les directeurs s'adaptent aux circonstances locales : affichage, distribution individuelle, circulation des informations de classe en classe, consultation sur place (bureau, salle des photocopies...). Ils rencontrent cependant des difficultés à cause d'une gestion défectueuse de l'information par certains de leurs adjoints.

Les réponses au questionnaire ont montré que les directeurs :

- qui rencontrent le plus de difficultés ont presque tous (8 sur 9) plus de vingt ans de

89 Beaudichon, J. (1999). In F. Danvers, (2003). *Op. cit.* (p. 120).

carrière,

- ont en majorité (6 sur 9) deux ans ou moins dans l'école,
- savent tous adapter la circulation des informations internes à la disposition des locaux,
- éprouvent des difficultés lorsque le bureau où arrivent appels téléphoniques, fax, courriels urgents est éloigné de la classe où ils enseignent,
- utilisent plusieurs façons pour transmettre l'information écrite à leurs collègues (affichage, circulation d'un cahier ...),
- ont tous manifesté un ressenti d'insatisfaction quant à la circulation des informations dans leur école (documents perdus par des collègues, non lus, non transmis aux autres...),
- se déclarent gênés dans leurs fonctions par les défauts de communication et prennent ainsi du retard dans leur travail quotidien (77,77 %),
- déclarent (62,5 %) que les défauts de communication engendrent des situations conflictuelles entre enseignants et partenaires,
- déclarent (77,77 %) que les défauts de communication engendrent des situations conflictuelles entre adjoints et directeur,
- subissent tous (même en classe unique) des informations contradictoires,
- connaissent tous une stabilité ou une augmentation des rétentions d'informations, des désinformations et des informations contradictoires (double-langage), en aucun cas une diminution,
- font face à des adjoints qui refusent le débat, monopolisent la parole, se mettent en colère...lors des réunions de maîtres et de conseils d'école,
- rencontrent moins d'ennuis lorsque les inspecteurs de l'Education nationale transmettent leurs ordres par écrit,
- ont un ressenti négatif de leurs fonctions ; ils citent les mots et expressions : cible, malaise, stress, harcèlement, fatigue, déstabilisation, isolé, méfiance, passe pour incompétent, perte d'efficacité, bouc-émissaire.

Quant aux dysfonctionnements d'origine communicationnelle, des directeurs demandent conseils et soutien de leur supérieur hiérarchique. Or, nous avons d'abord découvert qu'un tiers des inspecteurs de l'Education nationale avait confié aux directeurs ses craintes de la force des groupes d'adjoints, de partenaires et de syndicats qui soutenaient les groupes. Cette peur pourrait déjà expliquer tout ou partie de leur refus d'aider les directeurs en difficultés et l'utilisation des défauts de communication : rétention d'informations,

désinformations, double-langage...

Dans *L'utopie de la communication,* 1997, P. Breton cite les sentiments contradictoires rencontrés dans la communication : « ***d'un côté, cette notion suscite une attraction très forte, elle connote un ensemble de valeurs positives comme le dialogue, le partage, la connaissance. D'un autre côté, la multiplicité des moyens de communiquer va de pair à la fois avec le développement sans frein de l'espace public et du voyeurisme social et avec le progrès de l'individualisme et de la solitude*** »[90]. Plus loin, les réponses des directeurs montrent que l'inspecteur de l'Education nationale est le principal responsable des défauts de communication et de ses conséquences néfastes pour l'école. Son manque d'ordres écrits favorise le côté instable du fonctionnement de l'école, le directeur manquant de références officielles.

Les réformes de l'Education nationale ont entraîné une transformation du rôle du directeur d'école (plus de relations avec les partenaires) et les usagers ont acquis de nouveaux droits ; cependant ni statut ni formation améliorée n'est offerte aux directeurs.

Parallèlement, nous savons maintenant que les inspecteurs de l'Education nationale reçoivent une formation à la communication interne et externe (à l'ESEN) et lors de modules de formation ponctuels (ESEN). Ils peuvent aussi former les directeurs qui rencontrent des difficultés de gestion de l'information sur le terrain. Ils possèdent le droit de rappeler les devoirs de chaque acteur de l'école.

Comme dans l'armée, l'inspecteur de l'Education nationale peut vérifier l'information par l'étude de la source, l'analyse du contenu, le recoupement de différentes énonciations rapportées par des individus différents. Nous avons rajouté aussi le facteur temps qui nous semble déterminant dans la gestion d'une rumeur ou d'une désinformation. Il faut agir vite avant que l'information se transforme par le bouche à oreille.

Or, une très grande majorité des directeurs interrogés dénoncent comme premiers responsables des défauts d'information – à et autour de l'école – l'inspecteur de l'Education nationale. Et la rumeur – qui est à la fois – un objet de communication et un objet social peut apparaître dans la foule lorsqu'on laisse s'installer une crainte, une peur, un doute, une interprétation négative des faits, la circulation d'une fausse information.

90 Breton, P. (1997). *Op. cit.* (p. 133).

P. Breton pose la question : «***Pourquoi ce qui avait vocation de rapprocher les hommes laisse le sentiment diffus de les séparer encore plus*** *?»*[91] En fait, son idée est que la liberté des communications est la condition essentielle du progrès des sociétés. Mais, quelquefois, des informations erronées, décontextualisées ou absentes, loin de rapprocher les individus, les éloignent l'un de l'autre pour deux raisons. D'abord, elles créent le désarroi chez la personne ciblée et ensuite elles galvanisent les troupes de l'émetteur en créant des pseudo-évènements qui masquent les évènements réels. Ainsi l'émetteur de fausses informations, en jetant le discrédit sur une personne cible, contribue à créer des peurs et des dysfonctionnements dans la société environnante.

Il est certain que la grille de critères retenus pour établir la qualité de la communication à et autour de l'école ne sont pas les mêmes pour les personnels hiérarchiques dirigeant les académies et les circonscriptions et pour les agents confrontés quotidiennement aux problèmes qu'elle induit. L'institution – voire la société – tend à mélanger les concepts du bien et du mal avec ceux de la communication et de la non-communication : ceux qui communiquent (parlent beaucoup) seraient au-dessus de tout soupçon alors que les individus moins volubiles seraient à rejeter.

La communication peut être le moyen de créer l'ordre social, mais elle est peut être aussi la cause de la fin d'un ordre social. En effet, la communication devient quelquefois plus importante que le travail en lui-même et ses résultats. Des directeurs nous ont fait part du retard engendré dans leur travail à cause des effets d'une mauvaise communication mais cela ne paraît gêner personne, cadres hiérarchiques comme partenaires.

Nous pouvons répondre affirmativement à notre question de départ. Il existe des situations de communication qui dégradent les relations entre acteurs et partenaires de l'école Et ce type de communication défectueuse qui a pris de l'essor avec la multiplication des partenaires risque d'augmenter si les représentants de l'institution ne la maîtrisent pas.

91 *Ibid.*

CHAPITRE II

ECOLE ET SOCIETE : L'ORGANISATION DANS SON ENVIRONNEMENT SOCIAL

INTRODUCTION

Dans le précédent chapitre, nous avons découvert et analysé les défauts de communication qui se développaient dans les écoles sur lesquelles a porté notre enquête. Nous connaissons aussi mieux maintenant les causes de l'augmentation de ces défauts et leurs conséquences nuisibles pour des élèves et des directeurs. La logique voudrait que l'augmentation des dysfonctionnements s'attaquant à l'école et indirectement aux directeurs soit proportionnelle à l'augmentation des défauts de communication au sein de l'organisation.

Aujourd'hui, l'école du premier degré oscille souvent entre deux paradoxes.

D'abord, la société partenariale de l'école revendique le développement du nombre d'informations à et autour de l'école et l'institution – par le biais de ses personnels hiérarchiques – contribue souvent à les trier, à en taire certaines et/ou à les transformer. Les critères hiérarchiques et les critères de la société ne se rejoignent pas toujours. La transparence n'est pas de mise.

Ensuite, nous trouvons le deuxième paradoxe dans le double-langage de certains chefs hiérarchiques : ceux-ci demandent aux directeurs de « *communiquer avec les parents et les élus* » et lorsque ces directeurs informent et renseignent les partenaires qui s'interrogent, des inspecteurs de l'Education nationale les contredisent.

> « ***Le paradoxe réside dans le discours insistant sur l'autonomie et la responsabilité de chacun, contredit par des pratiques de mise en dépendance et un contexte de déresponsabilisation généralisée. Les managers ne sont jamais "responsables" des décisions qu'ils appliquent*** »[92].

Pour aller plus loin que V. de Gaulejac et d'après nos constatations, nous rajouterions trois détails concernant les managers actuels (inspecteurs de l'Education nationale) :

- ils ne sont jamais responsables parce que la société n'est pas toujours informée de leurs actes, paroles et motivations et parce qu'ils savent se protéger de la justice (réseau d'influence, protection du supérieur et bonne connaissance du droit et de ses failles...) ;
- ils ne se sentent pas responsables des décisions qu'ils appliquent puisque les décisions leur ont été dictées par leur supérieur (mais la société ne sait pas que les décisions prises en

92 Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 149).

haut lieu le sont très souvent à partir du rapport du manager) ;

- ils font quelquefois appliquer les décisions par les autres sans note de service, oralement, ce qui peut les protéger en cas de dysfonctionnements.

Pour illustrer nos constats, nous avons interrogé un directeur et quelques partenaires de l'école à propos de dysfonctionnements causés par des défauts de communications entre parents, élus locaux et supérieurs hiérarchiques. A travers ces dysfonctionnements, nous considérons la place tenue par le management. Voici l'exemple :

Dans la circonscription de ...., l'inspecteur de l'Education nationale – contrairement à son prédécesseur qui renvoyait les parents vers le directeur pour tout renseignement/ou doléance – reçoit des partenaires d'école à chaque fois qu'ils se posent une question. Le directeur (dont c'est le troisième poste de direction) – qui vient d'être nommé dans cette école – nous informe de la formation de deux groupes de parents :

- ceux qui sont satisfaits du fonctionnement de l'école et de lui-même (la majorité, dit-il) et qui ne vont jamais voir l'inspecteur de l'Education nationale parce qu'ils obtiennent tous les renseignements voulus auprès de lui,
- quelques représentants de parents qui vont se plaindre auprès de l'inspecteur de l'Education nationale parce qu'un enseignant a demandé des crayons de couleurs à ses élèves (cours préparatoire), parce que d'autres parents veulent présenter une liste de représentants...

Le directeur nous confie qu'il pense avoir compris la cause de la rivalité entre parents élus (l'ancienne liste) et la nouvelle liste car – en discutant avec ses collègues et les ATSEM (assistante territoriale spécialisée d'école maternelle) – il a appris que les représentants de parents avaient été sollicités par l'ancienne directrice (en retraite) parce qu'ils avaient été ses élèves. Depuis longtemps, ces représentants de parents ont par ailleurs formé une association déclarée en mairie. Invité – comme l'ancienne directrice – le directeur se rend à leur réunion de rentrée. Lorsqu'il entend la présidente de l'association dire au public : « *pour devenir représentant de parent d'élève, vous devez vous inscrire à notre association et payer votre cotisation annuelle* », il demande la parole pour rappeler les textes régissant les modalités d'élection de représentants de parents d'élèves. Il nous dit rappeler aussi que tous les parents d'élèves peuvent faire une liste et qu'ils ne sont pas obligés d'appartenir à une association et de

payer une cotisation pour être candidat. Il rappelle aussi que tous les parents d'élèves – élus ou non – peuvent venir le rencontrer pour toute question d'ordre administratif.

Il a la certitude de rivalités entre familles lorsque – quelques jours plus tard – il fait sa réunion d'informations générales après la classe. La présidente de l'association et représentante des parents d'élèves arrive la première et bloque l'accès à la réunion pour les autres parents en leur déclarant : « *c'est une réunion pour nous, les représentants de parents, comme tous les ans, c'est pas pour vous* ». Le directeur doit – à nouveau – contrarier cette mère d'élève, en ouvrant la porte à tous les parents.

Il pense que son rappel aux textes a été mal perçu par une poignée de parents qui étaient privilégiés (toujours sollicités par l'ancienne directrice pour les sorties, les repas...) alors qu'il désirait ouvrir l'école à tous les parents.

Considérant notre enquête sur les défauts de communication, nous pensons que le changement d'habitudes pour les parents de cette ancienne liste est le point de départ de rumeurs plus ou moins malveillantes.

Venant d'être nommé dans cette école, les parents de l'ancienne liste rencontrent l'inspecteur de l'Education nationale. Le directeur dit alors :

- regretter de n'avoir pas été informé de cette réunion, ni invité ;
- n'avoir pas compris la position de l'inspecteur de l'Education nationale qui consiste à dire aux parents de la première liste que « *c'est le directeur qui a sollicité des parents pour une seconde liste* » (ces mots lui sont répétés par plusieurs parents).

L'inspecteur de l'Education nationale lui demande alors de s'expliquer. Ce qu'il fait. A partir de ce moment, les parents de la première liste ne cessent de lui chercher querelle, de l'accuser pour des broutilles, de se plaindre auprès de l'inspecteur de l'Education nationale.

Ce dernier lui demande plusieurs fois dans l'année pourquoi « *il a sollicité une deuxième liste* ». Puis il reçoit les parents de la seconde liste qui lui expliquent « *qu'ils avaient décidé (sans le directeur) de proposer une seconde liste, qu'ils sont adultes et assez vieux pour décider eux-mêmes...* ». Ces parents demandent alors à l'inspecteur de l'Education nationale « *de prendre ses responsabilités et de faire une réunion générale pour calmer les tensions* ». Il refuse et continue d'accuser le directeur « *d'avoir sollicité une seconde liste* » bien que tous les témoignages montrent le contraire. Les suspicions et l'agressivité autour de l'école augmentent.

Quelques temps après, le directeur présente les modalités des élections des représentants de parents d'élèves (notes de service officielles + planning) aux parents des deux listes lors d'une réunion. Il affiche ces modalités dans le panneau d'affichage de l'école pour information aux autres parents. Les deux listes déclarent s'engager à respecter les modalités. Mais les parents de la liste 1 se rendent au réfectoire pour distribuer aux enfants qui mangent des tracts mettant en cause le directeur. La liste 2 s'insurge en rappelant les modalités (plus de tracts pendant la semaine précédant les élections). Les parents de la seconde liste écrivent à l'inspecteur de l'Education nationale (copie au directeur) et à l'IA pour dénoncer le comportement de la liste 1). Les quatre enseignants font un courrier ensemble à l'inspecteur de l'Education nationale pour dénoncer les abus de langage, d'écriture et de comportements des parents de la liste 1 et demander l'annulation des élections, (s'appuyant sur la demande de la seconde liste) pour non-respect des modalités des élections par la liste 1, modalités qu'ils connaissent pourtant.

Le DRH annule les élections et demande à l'inspecteur de l'Education nationale de reprogrammer une autre date.

L'inspecteur de l'Education nationale donne une autre date. Il prend l'initiative de charger un directeur qui travaille avec lui (à l'inspection) de faire une réunion préalable. A la question de parents : « *pourquoi les premières élections ont-elles été annulées* ? », aucune réponse n'est donnée. Les parents ne reçoivent aucune information sur la cause de l'annulation. Le directeur envoyé par l'inspecteur de l'Education nationale demande – de la part de l'inspecteur de l'Education nationale – au directeur de l'école de ne « *pas dire pourquoi il y a eu annulation* ». Les tensions s'enveniment, chacun suspectant l'autre.

> « ***Généralement, la rumeur apparaît quand la demande d'information que suscitent un événement ou une situation ne trouve pas de réponse immédiate et/ou satisfaisante de la part des promoteurs habituels de nouvelles (réseaux sociaux, autorités politiques...*** »[93].

Lors du premier conseil d'école (mi-novembre), le maire déclare qu'il a demandé à l'inspecteur de l'Education nationale de venir à l'école pour calmer les tensions. L'inspecteur de l'Education nationale le contredit en déclarant qu'il est venu de lui-même et qu'il a décidé de présider cette réunion (première réunion officielle de l'année avec tous les partenaires de l'école).

93 Aldrin, P. (2005). *Sociologie politique des rumeurs* (p. 125). Paris: PUF.

Le maire explique que les parents se sont fâchés pour des broutilles dont n'est pas responsable le directeur (nouveau dans l'école ainsi qu'un autre enseignant) : commandes faites fin juin par l'ancienne directrice qui ne sont pas encore livrées, ce qui occasionne des demandes de matériel aux parents...

Mais l'inspecteur de l'Education nationale déclare alors, devant les adjoints et les partenaires de l'école, « *qu'il tiendra le directeur pour responsable de tout ce qui n'ira pas à l'école* ». S'ensuivent une trentaine de minutes de monologue pendant lesquelles il accuse le directeur de tous les maux (broutilles transformées en faits graves ou faits inventés), d'une mésentente avec collègues et partenaires, de refus de communication...[Le directeur nous informe qu'il n'a jamais su si les inventions venaient de lui ou des parents]. Puis l'inspecteur ordonne au directeur « *de supprimer les tensions autour de l'école et de rétablir une saine communication* ». Au DDEN qui s'offusque et qui veut ramener la vérité car il sait (présence dans l'école plusieurs fois par semaine comme intervenant) qu'il y a une bonne entente entre les quatre enseignants, il lui impose le mutisme « *sous peine de lui faire ôter sa délégation par l'inspecteur d'académie* ». Aux parents qui se plaignent d'un changement de méthode, l'inspecteur de l'Education nationale leur oppose que le nouveau directeur « *fait mieux classe que l'ancien directeur* ». [Ce qui vaut donc ensuite au nouveau directeur l'ire de l'ancien qui distribue dans le village une lettre-réponse au conseil d'école en détaillant les résultats de ses anciens élèves]. Une collègue quitte le conseil d'école en pleurs (tension nerveuse), un autre déclare au directeur qui revient le lendemain « *qu'il a eu peur qu'il se suicide la veille après la réunion* ».

Cette réunion pendant laquelle le directeur ne peut se défendre (refus d'écoute et de dialogue) est le point de départ d'une campagne de dénigrement et de rumeurs contre lui. Il faut dire que « ***quelle que soit son origine véritable [de la rumeur], elle est attribuée à une source autorisée et se pare d'une caution quasi officielle*** » [94].

Dans le cas présent, quelques parents se sentent soutenus par l'inspecteur de l'Education nationale. Il n'en faut pas plus pour qu'une rumeur explose dans le village. Toutes les paroles prononcées par ces parents dans le village « *ont été prononcées par l'inspecteur ; c'est donc vrai ! On ne peut le contredire !* ». Les paroles de l'inspecteur de l'Education nationale sont utilisées dans le village par les parents de la première liste : « *l'inspecteur a descendu le directeur en flammes ! Il est responsable de tout ! Il ne fait rien dans sa classe !*

94 Lambert, J. (1979). *L'information ascendante dans les entreprises* (p. 57). Paris: Entreprise Moderne d'Edition.

Ses élèves ne travaillent pas ! Il ne surveille pas les élèves quand ils sont dans la cour! Il ne donne pas les mêmes devoirs à tous ses élèves! Il n'a pas d'emploi du temps ! Des élèves ne veulent plus aller à la piscine parce qu'il leur demande de mettre la tête sous l'eau ! Quand on veut le voir au soir, il faudrait faire comme dans les magasins (mettre un distributeur de tickets), on est obligé d'attendre son tour...». Chaque petit événement est transformé négativement ; les bons résultats scolaires des élèves sont niés...l'apparence physique est ensuite attaquée.

Le directeur nous montre un témoignage de sa collègue de maternelle. Mais, nous dit-il, « *l'inspecteur de l'Education nationale lui a toujours reproché depuis d'avoir fait cela ; notre solidarité dérangeait* ».

Pendant les vacances de Noël (le directeur est absent du village car il habite à dix kilomètres), le maire et quelques représentants de parents d'élèves font une réunion pour chercher le moyen de faire partir le directeur. Ces parents exercent un chantage en promettant de ne plus voter pour le maire « *s'il ne fait rien* ». Le DDEN (Délégué Départemental de l'Education Nationale) prévient l'inspecteur de l'Education nationale des graves tensions dans le village à cause de "on-dits" à propos de l'école. Dès la rentrée des vacances, le DDEN prévient le directeur du chantage de quelques parents (première liste) auprès du maire – pendant les vacances – afin qu'il intervienne auprès de l'inspecteur de l'Education nationale pour demander son départ. Le maire – pour calmer les tensions – promet aux parents d'agir.

Au début de printemps – au moment de la préparation de la "carte scolaire" (liste prévisionnelle des ouvertures et des fermetures de classes) et des demandes de mutations d'enseignants du premier degré, l'inspecteur de l'Education nationale annonce à des représentants de parents d'élèves « *la fermeture d'une classe parce que beaucoup d'élèves quittent l'école* ». Les paroles de l'inspecteur de l'Education nationale prennent de l'ampleur dans le village ; la population le croit....la rumeur s'enfle : "on" dit que le directeur est responsable de la future fermeture de classe...et les parents refusent une école de trois classes. La rumeur gonfle encore : c'est l'école entière qui va être supprimée. Des parents de la première liste accrochent à la grille de l'école des banderoles contre la fermeture et une couronne mortuaire symbolique... Cette école a déjà connu (du temps de l'ancienne directrice) deux fermetures de classe ces dernières années. Le maire lui-même avait à l'époque retiré ses enfants.

Nous demandons alors au directeur si l'inspecteur de l'Education nationale ou son conseiller pédagogique est venu vérifier l'effectif sur place, comme cela se fait presque toujours en cas de demande d'ouverture ou de fermeture de classe.

Il nous affirme que personne de l'inspection ne s'est déplacé pour faire le constat de l'effectif. Il dit aussi que les paroles de l'inspecteur ne reflétaient pas la réalité. Il avait rempli le dossier de prévisions d'effectifs pour l'année suivante (document administratif appelé "carte scolaire") et l'avait transmis à l'inspecteur de l'Education nationale, comme le font tous les directeurs chaque année : l'inspecteur n'ignorait pas qu'il se trompait lorsqu'il parlait de baisse d'effectif.

Non géré par l'inspecteur de l'Education nationale, le conflit prend encore de l'ampleur. Les représentants de parents d'élèves (première liste) affichent leurs accusations sur voie publique (panneau d'affichage fermant à clefs). Informés, ni inspecteur de l'Education nationale ni médiateur ne réagissent. La rumeur continue : la couronne mortuaire n'est plus attribuée à la fermeture de l'école mais au directeur.

Sur le terrain, le directeur sait que le départ d'élèves sera compensé par des inscriptions, mais – au début de l'affaire – il ne savait pas que l'inspecteur de l'Education nationale avait exprimé des craintes face à quelques représentants de parents et il ne savait pas ce qui se tramait dans le village.

Sans qu'il le sache, des représentants de parents (première liste) s'échauffent et font une pétition dite "*contre la fermeture de classe*". Le maire craint pour le calme de sa commune et demande à l'inspecteur de l'Education nationale d'intervenir parce qu'il y a des tensions dans le village à cause de l'école qui doit perdre une classe. L'inspecteur de l'Education nationale reçoit une délégation de parents en colère et leur promet d'agir pour calmer les tensions à l'école.

Le directeur reçoit un courrier de l'inspecteur de l'Education nationale, lui reprochant de ne pas l'avoir informé « *du climat délétère de l'école et de la pétition, lui promettant un retrait de fonctions et une mutation d'office* ». Le directeur lui répond qu'il n'est pas informé de ce qui se passe. Le directeur ne nous dit pas si ses collègues sont informés du climat de tension autour de l'école. Nous savons toutefois qu'aucun ne réside dans le village et qu'il plane un climat malsain de non-dits, d'agissements occultes et de pressions sur les individus susceptibles de montrer de la solidarité avec lui.

Appelé à l'inspection académique, il s'entend reprocher le départ d'élèves (d'après le courrier de l'inspecteur de l'Education nationale, répétant les paroles de représentants de parents et du maire), puis l'inspecteur d'académie adjoint lui demande « *s'il fait de la politique, s'il possède la carte d'un parti* ».

Sur le premier point, le directeur explique qu'il a été nommé en septembre dans une école qui avait déjà perdu deux classes avant son arrivée, que les élèves quittant l'école à cause de divorces et de déménagements seront remplacés, qu'il ne comprend pas cet acharnement contre lui, que c'est une cabale.

Sur le second point, il nous affirme ne s'être jamais occupé de politique.

Le DRH (ancien inspecteur de l'Education nationale) lui promet un retrait de fonctions à la rentrée suivante s'il n'arrive pas à ramener le calme au village.

Avec du recul, ce directeur nous confie avoir été interloqué et déstabilisé par la question sur la politique. A t-il laissé entrevoir ses orientations ? Il ne se souvient pas avoir parlé politique avec des collègues et/ou des autres partenaires. En discutant ensemble, nous entrevoyons d'abord deux solutions :

- l'élu local se serait renseigné sur ses orientations politiques (l'ancienne directrice était l'épouse de l'adjoint au maire d'où une grande facilité de faire passer ses volontés au sein de l'école et des parents) qui ne correspondraient pas aux siennes,
- l'élu local aurait demandé un autre directeur faisant preuve de moins de neutralité et plus lié avec lui.

Puis, nous demandons au directeur ce qu'il a répondu à la question de l'inspecteur d'académie adjoint. Il nous répond par une simple phrase : « *non, je n'ai jamais fait de politique et je n'appartiens à aucun groupe* ». Nous pensons alors à une troisième possibilité : ne faisant pas de politique et n'étant inscrit dans aucun parti, ce directeur ne peut recevoir aucun soutien politique. S'il avait fait de la politique, son groupe aurait pu s'opposer au maire, écrire et faire pression sur l'inspecteur d'académie adjoint.

Le directeur réunit l'équipe enseignante. Tous se disent stressés et ont peur des réactions de l'inspecteur de l'Education nationale. Une déléguée syndicale les rencontre et dit ensuite au directeur que « *l'inspecteur de l'Education nationale les empêche de témoigner* »,

leur opposant le devoir de réserve. Quant à elle, ses écrits et les résultats de son enquête sur le terrain sont toujours restés vains, pour cause de déni complet de la hiérarchie.

Quelques jours plus tard, l'inspecteur de l'Education nationale demande au directeur « *de faire une lettre de démission et de partir de lui-même parce que la décision de l'inspecteur d'académie risque d'être plus mauvaise encore pour lui* ». Les parents les plus agressifs se défoulent : ils réclament à nouveau le départ du directeur. L'inspecteur de l'Education nationale ne calme pas la situation. Le directeur dit avoir demandé l'aide du médiateur académique qui lui déclare ne pas pouvoir intervenir « *parce que ce n'est pas une affaire entre directeur et parents seuls : l'inspecteur de l'Education nationale est impliqué* ». Alertés par le directeur, les autres syndicats ne réagissent pas.

La première liste continue de manifester et de créer des dysfonctionnements en inventant des faits ou en les transformant. Les autres parents (la majorité) disent ne pas comprendre la haine des premiers...

En juin, l'inspecteur de l'Education nationale organise une réunion publique dans la salle des fêtes du village. Il demande à la syndicaliste présente de ne pas prendre la parole et au DDEN – qui sait que tout va bien dans le fonctionnement interne de l'école puisqu'il intervient presque tous les jours à l'école pour aider aux séances d'arts plastiques dans toutes les classes – de ne pas se présenter à la réunion. A la question du DDEN sur la raison de cet évitement, l'inspecteur de l'Education nationale lui répond que « *c'est la volonté du Président des DDEN du département* ». Le DDEN se renseigne donc directement au Président des DDEN qui lui répond « *ne pas être informé de cette histoire* ».

Le directeur affirme avoir ressenti cette réunion, non pas comme un lieu et un moment de dialogue constructif mais comme un tribunal, un moyen de motiver des décisions déjà prises par le supérieur hiérarchique à son encontre. Il nous dit penser cela parce que l'institution – par le biais du manager, en l'occurrence l'inspecteur de l'Education nationale – agit vers les partenaires de façon à ce qu'il ne puisse pas se défendre. La syndicaliste et le DDEN sont empêchés de parler ; quant aux collègues – ayant trop peur d'avoir des ennuis eux-mêmes – pas un n'ose s'exprimer, à la demande de l'inspecteur de l'Education nationale qui leur rappelle "le devoir de réserve".

L'inspecteur de l'Education nationale et le maire sont assis côte à côte, face aux

enseignants et à la population...L'inspecteur de l'Education nationale pose l'ordre du jour : le départ du directeur. Il lui fait des reproches publiquement, lui dit qu'il ne communique pas et qu'il doit partir, d'autant plus que les effectifs baissent. Le directeur cite tous les noms des élèves qui partent et doit encore répéter pour la énième fois les motifs (divorces, déménagements...). Il déclare qu'aucun élève n'est parti à cause de lui d'autant plus que dans sa classe de deux cours, il n'y a aucun départ, que les élèves qui sont radiés de l'école sont principalement scolarisés en maternelle. Quelques parents affirment rechercher une autre ambiance pour leurs enfants : ils déclarent avoir retiré leurs enfants de l'école non à cause du directeur mais à cause des paroles entendues et des comportements agressifs de quelques autres parents devant les grilles de l'école et s'en prenant à leurs enfants...

Informés du retrait de fonctions et de la mutation du directeur, des parents d'élèves, se rendant compte *a posteriori* qu'ils ont été manipulés, viennent à la rencontre du directeur pour lui expliquer qu'ils ont signé la pétition parce que – au départ – le motif avancé par les représentants de parents (première liste) était "contre la fermeture de classe".

Le directeur nous confie qu'il n'a pu avoir connaissance du dossier que plusieurs semaines après son retrait de fonctions. Ce n'est qu'à ce moment là qu'il dit avoir compris – comme lui avait dit le médiateur académique – que c'était une cabale. En effet, aux pages remplies de signatures, les représentants de parents avaient joint une lettre réclamant le départ du directeur...et non pas l'annulation de la fermeture de classe.

Suite à son récit et à nos discussions, nous nous sommes aperçue que ce directeur ne possédait pas un pouvoir suffisant pour calmer une population hypnotisée par une rumeur orchestrée par une poignée d'individus. Nous pensons qu'il a dérangé – au départ – les anciennes habitudes de quelques parents privilégiés en voulant améliorer le fonctionnement de l'école et l'ouvrir à l'ensemble des familles. L'inspecteur de l'Education nationale a refusé dès le départ d'entendre le directeur et semble avoir favorisé une scission entre l'école et quelques parents. L'élu local n'est intervenu qu'à la fin du conflit, pour demander à l'inspecteur de l'Education nationale d'agir. Le conflit résulte ainsi d'une non-gestion de simples dysfonctionnements et/ou d'informations erronées ou manquantes.

Contrairement à la conversation que nous avons eu avec des cadres de l'ESEN, nous voyons que l'IEN n'a jamais rappelé les premiers partenaires véhéments à plus de modération dans leur propos et leurs actes. Les représentants de l'institution et le médiateur n'ont eu

aucune action de soutien au directeur, le médiateur ayant simplement déclaré que « *c'était une cabale et qu'il n'arrivait pas à le faire comprendre à l'inspecteur d'académie* ». Nous pouvons conclure qu'un management défectueux peut détruire un individu professionnellement, socialement et psychiquement.

Pour M-F. Hirigoyen, « ***le harcèlement résulte d'un conflit qui ne s'est pas mis en place*** »[95]. Et, dans les cas que nous avons analysés et en nous appuyant sur les réponses des directeurs, nous voyons qu'en effet, si le directeur ne partage pas les opinions de ses collègues, il n'est jamais entré "en conflit et même en discussion avec l'inspecteur de l'Education nationale". Ce dernier parle et agit sans aucun échange avec le directeur, sans doute pour éviter la divergence d'avis et ne pas avoir à discuter.

Considérant cet exemple, nous pensons alors à quelques motivations possibles (d'autres existent peut-être) pour créer et/ou entretenir un climat délétère :

- remplacer un directeur "âgé" par une jeune directrice sans expérience coûte moins cher à l'Etat (gestion économique des ressources humaines, un jeune directeur "coûtant" moins cher qu'un ancien),
- une demande des parents de la première liste (auprès de l'inspecteur de l'Education nationale) d'avoir un directeur habitant le village (comme l'ancien) ; ce serait alors la marque d'un certain refus d'évolution
- une demande des parents de la première liste d'évincer le directeur parce qu'il ouvre l'école à tous les parents et leur accorde moins de privilèges (enjeu de pouvoir)
- un enjeu politique local (le DRH avait appuyé sur la question politique auprès du directeur) : les élections étaient proches et le maire confiait qu'il avait besoin des voix des parents de l'association (parti adverse au sien). Pour satisfaire l'élu local, l'inspecteur de l'Education nationale devait-il satisfaire à son tour les parents de la liste "un" au détriment du directeur ?

> « ***Que ce soit entre élèves, entre eux et l'équipe éducative, entre les parents et les représentants de l'institution scolaire, entre les enseignants eux-mêmes, les comportements agressifs et défensifs, naissant de situations conflictuelles, de mécompréhensions ou encore d'exigences démesurées, semblent être devenus***

95 Hirigoyen, M-F. (2001). *Op. cit.* (p. 19).

monnaie courante à l'école »[96].

Si cette déclaration correspond à la réalité vécue dans le cas présenté, S. Bounhol semble pourtant avoir oublié les dissensions entre parents élus et autres parents, entre parents élus quelquefois aussi.

Revenons à notre exemple. La majorité des parents prend la parole et soutient le directeur ; elle déclare le rencontrer très facilement, même sans rendez-vous, apprécier les échanges...L'inspecteur de l'Education nationale s'étonne de ne les avoir jamais entendus et déclare qu'il va différer sa décision. Ces parents lui répondent que, n'ayant aucun reproche à faire contre le directeur, ils n'éprouvent pas la nécessité d'aller le rencontrer pour le lui dire. Des représentants de parents, furieux, s'exclament : « *Monsieur* .....(ils appellent l'inspecteur de l'Education nationale par son nom), *on ne vous reconnaît plus, vous êtes de deux paroles, vous nous aviez promis qu'il partirait !* »

Cette réaction rejoint tout à fait ce qu'analyse M-F Hirigoyen, dans *Malaise dans le travail :*

> « ***Le tort de beaucoup d'employeurs est de vouloir régler les problèmes de mésentente sans rien nommer, en évitant à tout prix le conflit, alors qu'il serait plus sain de crever une bonne fois l'abcès et de dire les choses. Tout non-dit entraîne un risque de malentendu ou de manipulation, certains cadres n'ayant pas le courage d'affronter leurs subordonnés, la vérité, leurs responsabilités [...]. On dit [aux salariés] qu'ils ont la liberté de parler, de poser des questions, mais, quand ils osent le faire, ils ne sont pas entendus, ce qu'ils disent n'intéresse personne. Il ne leur est pas possible de s'exprimer sans risquer de voir leurs paroles déformées et utilisées contre eux.[...]. Plutôt que de régler le problème, on reste dans le non-dit ou les sous-entendus, ou bien on impose une solution sans discussion. On protège aussi ses arrières en limitant les informations descendantes...*** »[97].

Tous comprennent alors qu'il y a eu manipulation depuis deux ans. Nous rappelons les trois éléments du processus (G. Le Bon) que nous avions cités plus haut et qui sont employés par les meneurs pour faire pénétrer lentement des idées et des croyances dans l'esprit des foules : l'affirmation, la répétition et la contagion[98].

96 Bounhol, S. (2008, mai/juin). Pour éviter que le ton monte à l'école. *Valeurs Mutualistes, 225*, pp.28-29.
97 Hirigoyen, M-F. (2001). *Op. cit.* (p. 160).
98 Le Bon, G. (1895-édition de 1997). *Op. cit.* (pp. 72-76).

1. L'affirmation pure et simple : plus l'affirmation est concise, dépourvue de preuves et de démonstration, plus elle a d'autorité.
2. La chose affirmée arrive, par la répétition, à s'établir dans les esprits au point d'être acceptée comme une vérité démontrée. La chose répétée s'incruste dans l'inconscient où s'élaborent les motifs des actions.
3. La contagion : chez les moutons de Panurge, la peur ou la fuite d'un animal provoque le même comportement chez les autres. La contagion n'exige pas la présence simultanée d'individus en un seul point. Elle peut se faire sous l'influence de certains évènements (rumeurs, défauts d'informations et interprétations), les phénomènes sociaux n'étant que simple contagion. Les opinions et les croyances se transmettent par contagion et non par raisonnement, (ce qui fait que certains individus peuvent détruire ce qu'ils ont apprécié et vice-versa). Le plus curieux, c'est que le mécanisme de la contagion gagne toutes les couches sociales, occultant les intérêts personnels des individus (dans notre recherche, la valeur du travail du directeur devenu bouc-émissaire et les bons résultats de ses élèves, donc des enfants de cette couche sociale).

Puis, la rentrée de septembre s'effectue dans le calme : les représentants de parents les plus virulents ne viennent plus à l'école puisque leurs enfants sont partis en sixième. Les élèves ayant quitté l'école sont remplacés par des nouveaux résidents des maisons qui étaient à vendre. Les huit nouveaux représentants de parents montent des projets avec tous les enseignants (décisions prises en équipe) en relation étroite avec le maire (restaurer la salle de bibliothèque : peintures et aménagement). Ils s'investissent favorablement dans la vie de l'école : aide aux sorties, préparation de fêtes, mise en place de soutien scolaire...La sérénité est revenue. C'est à ce moment là que l'inspecteur de l'Education nationale apporte au directeur – à la récréation – son retrait de fonction et sa mutation d'office...Une jeune enseignante qui vient d'acheter une maison dans le village obtient le poste de direction.

Il arrive donc que des rumeurs circulent tout simplement parce que l'institution ne veut pas expliquer ses réelles motivations, par manque de franchise. Tout se dit et se dévoile peu à peu. Soit. Mais souvent trop tard pour le directeur devenu bouc-émissaire.

> « ***Le pouvoir est souvent lié à la manipulation et à l'usage des sanctions. [...]. La sanction est la concrétisation du jugement porté par autrui [...]. L'évaluation [par autrui] se traduira en salaires, en chances de mobilité sociale, en***

reconnaissance par la société ou au contraire en renvoi, en déchéance sociale, en isolement social et en mépris »[99].

Dans le cas de notre exemple, la sanction ne semble pas être seulement une marque de puissance d'un individu sur un autre ; elle peut aussi être un outil de management de l'organisation, de gestion des ressources humaines (mutation de fonctionnaires hors mouvement) afin de motiver le départ du directeur sans que la société (en l'occurrence parents et élus locaux, voire syndicats) ne cherche à s'insurger contre une décision injuste.

En fait, il semblerait que certains cadres hiérarchiques cherchent à infantiliser des directeurs (retrait de toute autonomie, menaces sur l'emploi du directeur si des partenaires "osent" exprimer ne serait-ce qu'une simple suggestion ou volonté personnelle de changement...). Ceux-là se conduisent comme une mère possessive, qui étouffe ses enfants et les transforme en individus timorés et sans réaction. « ***Les nouveaux modes de management en prétendant développer la toute-puissance et l'efficacité maximale [de l'organisation] affaiblissent en réalité les individus*** »[100]**.**

Mais, alors que – dans un cadre familial – un enfant peut supporter un tel comportement de la part de sa mère, il est difficilement acceptable dans un milieu professionnel où il n'existe pas de lien de parenté entre supérieur et subalterne. Dans ce dernier milieu, le management par la menace et/ou la peur, empêchant et sanctionnant toute initiative, affaiblit plus les salariés (leurs résultats s'en ressentent) qu'il ne les motive. Et, par voie de conséquence, le fonctionnement organisationnel et les résultats vont décroissants, par refus d'autonomie et d'initiative, amenant une obsolescence et un retard chronique dans son évolution face à des concurrents qui ont compris que le bien-être des salariés favorisait de meilleurs résultats.

C'est donc la connaissance de certains faits et paroles qui fera non seulement évoluer la société vers un mieux-être, du moins peut-on l'espérer, mais qui l'aidera à mieux analyser les situations, leurs causes et leurs conséquences. Nous ne pourrons jamais empêcher la reproduction d'un dysfonctionnement, si nous refusons de reconnaître son existence.

---

99 Enriquez, E. (1991-édition de 2007). *Clinique du pouvoir : Les figures du maître. Op. cit.* (pp. 33-34).
100Ariès, P. (2002). *Harcèlement au travail ou nouveau management ?* Villeurbanne, France: Ed. Golias.

Depuis toujours, de nombreuses pannes et accidents ont jalonné – malheureusement pour les individus victimes – nos vies personnelles mais elles ont été nécessaires pour réaliser le bilan de ce qui ne fonctionnait pas, dégager des hypothèses, évaluer les conséquences matérielles et humaines, transformer et améliorer les techniques. C'est la prise de conscience de ces dysfonctionnements et de ces accidents qui ont poussé l'individu à réfléchir et à trouver des solutions : c'est le début du progrès.

Il en est de même pour la société. Il en est de même pour l'institution. Nous les avons volontairement séparés. L'Education nationale est depuis de nombreuses années un service public au service de la société. Pourtant, il faut avouer qu'elle vivait presque en autarcie. Ministre et hauts fonctionnaires transmettaient leurs ordres aux directeurs qui – à leur tour – informaient les adjoints. Les demandes des élus locaux et des parents d'élèves ont poussé l'Etat-Providence à transférer de plus en plus ses compétences vers les milieux locaux.

De ce fait, depuis les lois de décentralisation, l'institution se transforme. F. Danvers définit l'institution comme : « ***une réalité sociale qui varie d'une société à l'autre [mais qui] est stable ou régulière en ce sens qu'elle préexiste à ses membres. [...] à la différence de l'association, elle ne dépend pas de l'accord de ses membres mais s'impose à eux*** »[101]. Mais il se pose aussi la question : « ***L'école est-elle encore une institution de socialisation, au sens fort du terme, c'est-à-dire une organisation qui serait en mesure de transmettre des valeurs sociales sous forme de normes de comportement [...] ?*** »[102].

Il cite F. Dubet, 1994, qui considère que l'école est plutôt définissable « ***comme une construction relativement instable [...]*** »[103]. Pour F. Danvers, « ***l'école est tout à la fois un lieu de vie et une institution, au sens où la différence de rôles entre enseignants et enseignés induit des devoirs et des droits spécifiques à chacun*** »[104].

Pour nous, l'école du premier degré actuelle (considérée comme une institution) n'est plus stable qu'à travers une loi : obligation scolaire à partir de six ans. Le bal des réformes mises en place par chaque ministre lui a ôté depuis quelques années déjà cet esprit de stabilité qui l'habitait autrefois (sa jeunesse). Nous pouvons ajouter aussi que l'Ecole d'aujourd'hui a fortement évolué depuis les lois de décentralisation et de déconcentration. Depuis ces dernières, elle est devenue le miroir de la société. La recrudescence de la violence (dans

101Danvers, F. (2003). *Op. cit.* (p. 326).
102*Ibid.* (p. 327).
103Dubet, F.(1994). In F. Danvers, F.(2003). *Op. cit.* (p. 327).
104*Ibid.* (p. 327)

certains secteurs) rentre de plus en plus à l'école (bagarres, vols, port d'armes, agressions et même crime...) ; elle quitte l'âge adulte. Alors, il nous semble que l'institution vit aujourd'hui sa vieillesse :

- si elle semble toujours s'imposer à ses membres (ses employés), elle le ferait de moins en moins vis-à-vis des partenaires en cherchant plutôt leur accord, les règlements, la carte scolaire, l'orientation...créant de nombreux litiges entre elle et eux ;
- elle ne recherche plus forcément la transmission de valeurs sociales à travers des normes de comportement. En effet, certains de ses cadres hiérarchiques adoptent avec des enseignants des comportements que ces derniers n'ont pas le droit d'avoir : manque de discrétion et de réserve, refus de renseigner, discriminations... Des enseignants ne retrouvent pas dans l'institution les comportements qu'elle leur demande d'avoir face aux partenaires et aux élèves ;
- les devoirs et les droits des individus ne sont pas respectés partout ; des rôles se chevauchent : élu local et inspecteur de l'Education nationale, intervenant extérieur et enseignant...

Force est de constater que l'Education nationale est en pleine mutation. De statut d'institution au service du bien du peuple par le développement de son instruction, elle se dirige maintenant vers une structure organisationnelle de type entrepreneurial. En effet, elle a des "clients-partenaires" à satisfaire, des bénéfices à réaliser sous la forme de compression et de suppression de personnels, de cession d'autonomie se déchargeant ainsi d'une charge financière (transports pour sorties pédagogiques, animateurs divers...). Pour l'école du premier degré, elle transfère de plus en plus sa responsabilité aux collectivités territoriales qui – peu à peu – gèrent aussi leurs fonctionnaires territoriaux comme une entreprise gère ses salariés.

Si nous nous appuyons sur l'exemple vécu et décrit ci-dessus, il semble que l'Education nationale ne cherche plus toujours la transmission des valeurs à la société par le biais des enfants qui lui sont confiés. C'est en ce sens que nous considérons plus l'Education dite nationale comme une organisation que comme une institution. Des informations qui circulent en son sein contribuent souvent à créer plus de dysfonctionnements qu'il n'y paraît. Bien sûr, certains diront que notre enquête ne peut être généralisée car elle ne concerne qu'un échantillon. A ceux-là, nous répondrons que nous connaissons ce type de dysfonctionnement autour de nous depuis à peu près une quinzaine d'années. Les directeurs en parlent entre eux, les syndicats restent plus ou moins sourds (bien que certains commencent à réagir devant les

abus). Des collègues savent maintenant qu'il s'agit de critiquer un directeur à l'inspecteur de l'Education nationale, voire à d'autres partenaires pour que le manège se mette en route. Seulement, pour l'instant, il est encore difficile d'obtenir des témoignages et des documents car les directeurs ont peur de parler par manque d'écoute et d'aide. Il serait donc intéressant de se rapprocher d'autres chercheurs en "santé au travail" et/ou de structures d'aide qui arrivent sans doute mieux à approcher les individus touchés par ce type de malaise au travail.

Tous les directeurs touchés ne pensent pas non plus à garder copies des courriers les concernant. Toutefois, le bouche à oreille favorise les rencontres et les entretiens.

L'Education nationale fait le choix de supprimer les revendications de minorités "tapageuses" en les satisfaisant. Elle pense peut-être ainsi créer du lien social en calmant les minorités partenariales. Si tel est le cas, nous pouvons constater que l'Education Nationale – si elle a réussi à peu près à instruire le peuple – semble être passée à côté du développement de la raison humaine. Autrefois, elle essayait d'inculquer les valeurs morales qui conduisaient les individus à être solidaires ; aujourd'hui, les valeurs morales et humaines sont oubliées au profit de valeurs économiques. Pire, elles semblent niées dans certains secteurs. Ce changement de cap est accentué par l'introduction de la LOLF (2006) dans l'Education nationale.

Pour mieux comprendre les influences des informations à l'école, qui se transforment (pour certaines) – sans protection de l'employeur (considéré ici comme un cadre de proximité) – en rumeurs destructrices pour l'école et certains acteurs, nous avons désiré dépasser le niveau de base pour interroger les différents niveaux de l'organisation afin d'essayer d'analyser son évolution.

2.1 NIVEAUX DE L'ORGANISATION

2.1.1 Niveau mythique

E. Enriquez nous dit que « ***le mythe est la relation d'évènements survenus, ou devant survenir, à des individus en dehors du commun*** »[105]. Il cite les Dieux, les Ancêtres et les

105Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse.* Paris: PUF.. (p. 43).

Héros. Bien sûr, à l'école, il n'y a ni Dieu, ni Héros, des Ancêtres peut-être. Le mythe fonctionnerait sur un double plan.

Sur le plan de l'affectivité, le mythe ensorcelle ceux qui l'écoutent : il les incite à avoir des comportements en conformité ou en réaction avec ceux évoqués dans l'évocation du mythe. De cette façon, il tend à rapprocher des individus en créant un lien communautaire. Regroupés, ces individus répètent autour d'eux le message contenu dans le mythe. Dans certains secteurs, le directeur était une personnalité reconnue autrefois, presque déifiée. Aujourd'hui, ce qui se dit et se fait contre le directeur, son travail et sa personne contribuent à tuer le mythe du directeur, homme de valeur bienveillant et travailleur.

Sur le plan intellectuel, le mythe du directeur "déifié" se détruit au fur et à mesure que le doute s'installe dans les esprits. Mais le mythe, à travers les individus qui utilisent les défauts de communication pour détruire l'autre, risque de devenir fanatisme si les récepteurs de fausses informations ne font pas preuve de raison et ne sont pas capables d'analyser les enjeux cachés de la situation communicationnelle.

« ***Vivre dans le mythe, c'est vivre sans révolte, accepter la loi du père qui est celle de la tribu et celle proférée par les ancêtres*** »[106]. Il est vrai que ceux qui croient en un mythe n'ont pas tendance à réfléchir par eux-mêmes et suivent tels des moutons de Panurge, celui ou ceux qui sont à l'origine du mythe par leurs déclarations. Ainsi donc, lorsqu'un inspecteur de l'Education nationale comprend qu'une minorité de partenaires ou d'adjoints ne partagent pas l'opinion du directeur, il ne possède – apparemment – que deux choix : ou il soutient le directeur, au risque de déplaire aux quelques individus revendicateurs, ou il ne soutient pas le directeur et s'entend avec la minorité.

Premièrement, si l'inspecteur de l'Education nationale soutient le directeur (une seule personne), il se positionne contre l'avis de quelques individus. Ce qui peut augmenter revendications, disputes, plaintes envoyées à l'inspecteur d'académie...si l'inspecteur de l'Education nationale n'est pas expert en communication et gestion de conflit et s'il ne veut pas engager – sur le terrain – son pouvoir de cadre et sa responsabilité professionnelle dans une décision juste et concrètement motivée.

106*Ibid.*

Deuxièmement, si l'inspecteur de l'Education nationale proclame partager l'avis du groupe minoritaire, alors il détruit à plus ou moins brève échéance le travail puis la personne du directeur qui ne seront plus reconnus. Cette solution est la plus facile pour l'inspecteur de l'Education nationale. Il se positionne du côté de la minorité agissante, au détriment du directeur et du groupe majoritaire en nombre qui ne réclament rien. La minorité revendicatrice a alors la force d'être "soutenue" par l'inspecteur de l'Education nationale cadre institutionnel, contre le directeur et le fait savoir autour d'elle, détruisant ainsi une bonne ambiance autour de l'école et la remplaçant par un climat de tension où tout le monde (personnels et partenaires) se suspecte et s'épie. La confiance meurt.

Dans un cas comme dans un autre, nous voyons clairement la position de l'inspecteur de l'Education nationale et de l'institution. Il semblerait qu'en transférant ses responsabilités sur le plan local, l'Etat – par le biais de l'institution – ne protège plus ses fonctionnaires contre la violence sociétale et l'autoritarisme et l'arbitraire de certains cadres administratifs. Comme le dit P. Zariffian :

> « ***nous héritons d'une image selon laquelle le travail est (ou devrait être) collectif, socialisé, coopératif, etc. Or, j'ai constaté, dans mes enquêtes de terrain, une montée de la solitude dans le travail, au sens de moments importants pendant lesquels l'individu travaille seul, et donc en assume seul la responsabilité*** »[107].

C'est cette solitude qui entraîne à la longue le découragement de certains directeurs et la vacance des postes de direction pour lesquels il serait intéressant de connaître la répartition sur le territoire national. Nous ne pouvons pas parler de l'ensemble des directeurs puisque le fonctionnement de l'école ne dépend pas d'eux uniquement, mais du management organisationnel de l'inspecteur de l'Education nationale, voire de l'inspecteur d'académie.

Donc, une troisième voie de plus en plus employée permet de protéger l'inspecteur de l'Education nationale et ses supérieurs des pressions de la société : l'utilisation de la désinformation et/ou du double-langage et/ou du mensonge. Cette façon de faire tente de créer une opposition durable entre le directeur et les partenaires puisque la situation conflictuelle n'est pas réglée par l'inspecteur de l'Education nationale. Sans statut, sans pouvoir de décision, le directeur n'est plus écouté, plus considéré par les collègues et les partenaires. Le mythe du mauvais directeur remplace celui du bon directeur et, quoi que

107Zarifian, P. (2006). Travail, modulation et puissance d'action. In A. Bouzon, (dir). *Op. cit.* (p. 68).

fassent ou disent les partenaires, l'immobilisme hiérarchique contribuera à la transformation en conflit de ce qui n'était qu'une divergence d'opinion au départ.

Que l'inspecteur de l'Education nationale donne raison à la minorité véhémente ou qu'il renvoie dos à dos directeur et partenaires, le mythe se crée. Le reste des partenaires (la majorité), satisfait de l'école et du directeur, ne comprenant pas toujours ce qui se passe, et tenu à l'écart des discussions, ne réagit pas à la décision de la minorité appuyée ou non par l'inspecteur de l'Education nationale. La décision de l'inspecteur de l'Education nationale et/ou de la minorité (*le père*) devient celle du groupe majoritaire manipulé (*la tribu*). Le mythe enferme les individus. L'imaginaire individuel rajoute des évènements (mensonges, interprétations), transforme les évènements pour les construire à l'image de la personnalité. Il n'empêche qu'il essaie d'informer d'évènements qui se seraient passés ou qui pourraient se passer et qui seraient essentiels pour l'avenir de l'école. Le passé est transformé et les prédictions du futur sont noires : la réalité présente est travestie. Les individus ne recherchent pas le point de départ du mythe et n'analysent pas son impact dans la société.

Le mythe non seulement influence les pensées, les comportements individuels et groupaux mais encore il a tendance à pousser à l'action, même négative. Il provoque l'adhésion lorsque son contenu touche émotionnellement l'individu, à travers des fantasmes de peurs, de doutes, de désirs. Nous pouvons essayer de l'interpréter. C'est le retour vers les temps préhistoriques de l'évolution humaine.

Or, c'est dans le premier degré que peuvent s'élaborer le plus de mythes, car c'est dans ce lieu que l'enfant vit ses premiers moments de vie sociale éloigné de sa famille. L'école est différente de la crèche. A la crèche, l'enfant n'a pas ses parents près de lui, mais la crèche n'est pas le lieu considéré comme formation de l'avenir social de l'enfant. Alors que l'école instruit l'enfant en vue de le socialiser par le biais d'une profession, potentiellement créatrice de biens de consommation.

Peut-être parce que nous vivons une époque économiquement difficile, il est facile de créer des sentiments de doute et de peur chez les parents. Ils craignent pour l'avenir des enfants. En ce qui concerne les adjoints et les autres partenaires, il en est de même. Il est facile actuellement de leur faire croire que les dysfonctionnements de l'école sont uniquement

causés par le directeur.

Le danger du mythe est qu'il appelle un sacrifice pour servir sa cause. Le héros du mythe, que nous appellerons bouc-émissaire de nos jours, est la personne considérée comme dangereuse pour la communauté. Dans certains endroits, la personne présentée comme dérangeante ou dangereuse est le plus souvent le directeur parce qu'il demande à ce que la réglementation de l'école soit respectée, parce qu'il est trop innovant ou parce qu'il fait preuve de valeurs morales, parce qu'il est trop autonome, parce que son charisme dérange, parce qu'il change des habitudes en arrivant dans un nouveau poste...mais aussi parce qu'il peut être incompétent, diront certains. Mais en ce cas, comment se fait-il qu'un jury le juge apte à diriger une école ? Comment se fait-il qu'il n'ait pas eu d'ennuis dans d'autres directions d'écoles ? Car les directeurs de notre enquête ont tous plusieurs années d'ancienneté cumulée dans des postes de direction différents.

Un mythe peut ainsi se mettre en place, suivre un directeur d'une école à l'autre et lui nuire pour le reste de sa carrière. Le mythe est une duperie qui conduit les individus grâce aux illusions et aux mensonges. Certes, il peut donner l'illusion de renforcer la cohésion sociale mais au prix de la destruction d'individus devenus boucs-émissaires. D'où la nécessité de prendre en considération la qualité des informations circulant à et autour de l'école. Le mythe tombe le jour où les individus comprennent qu'ils ont été abusés. Ainsi, pour se civiliser, l'individu doit se méfier de ses propres instincts et de ceux d'autrui.

Les écoles vivent dans des milieux sociaux différents. L'organisation "Education nationale" ne peut donc pas demander à ce que tous les directeurs soient semblables et travaillent à l'identique. Des écoles sont plus difficiles que d'autres à gérer ; les directeurs ont donc plus ou moins besoin de l'aide et du soutien de leur employeur. Les individus qui composent la société ne sont pas tous "coulés dans le même moule" ; il en va de même pour les directeurs ! De façon utopique, l'organisation aurait besoin que les individus (personnels et partenaires) se comportent tous de la même manière partout.

L'adhésion totale à l'organisation provoque une tension nerveuse, une usure mentale énorme dans la mesure où chacun doit constamment montrer sa puissance et sa force, jusqu'au *burn-out*. Nous avons découvert à travers les réponses au questionnaire que le jour où le héros

(le directeur) est fatigué, il est isolé, rejeté ; ses paroles ne comptent plus, il n'est plus entendu, ce qui équivaut à son élimination progressive de la vie sociale...

Ainsi, certains deviennent fous, meurent physiquement par autolyse ou psychiquement, comme cela se passait dans les communautés archaïques lorsqu'un individu était rejeté. Des individus disparaissent lorsque le mythe triomphe.

Pour éviter cela, les personnels (à tous les niveaux hiérarchiques) et partenaires de l'organisation pourraient apprendre à ne pas laisser le mythe s'instaurer. Pour ce, il conviendrait d'apprendre à travailler ensemble sans se détruire par le biais de fausses informations.

2.1.2 Niveau social-historique

La société est divisée en plusieurs classes sociales plus ou moins antagonistes. Une instance politique la dirige.

> « ***Les organisations ne manquent pas de convoquer les mythes lorsqu'elles se rendent compte qu'elles peuvent ainsi jouer directement sur les pulsions, les phantasmes de leurs membres et leur imposer subtilement par contagion affective leurs systèmes de pensée et les orientations d'actions qu'elles privilégient*** »[108].

A travers l'utilisation des défauts de communication à et autour de l'école, le mythe serait un instrument utilisé par une catégorie sociale pour asseoir son pouvoir. En ce cas, nous pourrions associer son étude à celles des idéologies et des conflits de classes.

Depuis la révolution, nous sommes entrés dans la modernité. Les pays occidentaux ont choisi le modèle démocratique qui présuppose la primauté de la raison et l'adoption de valeurs morales universelles. Ces pays ont aussi privilégié le développement économique. Mais développement économique et valeurs morales sont-ils antagonistes ? Les grands philosophes ont décrit chaque

> « ***être humain comme un être de raison, égal à tous les autres, libre de ses mouvements et de ses pensées, considérant autrui comme ses frères (même si les frères peuvent devenir des ennemis acharnés), il se situe dans une société sans hiérarchie légitimée.[...]. La seule manière de s'affirmer c'est d'être un meilleur***

108Enriquez, E.(1992). *L'organisation en analyse. Op. cit.* (p. 90).

rhéteur, un homme d'affaires plus subtil, un guerrier plus appliqué »[109].

Nos penseurs voulaient abolir toute idée de hiérarchie puisque chaque individu porte en lui des savoirs-faire et des savoirs-être différents. Comment un être humain peut-il s'arroger le droit de croire et de faire croire qu'il vaut mieux qu'un autre ? Certains – comme le déclare E. Enriquez plus haut – s'affirment parce qu'ils parlent mieux, comptent mieux ou savent mieux se battre. Nous voyons que le rhéteur, l'homme d'affaire et le guerrier sont trois individus qui s'imposent aux autres par la capacité et la puissance qu'ils possèdent à utiliser la parole, à manipuler les chiffres et les hommes, à se battre.

Pourtant, il existe d'autres valeurs qui ne servent pas à asservir ses semblables, mais à améliorer leur cadre de vie et leur vie. Ainsi la patience, la dextérité, la créativité, la volonté, le courage...des chercheurs, des fabricants de meubles, des bouchers...

Mais nous pensons que, tant que la notion de hiérarchie administrative (hauts fonctionnaires) existera sans aucun contrôle d'une commission de sages représentant la société, les inégalités et leurs cortèges de préjudices et d'injustices sociales continueront à sévir sur les classes professionnelles subalternes.

Paradoxalement, la stabilité du monde actuel ne reposerait pas sur la réflexion humaine mais sur le conflit d'intérêt et la force. En effet, des états ne se déclarent pas la guerre parce que chacun d'eux montre non plus son armée d'hommes, mais ses matériels de guerre, ses innovations scientifiques et sa force de frappe. En fait, ses moyens d'anéantissement de l'autre.

Il en est de même pour les individus. Ils s'affrontent à travers la concurrence économique et la politique. Tous veulent réussir leur vie privée et publique, mais à quel prix quelquefois ?

Ce qui nous montre aussi le changement social est l'apparition d'un nouveau genre d'associations. Depuis quelques années, le nombre d'associations pour la défense des intérêts matériels des individus se développait : associations des consommateurs, des mal-logés, des malades....Mais, actuellement, ce sont des associations qui aident l'individu à faire respecter

109*Ibid.*

ses droits qui voient de plus en plus le jour : association des Droits de l'Homme, la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité)...La Révolution a certes aboli les privilèges de la noblesse, mais force est de constater que les privilèges abolis pour les uns n'ont fait que migrer vers un nouveau groupe d'individus.

Plus certains s'octroient des droits et des privilèges, plus ces associations se créent pour protéger les victimes. L'ennui est que les premiers ont su se grouper et créer des alliances avant que les seconds réagissent. A travers ces associations d'aide à la défense des droits de l'homme, il semblerait donc que la population soit seulement à ses débuts d'analyse des dysfonctionnements du pays et de la société.

Il en est de même dans l'organisation de l'Education nationale. Elle est confrontée aux réalités sociales, à la lutte des classes, aux processus de changement. Autrefois, la hiérarchie – éloignée de la population – était naturellement protégée des violences verbales et sociales. Les réclamations éventuelles étaient faites sur le terrain, directement auprès du directeur ou de son adjoint, non par voie détournée faisant intervenir son supérieur. Pas un quidam n'aurait transmis son mécontentement, son préjugé, son interprétation d'une broutille à l'inspecteur de l'Education nationale ou à l'inspecteur d'académie. Les moyens modernes de communication n'existaient pas : il n'y avait pas de téléphone, pas d'internet, l'acheminement du courrier était long. Aujourd'hui, les moyens modernes et rapides de communication empêchent souvent les individus de réfléchir avant d'agir. Tout à l'air de se faire dans la précipitation.

Moins protégée qu'autrefois, la hiérarchie de l'Education nationale – qui commence avec le grade d'inspecteur de l'Education nationale – ne peut conserver sa sérénité et son existence qu'en satisfaisant toutes les demandes des partenaires et des adjoints quelquefois. Pour nous, l'arrivée des nouveaux partenaires (parents et élus) favorise la destruction – à certains endroits – de l'esprit de corps, de l'esprit d'équipe, de la solidarité qui régnaient entre les personnels du premier degré de l'Education nationale. En effet, les élus locaux et les parents préfèrent souvent discuter et porter leurs demandes et leurs réclamations devant un chef hiérarchique plutôt qu' auprès d'un directeur. Les avis diffèrent souvent. Chacun essaie de se protéger, inspecteur de l'Education nationale comme directeur. Nous pouvons avancer sans restriction que presque toute la société croit davantage un inspecteur de l'Education nationale qu'un directeur uniquement parce qu'il possède un statut hiérarchique supérieur. C'est pour cela que des individus (partenaires et personnels) "l'utilisent" pour asseoir leur pouvoir à l'école (contre le directeur) et vice-versa.

Dans la société comme dans les organisations, ce sont les dirigeants qui veulent faire l'histoire, et les dominés essayent de ne plus subir. Ainsi donc, depuis les lois de décentralisation, il semble que des luttes pour le pouvoir se mettent en place à et autour de l'école. Les rapports de domination et les conflits sont masqués afin de faire croire à une société homogène. La divergence d'opinion n'est pas de mise même si le discours de l'organisation prône le débat.

2.1.3 Niveau institutionnel

Toute société n'existe que par les institutions qu'elle créée. Le Littré définit ainsi l'institution : « ***ce qui donne commencement, ce qui établit, ce qui informe*** ».

Nous constatons que chaque institution (Armée, Eglise, Ecole, Famille) a tendance à vouloir être la seule à régenter le social.

Au départ, l'Education nationale a participé à l'éducation et à l'évolution de la population ; elle informait le peuple des faits de société. Puis, à travers les leçons quotidiennes de morale, elle forgea des milliers d'esprits à rechercher l'harmonie, le consensus, la vérité, la solidarité et à repousser conflits et violences. « ***Les institutions sont des systèmes symboliques qui ont une fonction de régulation sociale, de transmission des valeurs, de stabilisation des rapports sociaux par les lois qu'elles instituent [...] mais les rapports entre institution et organisation sont potentiellement conflictuels*** » [110].

Mais, de nos jours, l'institution est devenue une organisation qui a un but économique (plus d'élèves pour moins d'enseignants). Elle ne semble plus être capable de canaliser l'agressivité sociale, de transmettre des valeurs morales peut-être parce qu'elle ne cherche plus à utiliser les lois qu'elle a instituées pour stabiliser les rapports interpersonnels et de groupes.

L'institution semble ne pas avoir suivi l'évolution de la société. Elle agit toujours comme détenant seule la vérité et libre de faire la loi. Elle continue d'établir une relation de soumission. Comme nous l'avons découvert dans les réponses du questionnaire, ce que inspecteur de l'Education nationale, adjoints, partenaires disent n'est pas discutable par le directeur. Lorsque l'inspecteur de l'Education nationale soutient les revendicateurs, il

110Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif* (p. 182). Paris: Editions Erès.

recherche une forme de paix sociale, seulement c'est oublier le directeur qui ne peut plus penser et agir, c'est oublier le fonctionnement de l'école, c'est sacrifier le directeur. Par ce comportement, l'institution contribue à la continuation des mêmes processus et à la reproduction des mêmes personnalités. « ***L'expérience vécue dans les institutions est celle d'un pouvoir totalitaire, mais qui cache la violence*** »[111].

Nous nous appuyons sur E. Enriquez qui déclare que le pouvoir désigne essentiellement un champ passionnel et une structure non seulement de construction mais de destruction possédant deux types de conséquences : la création d'idéologies spécifiques à chaque institution et la création de croyance, de fantasmatisation, de pulsions, d'arbitraire engendrant – lorsqu'il y a force de loi – un univers régi par la mort.

Reprenons d'abord la création d'idéologies spécifiques à chaque institution.

L'idéologie, inlassablement répétée sous diverses formes, est intimement liée à l'histoire de l'humanité ; elle modèle les conduites humaines.

Rappelons ici que c'est le philosophe A. Destutt de Tracy (1754-1836) qui est connu pour avoir utilisé le premier ce terme "idéologie" en 1796, en lui donnant le sens de "sciences des idées".

> « ***En sociologie, "l'idéologie" est un ensemble des représentations du monde que fait un individu ou un groupe. [la société] attribue à l'idéologie un triple rôle : la cohésion sociale, la légitimité des conduites et comportements, la justification des aspirations.[...]. L'idéologie a un sens péjoratif pour ceux qui l'emploient comme le contraire de la science : agir sans raison objective, de manière irrationnelle, de manière sectaire. L'idéologie dominante dans la société capitaliste est un instrument de domination entre les mains du groupe social le plus puissant, en l'occurrence la bourgeoisie, car, nous dit K. Marx, "les idées dominantes sont les idées de la classe dominante", que l'ensemble des groupes épouse bien qu'elles ne servent en réalité que les intérêts du groupe dominant*** »[112].

Si K. Marx pensait – en son temps – que l'idéologie dominante était celle de la bourgeoisie, nous avons constaté lors de notre recherche que l'idéologie dominante à laquelle

111*Ibid.*
112Lakehal, M. (2007). *Op. cit.* (p. 211).

s'agglutinent les différentes classes sociales est celle non pas d'un groupe social déterminé mais celle dictée par un petit groupe professionnel local : enseignants et/ou inspecteur de l'Education nationale plus ou moins associé à un groupe politique local en place ou briguant la place, toutes étiquettes confondues. Dans le cas de dysfonctionnement dans une école, les intérêts du groupe dominant (inspecteur de l'Education nationale, collègues et élu local) se regroupent autour d'un objectif commun : taire le dysfonctionnement et évincer le directeur de ses fonctions en pensant qu'un plus jeune directeur, si possible du village, obéira plus aux volontés politiques locales et respectera moins la neutralité de l'école que ses prédécesseurs.

Nous ne pouvons pas dire que les décisions de ne pas aider les directeurs à faire stopper certains dysfonctionnements soient toujours un refus de prise de responsabilités par ceux qui détiennent les pouvoirs : inspecteur de l'Education nationale et élu local. En fait, ils agissent le plus souvent de manière irrationnelle, de manière sectaire mais non sans raison objective.

Le seul objet ou objectif de leurs décisions est la poursuite de leurs intérêts privés. « ***La pratique de l'intervention dans les organisations montre, en effet, que les institutions et les organisations où se tisse concrètement le lien social sont davantage dominées par des processus de déliaisons liés aux conflits d'intérêts*** »[113].

Quand bien même ils les dissimuleraient en les présentant à tout leur environnement humain sous l'apparence de l'intérêt général, en approfondissant un peu l'analyse des comportements et en écoutant les différents acteurs, nous comprenons que les décisions de cadres supérieurs – à la demande ou non d'autres partenaires – sont quelquefois dénuées de bon sens et font preuve d'un autoritarisme aveugle qui ne correspond pas avec le niveau d'intelligence et la capacité d'analyse dus à leurs fonctions. Nous appuyant sur la citation de V. de Gaulejac, nous pouvons dire que certains inspecteurs de l'Education nationale agissent par idéologie et non pour l'intérêt général. Ils veulent l'uniformité des comportements humains selon une image qui leur est personnelle : leur domination s'exerce sur les acteurs de l'école qui ne doivent pas revendiquer.

Les moyens utilisés pour poursuivre leurs objectifs jusqu'à leurs décisions font appel au sectarisme, à la discrimination, à l'irrationalité...

113Giust-Desprairies, F. (2003). *Op. cit.* (p. 92).

Entendons par "discrimination" une pratique d'attribution basée sur des critères de préférence afin de favoriser certains acteurs au détriment d'autres qui sont tout aussi capables de remplir les mêmes objectifs à condition de bénéficier des mêmes moyens.

Ensuite, discutons de la création de croyance, de fantasmatisation, de pulsions, d'arbitraire engendrant – lorsqu'il y a force de loi – un univers régi par la mort.

En ce qui concerne "l'arbitraire", il est « ***un procédé de gouvernement, de jugement ou de prise de décision contraire aux principes universels de justice, car les personnes concernées sont à la merci des humeurs et du bon vouloir du gouverneur, du juge ou du décideur de leur sort. Un régime où règne l'arbitraire est à l'opposé de l'Etat de droit, [...] puisque dans la vie quotidienne elles visent à protéger essentiellement les puissants contre les gueux, la classe dangereuse, la classe ennemie, les castes inférieures*** »[114].

Nous avons découvert que dans certaines écoles du premier degré, son fonctionnement dépendait non pas du directeur mais du "décideur de leur sort", l'inspecteur de l'Education nationale en l'occurrence. L'Etat de droit a existé à l'école tant qu'elle est restée neutre et à l'abri des pressions extérieures.

Or, de nos jours, l'inspecteur de l'Education nationale remplace souvent le directeur dans la prise de décisions afin de protéger les puissants que sont les représentants de la hiérarchie, les élus locaux et les groupes de pressions. Donc, même si le directeur demande à l'élu local d'améliorer le nettoyage et/ou la sécurité de l'école (son rôle de protection des enfants et des personnels de l'école), il peut se voir contredit par l'inspecteur de l'Education nationale qui ne veut pas d'ennuis avec la municipalité (exemple du directeur E). En fait, les individus que M. Lakehal nomme "*les gueux, la classe dangereuse, la classe ennemie, les castes inférieures*" sont les individus que craignent ceux qui possèdent des privilèges.

Certains quidams – qui ne connaissent pas la réalité du travail des directeurs – peuvent les considérer comme nantis de privilèges. Nous ne pouvons pas relier le niveau social aux critiques acerbes quelquefois entendues.

Néanmoins, les directeurs d'école n'accordent pas tout à fait les mêmes valeurs à "la

114Lakehal, M. (2007). *Op. cit.* (p. 39).

classe dangereuse". Pour eux, elle est représentée par deux types d'individus (qu'ils soient collègues, parents ou autres partenaires, de classes favorisées ou défavorisées) :

- des individus qui ont de mauvais souvenirs personnels de l'école et qui se "vengent" sur les enseignants actuels, qui n'acceptent pas les mauvais résultats de leurs enfants et qui vont toujours chercher noise au directeur parce qu'il « *ne force pas ses collègues et leurs élèves à travailler, ne les surveille pas, est "toujours" en réunion...* » ;
- des individus qui ont su profiter (à mauvais escient) de l'opportunité de rentrer dans l'école pour y exercer des pressions sur les membres de l'équipe et le directeur, créant des conflits, les divisant, attaquant les directeurs par le biais de critiques sur le fonctionnement de l'école. Les causes peuvent être multiples. Des directeurs nous ont parlé d'abus verbaux, de critiques et d'accusations exprimées oralement au sein de l'école : jalousie suite à un nouveau manteau, une nouvelle voiture...de discrimination par rapport à leur physique (lunettes, coiffure,...), de politique locale différente de leur orientation personnelle, d'élève "*privilégié*" ou "*martyrisé*"...

En revanche, si nous voulons séparer les classes sociales, les directeurs déclarent aussi que :

- des parents défavorisés soutiennent le directeur parce qu'ils connaissent son travail (rapport fréquents avec l'école), parce qu'ils voient ses heures de travail, tôt le matin et tard le soir (personnels de service qui ouvrent l'école et/ou qui nettoient l'école le soir)...
- des parents de classes sociales favorisées travaillant en couple comptent sur l'enseignant et le directeur pour remplir la part d'éducation qu'ils n'ont pas le temps d'assumer et les accusent lorsque leur enfant se comporte mal et/ou obtient de mauvais résultats (pas de surveillance, laisser-aller à l'école...). D'autres attendent trop de l'école, demandant des passe-droits, réclamant un passage anticipé pour leur enfant alors que celui-ci a des résultats scolaires moyens...

Donc, quelque soit le niveau social des partenaires de l'école, "le danger" pour l'école et donc pour le directeur, réside dans l'association de deux critères :

- pouvoir d'influer sur le fonctionnement de l'école à travers la personne du directeur
- et le profil psychologique non-emphatique de l'individu, manipulable, déraisonnable, plus ou moins violent...

2.1.4 Niveau organisationnel

En 1852, le dictionnaire Noël et Chapsal ne fait aucune allusion à la notion de règles en parlant d'institution alors que le mot organisation est déjà défini par "la constitution d'un Etat, d'une administration".

L'institution est un ensemble de règles en vue de la satisfaction d'intérêts collectifs tandis que l'organisation marque la manière dont les différents organes ou parties d'un ensemble complexe, d'une société, d'un être vivant sont structurés. Ces deux mots évoluent.

C'est en ce sens que nous parlons tour à tour d'institution ou d'organisation en parlant de l'Education nationale. Cette dernière a été créée pour satisfaire des intérêts collectifs (l'instruction d'un peuple) comme une institution et elle est en même temps un ensemble complexe structuré comme une organisation.

Pour E. Enriquez, les institutions ne peuvent exister en nombre illimité, contrairement aux organisations qui peuvent proliférer à l'infini. Les organisations vont exprimer l'institution qui les fonde. Elles vont en même temps entrer en compétition les unes avec les autres pour tenter de devenir le porte-parole de l'institution. Nous découvrons le paradoxe des institutions françaises. L'Etat a longtemps combattu l'école privée (religieuse ou non). Il considérait qu'elle ne servait pas l'intérêt collectif. Il poussa donc tout un peuple vers l'école publique qu'il avait instituée.

Or, depuis quelques années, il semblerait que l'effet inverse se construise. De nos jours, les deux écoles (privée et laïque) – même si elles possèdent le même programme – sont concurrentes, même si certains les désignent comme complémentaires. Les deux écoles satisfont un intérêt collectif (l'éducation de la population). D'après ce qu'affirment certains, la différence entre les deux écoles résiderait dans une meilleure prise en charge individuelle des élèves et dans un meilleur climat de solidarité entre enfants et entre adultes. Les polices municipales, voire privées côtoient la police d'Etat. D'autres instances se privatisent et ne dépendent plus de l'Etat : distribution de l'eau, du gaz, de l'électricité...mais elles sont toujours au service du citoyen.

L'Etat se désengage et laisse aux organisations le soin de continuer ce qu'il avait institué. Mais comme nous l'avons déjà dit, plus les instances dirigeantes se rapprochent de la population (décentralisation, déconcentration et privatisation), plus elles sont susceptibles

d'être sollicitées (communication de proximité oblige) pour écouter ses revendications. Il apparaît donc que l'autonomie laissée aux organisations par l'Etat doive s'accompagner d'un plus grand raisonnement et de plus d'égalité et de justice entre citoyens, afin que l'intérêt collectif ne puisse pas nuire à l'intérêt individuel. Ce sont ces manques qui expliqueraient peut-être la croissance du nombre de plaintes auprès des tribunaux. Les organisations semblent avoir des progrès à faire en communication et en analyse afin de supprimer les dysfonctionnements causés à la fois par le transfert de compétences qu'elles ont reçues de l'Etat et un management quelquefois obsolète n'étant plus en adéquation avec l'évolution des comportements sociaux actuels.

Les institutions tendent à être oubliées peu à peu et ce sont au contraire les organisations qui deviennent les objets des investissements libidinaux comme des réactions de rejet. L'organisation incarnant l'institution a certes gagné en autonomie, du moins pour ses chefs hiérarchiques, mais non en qualité des conditions de travail de certains de ses personnels de base. Il semblerait ainsi que, si l'institution est le lieu du politique et de l'essai de régulation globale, l'organisation est celui des rapports de forces quotidiens, des luttes et des stratégies des acteurs.

En améliorant son côté humain, une organisation obtient l'efficacité. L'amélioration des conditions de travail entraînera plus de rendement et moins de revendications sociales. L'organisation doit maintenant faire un choix pour le style de son management et donc de sa communication ; elle doit choisir entre rendement optimum et résistance à la réification des êtres humains. Le passage d'un mode de fonctionnement bureaucratique, dans lequel les rôles et fonctions sont clairement définis à un mode de fonctionnement flou, mouvant ne résout pas les problèmes essentiels des individus au travail. Il n'est pas question ici d'adaptabilité de l'individu à ses fonctions. Nous avons bien vu que les directeurs interrogés étaient organisés et demandaient plus d'autonomie. Le mal-être de ces directeurs est leur position dans un *no man's land* professionnel : ils ne travaillent plus dans un système bureaucratique où les fonctions et les règles sont clairement définies mais ils ne travaillent pas non plus dans un système qui leur octroie plus d'autonomie. Non protégés, ils deviennent des individus à la merci des fantasmes des uns et des autres.

E. Enriquez cite six types d'angoisse pouvant exister dans les organisations : peur de

l'informe, des pulsions, de l'inconnu, des autres, de la parole libre, de la pensée.

Les organisations refusent ce qui les désorganisent, "l'informe". Le spontané, le non-prévu, le mouvement social sont ressentis comme des troubles. En ce sens, il est compréhensible que les revendications partenariales puissent la gêner.

Les pulsions de destruction pouvant atteindre son fonctionnement interne sont également craintes. E. Enriquez dit alors que l'organisation « ***tiendra à limiter la compétition interne en répartissant les pouvoirs et les fonctions, et en instituant un système de normes et de règles à respecter*** »[115]. Mais en découvrant les réponses à notre questionnaire, nous ne pouvons pas suivre la pensée d' E. Enriquez. L'organisation "Education nationale" ne cherche pas à limiter la compétition interne, pas plus qu'elle ne répartit de façon réelle les pouvoirs et les fonctions car les responsabilités dues à chacune d'entre elles sont différentes d'une circonscription à l'autre, d'un directeur à l'autre. Quant aux normes et aux règles, si elles sont instituées, elles sont différemment interprétées selon les circonscriptions.

L'inconnu déroute toujours. Cependant force est de constater que l'organisation elle-même, par les défauts de communication qu'elle créée et favorise, participe à la création de rumeurs et de dysfonctionnements en son sein.

La cohabitation d'un grand nombre de personnes aux intérêts et aux projets souvent divergents semblent déranger le fonctionnement presque routinier de l'institution Education nationale. Paradoxalement l'organisation demande des décisions collectives aux écoles, alors qu'elle-même – en cas de conflit – prend des décisions unilatérales sans aucune prise de renseignement auprès du directeur, sans l'écouter souvent. E. Enriquez parle de « ***fantasme de la guerre possible de tous contre tous et déclare que l'organisation met l'accent sur la cohésion de l'équipe, en lui demandant de se prémunir contre le danger potentiel que fait courir chacun*** »[116]. Nous voyons qu'un tel comportement cité par E. Enriquez a été retrouvé dans le fonctionnement de l'institution dans la constitution de boucs-émissaires. Les chefs hiérarchiques ont quelquefois tendance – à travers leurs informations – à créer des suspicions entre adjoints ou entre adjoints et directeur : c'est en cela qu'ils peuvent être pourvoyeurs de violence. On ne peut pas à la fois demander la cohésion de l'équipe et en même temps critiquer un de ses membres devant les autres.

Citant C. Castoriadis, E. Enriquez rappelle que « ***Toute parole non prévue sur des sujets non définis et précisés à l'avance, autrement dit toute manifestation de "l'imaginaire***

115Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse. Op. cit.* (p. 94).
116*Ibid.* (p. 95).

radical", est ressentie comme inquiétante »[117]. C'est en ce sens que nous pouvons encore parler de paradoxe. Toute réunion de conseil de maîtres ou conseil d'école est prévue plusieurs mois à l'avance ; l'ordre du jour est préparé d'avance ; lors de la réunion, et pour éviter tout débordement, il vaut mieux prendre note des questions qui ne sont pas inscrites à l'ordre du jour que d'y répondre de suite. Or, comment prendre des décisions collectives lorsque le débat fait peur à cause de la virulence de participants voulant imposer leurs volontés sans écouter les autres, voire en criant plus fort qu'eux (réponse à notre questionnaire). Des personnes extérieures au conseil d'école pourraient être invitées pour une meilleure compréhension de dysfonctionnements. En effet, l'article 17 du décret n°90-788 du 6 septembre 1990 cite : « *Le président* [le directeur d'école en théorie], *après avis du conseil, peut inviter une ou plusieurs personnes dont la consultation est jugée utile en fonction de l'ordre du jour* ». Cet article est toutefois bien ambigu pour deux raisons :

- d'abord, si le directeur est "président" d'après les textes, il n'a aucun moyen de choisir seul l'invitation d'une personne au conseil d'école. Partenaires et collègues peuvent se grouper pour le lui reprocher et fermer la porte à "l'invité du directeur",
- le directeur devrait réunir le conseil pour demander à ses membres s'il peut inviter un individu lors du prochain conseil d'école.

Nous voyons que – même si le directeur a besoin de la consultation et de l'intervention d'un individu – il ne peut le faire sans l'avis positif des autres acteurs de l'école. Contrarier l'avis des collègues et partenaires, c'est aller au-devant de "représailles du groupe".

E. Enriquez pense aussi que l'organisation a peur de la faculté de jugement parce qu'il permet d'interroger les valeurs. La créativité réclamée – en théorie – par l'organisation est souvent extrêmement bridée – en pratique.

Ainsi, nous pensons que l'organisation administre toujours en suivant un modèle qu'elle s'est fixé sans tenir compte des informations apportées par les personnes travaillant à sa base et de l'évolution des comportements humains dans la société.

Du point de vue comportemental, nous pourrions dire que par sa communication souvent non emphatique, une organisation peut être inhumaine dans le sens où elle ne protège pas ses salariés et où elle est capable de favoriser l'installation d'un climat de haine, sans avoir

117Castoriadis, C. In. E. Enriquez (1992). *L'organisation en analyse.* Vendôme, France: P.U.F.

a posteriori aucune réaction pour ramener la sérénité. Ce que nous avons découvert dans les réponses à notre questionnaire et qui corrobore ce que dit M-F. Hirigoyen :

> « ***D'autres [organisations] n'hésitent pas à utiliser la manipulation et le mensonge...d'autres encore sont structurellement perverses et sont prêtes à tricher et à détruire leurs adversaires, mais aussi leurs salariés, si cela est utile à leur progression. [certaines organisations] laissent s'installer un climat délétère où il est difficile de désigner nommément un agresseur. [...]. Si une entreprise laisse s'installer l'irrespect, alors on risque fort de se trouver confronté à des cas de harcèlement moral. [...]. Au lieu d'inciter chaque salarié à donner le meilleur de lui-même, dans son intérêt propre et dans celui de l'entreprise, elle exacerbe les rivalités et entraînent les personnes à utiliser des procédés déloyaux. Quelques médisances distillées ça et là, on attend que la personne faiblisse et se mette en difficulté professionnelle, ou bien craque, tombe malade ou donne sa démission. Plutôt que licencier, il vaut mieux pousser les salariés à partir d'eux-mêmes. On peut aussi semer le trouble délibérément, en prenant soin de placer quelqu'un sous les ordres d'un collègue de niveau hiérarchique inférieur...***»[118].

Nous retrouvons les notions de manipulation, de mensonge à travers des comportements de collègues et/ou de partenaires qui se plaignent du directeur auprès de l'inspecteur. Ils ne craignent pas d'inventer ou de grossir des faits mineurs afin d'attirer les foudres de l'inspecteur de l'Education nationale sur le directeur. Si ce but est atteint, le directeur n'ayant plus de crédibilité de la hiérarchie, ses demandes et avis ne sont plus écoutés sur le terrain. Et pour ne pas avoir d'ennuis avec un groupe toujours supérieur en nombre au directeur qui est seul, l'inspecteur de l'Education nationale a tendance à laisser s'installer l'irrespect envers le directeur. En employant lui-même un double-langage selon qu'il se trouve avec le directeur ou avec des collègues et/ou des partenaires, il contribue aussi à exacerber les rivalités et à justifier des procédés déloyaux et immoraux...de guerre lasse, le directeur démissionne. Il est quasiment toujours remplacé par un enseignant débutant. Nous pourrions rentrer dans des considérations économiques, certains individus déclarant qu'un jeune enseignant coûte moins cher à l'Etat qu'un ancien directeur. A cela nous répondons que le salaire de l'enseignant est fonction de son échelon, non des fonctions ; quant à l'indemnité de fonctions de direction, elle est en rapport avec la taille de l'école et non avec l'ancienneté du

118Hirigoyen, M-F. (2001). *Op. cit.* (pp. 168-172).

directeur. Donc, ce n'est pas par souci économique que l'institution laisse partir les anciens directeurs pour les remplacer par des jeunes.

Pour l'instant, nous comprenons donc que la mise en place par l'institution de moyens d'analyse et d'actions empêchant la possibilité d'éclosion de climat délétère entre les personnels ou entre les personnels et les partenaires permettrait la continuité ou le retour d' un climat scolaire propice aux apprentissages.

Nous voyons que certaines organisations démissionnent et renoncent à imposer des valeurs morales. Ainsi donc, si la hiérarchie agit de cette façon, il n'est pas étonnant que certains de ses salariés agissent de la même manière envers leurs semblables. Dans l'institution familiale, les parents sont des modèles pour les enfants ; il en est de même pour les organisations institutionnelles ou non, dans lesquelles les valeurs des chefs sont des modèles pour les salariés. Dans l'exemple de l'Education nationale, nous ne pouvons pas affirmer que l'organisation a calqué ses valeurs sur celles de la société. Elle décide de copier le comportement de la société locale ou elle le transforme. L'organisation – à son choix – est un facteur d'amélioration ou de détérioration des valeurs morales de la société. « ***On considère d'abord comme inévitables, puis on finit par considérer comme normaux les abus de pouvoir, les manipulations, la corruption, le mensonge, le harcèlement moral, le cynisme, les dérives mafieuses*** »[119].

Puisque les cadres hiérarchiques possèdent le pouvoir de décision, ils pourraient si non éradiquer l'irrespect, la délation, tout au moins demander fermement à ce que l'environnement humain de l'école (ses personnels et ses partenaires) soient des modèles dans les débats et les échanges de leurs informations, que ce soit dans la vie quotidienne ou lors des échanges pendant les réunions. En effet, toutes communications négatives sont quasiment toujours rapportées aux individus n'ayant pas participé aux réunions. Les rumeurs s'installent, chacun rajoutant son interprétation. Les élèves voient ou entendent ce qui se passe entre adultes.

Nous pensons que l'intérêt de l'organisation et de ses chefs hiérarchiques est la tranquillité. Nous ne disons pas "fonctionnement tranquille" de l'école mais tranquillité des personnels hiérarchiques. En effet – ce sont ici les prémices de notre recherche – ayant constaté des dysfonctionnements similaires dans des écoles différentes, nous nous sommes

119*Ibid.* (p. 173).

aperçue que les directeurs d'école concernés rencontraient des ennuis avec l'inspecteur de l'Education nationale tandis que les autres continuaient de vivre dans les dysfonctionnements augmentant en nombre et en impacts sociaux sans être importunés par l'inspecteur de l'Education nationale. Cela se passait dans la même circonscription, donc avec le même inspecteur de l'Education nationale.

Une constatation émergea alors : il y avait une différence de management de la part des inspecteurs de l'Education nationale d'une école à l'autre.

Au départ, ce n'était pas très plausible : les mêmes informations arrivaient dans ces écoles, les projets d'école étaient ceux de la circonscription...En discutant avec les directeurs et en comparant leurs affirmations, nous nous aperçûmes que les dysfonctionnements étaient causés par des adjoints et des partenaires qui voulaient imposer leurs volonté pour chaque événement de l'école : mésentente quant à la destination d'une sortie scolaire (certains enseignants et/ou parents-accompagnateurs refusant la sortie « *parce qu'ils avaient visité le lieu en famille et voulaient visiter autre chose* », ne tenant pas compte que cette visite était prioritairement prévue pour les élèves et non pour eux), volonté de supprimer la fête de fin d'année pour les uns et de la continuer pour les autres, demande de suppression de la coopérative scolaire pour les uns et de l'augmentation de la cotisation pour les autres...

Renseignements pris auprès de ces directeurs, il s'est avéré que les divergences d'opinions avancées étaient le lot de beaucoup d'écoles et que le débat autour de ces points était souvent houleux, chacun restant centré sur ses propres intérêts, et non pas sur l'intérêt collectif des élèves. Manque de rigueur morale des uns associé à un certain laxisme du côté hiérarchique, devant les yeux du directeur, impuissant ?

Nous formulions alors l'hypothèse suivante : puisque l'inspecteur de l'Education nationale ne se comportait pas de la même façon avec tous les directeurs (et qu'il n'existait pas entre eux de causes personnelles à une quelconque mésentente), c'est qu'il y avait autre chose ! Nous pensions donc au rôle joué par la communication, en général ; par le contenu des informations et par les réseaux de transmission plus précisément....

Les réponses orales nous arrivant, nous avons découvert des relations partenaires/inspecteur de l'Education nationale différentes d'un lieu à l'autre.

Puis, de l'utilisation du double-langage hiérarchique aux conséquences nuisibles pour

le directeur émanèrent des réponses à notre questionnaire. En rejetant le directeur contre partenaires et adjoints, l'inspecteur de l'Education nationale acquiert une certaine tranquillité et se retire de toute responsabilité pour la suite des évènements.

En fait, nous avons découvert que le même dysfonctionnement dans deux écoles différentes ne fait pas réagir l'inspecteur de l'Education nationale de la même façon. Nous soumettons deux hypothèses :

- l'inspecteur de l'Education nationale fait du favoritisme entre les directeurs : il soutient l'un et pas l'autre, pour raisons privées ou professionnelles
- l'inspecteur de l'Education nationale réagit différemment parce que le dysfonctionnement n'entraîne pas les mêmes actions dans ces deux lieux : d'un côté, la réaction des personnels et des partenaires face au dysfonctionnement est virulente, de l'autre non.

Dans le premier cas, l'inspecteur de l'Education nationale ne place pas les directeurs sur un même plan d'égalité de traitement.

Dans le deuxième cas, l'inspecteur de l'Education nationale – pour ne pas être contredit et perdre en pouvoir – feint de s'adapter aux comportements et aux idées de tous les acteurs, même s'ils sont antagonistes. Recevoir les partenaires et acteurs en groupes séparés ne permet pas qu'ils s'écoutent. Donc, dans ces conditions, chaque groupe reçu par l'inspecteur de l'Education nationale (les parents, les élus, les adjoints, le directeur) pense être en accord avec lui et critique les autres groupes. Le malaise s'enlise, les rumeurs différentes et les attaques se multiplient d'un groupe à l'autre, chacun restant sûr de son argumentation "puisque l'inspecteur de l'Education nationale est d'accord". Un double (voire triple)-langage ne peut qu'entraîner des conflits d'intérêts.

Dans les deux cas, l'intérêt privé de l'inspecteur de l'Education nationale est privilégié à l'intérêt général (celui des élèves et des professionnels).

Il suffirait donc que l'inspecteur de l'Education nationale soutienne plus le directeur pour que le dysfonctionnement ne perdure pas et s'arrête.

D'autre part, l'inspecteur de l'Education nationale d'aujourd'hui se sent moins responsable que son prédécesseur. En effet, à chaque niveau de la hiérarchie pyramidale d'autrefois correspondait des pouvoirs différents. Aujourd'hui, une hiérarchie en réseau

associée aux pouvoirs de décision concédés aux élus locaux – voire aux autres partenaires – au mieux partage les responsabilités d'un dysfonctionnement entre plusieurs individus de différents niveaux, au pire se retourne contre le niveau le plus faible car le moins représenté de l'organigramme de l'organisation : le directeur.

Si nous nous plaçons du côté du directeur, et ainsi que nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, une information qui part du niveau hiérarchique "un" doit arriver sans transformation au niveau hiérarchique "trois" ; si tel n'est pas le cas, c'est que le niveau hiérarchique "deux" a mal transmis l'information ou l'ordre.

Dans une structure hiérarchique à trois niveaux, il est facile de comprendre d'où vient l'erreur dans la transmission de l'information. La responsabilité est clairement établie à chaque niveau.

En revanche, lorsqu'une structure hiérarchique pyramidale atteint quatre niveaux et plus, il devient très difficile de suivre la transmission de l'information et s'il y a défaut de communication (rétention d'information, désinformation ou mensonge), le niveau quatre ne pourra pas savoir s'il provient du niveau deux ou du niveau trois, chacun de ces niveaux accusant l'autre du défaut. Ainsi, plus l'organisation est hiérarchisée, plus elle augmente le risque de favoriser des défauts de communication ; et ceux-ci aggravent les situations conflictuelles. Si nous considérons une hiérarchie en réseau, les responsabilités sont encore plus floues ; tous les individus sont informés en même temps ou presque : si une erreur de transmission est faite, il est très difficile de trouver son origine. En ce cas, nous ne savons plus qui peut gérer le dysfonctionnement causé par une mauvaise communication.

Dans une structure hiérarchique pyramidale à quatre niveaux minimum ou dans une structure en réseau, l'organisation est très hiérarchisée. Et « ***plus l'organisation est hiérarchisée, plus la dépendance est forte, et plus cela augmente le risque de harcèlement moral [...]si un dirigeant est pervers, il y a une dérégulation des relations et tous les coups sont permis[...]***»[120].

2.1.5 Niveau groupal

Pour qu'un groupe fonctionne bien, il faut que ses membres possèdent assez de maturité pour écouter l'expression de toutes les opinions sans hausser le ton et se critiquer

120*Ibid.* (p. 169).

ensuite auprès de tiers.

Les réponses à notre questionnaire nous ont aidée à mieux comprendre l'origine des dysfonctionnements de l'école. Les réunions de groupes à l'école constituent des lieux d'observations privilégiés pour analyser les communications et les relations entre leurs membres. Nous plaçons volontairement le mot "communication" avant le mot "relation" car nous pensons que la qualité des relations découle de la qualité des communications et non l'inverse.

Ainsi que nous l'avons décrit dans l'exemple de l'introduction générale, ce sont les suspicions et interprétations d'un jeune collègue exprimées à des parents ne connaissant pas encore l'école (nouveaux arrivants) qui détruisirent les relations entre la directrice et certains parents allogènes, puis élus mécontents des tensions à l'école. Rappelons ici l'hypothèse de départ : ce seraient les défauts de communication interpersonnelle et organisationnelle qui occasionneraient les dysfonctionnements à l'école.

L'analyse du côté "humain" de la vie groupale concerne son système de relations et les besoins des individus. En 1946, E. Mayo a proposé une humanisation du système taylorien, en favorisant la mise en place des *consellors* délégués à la résolution des plaintes individuelles. A l'instar des *consellors*, l'Education nationale possède des personnes déléguées à la résolution des plaintes individuelles : ce sont les médiateurs. Il semble alors incompréhensible que des relations entre directeurs d'écoles et adjoints soient aussi délétères quelquefois. Ceci nous pousse à essayer d'analyser (dans un futur chapitre) le rôle joué par les différents intervenants à l'école dans la création, la continuation ou la résolution des dysfonctionnements. Pourquoi les médiations n'aboutissent-elles pas toujours ?

C. Castoriadis déclare que le groupe est :

> « ***l'endroit où s'expriment des sentiments de solidarité liée à la lutte et à la résistance ouvrière par rapport aux injonctions de la direction .[...] pour apparaître et pour durer, la révolution passe nécessairement par le combat et la prise de conscience progressive et journalière des acteurs sociaux sur leurs lieux de travail et par rapport aux conditions concrètes de travail*** »[121].

Ces paroles nous donnent un autre éclairage sur la négativité des paroles et des comportements de certains personnels et partenaires de l'école contre le directeur hors et lors

121Castoriadis, C. In E. Enriquez, E.(1992). *L'organisation en analyse. Op. cit.* (p. 99).

de réunions institutionnelles. En effet, nous savons qu'une grande partie de la société continue d'octroyer au directeur les mêmes pouvoirs qu'autrefois. Mais il faut être dans la fonction pour se rendre compte du changement qui s'est opéré. Les responsabilités du directeur ont été revues à la baisse depuis les lois de décentralisation octroyant plus de pouvoirs aux parents et aux élus locaux et depuis la demande institutionnelle demandant de plus en plus à ce que les décisions soient prises avec l'accord unanime des membres de l'équipe enseignante. Mais si les chefs hiérarchiques demandent de plus en plus l'accord de tous les enseignants concernant chaque décision, la société n'en n'a pas été informée.

En demandant toujours plus d'unanimité dans les décisions sur le terrain, le chef hiérarchique local (l'inspecteur de l'Education nationale) se protège. Il transfère sur le directeur ses responsabilités d'arbitrage en cas de désaccords dans le groupe suite à des avis différents.

Nous avons découvert dans nos réponses au questionnaire que la plupart des directeurs faisaient de moins en moins confiance à l'inspecteur de l'Education nationale parce que ce dernier ne répondait pas à leurs demandes de conseils, ou employait un double-langage selon qu'il se trouvait face à eux ou face aux adjoints, voire aux partenaires.

Sept inspecteurs de l'Education nationale sur neuf (notre enquête) transmettent leurs ordres aux directeurs par téléphone ou lors d'une entrevue informelle. Lorsqu'un de ces directeurs transmet à son tour l'ordre à ses adjoints, il présente « *les injonctions de la direction* ». Seulement, n'oublions pas que la grande majorité des adjoints du premier degré et des syndicats refusent toujours au directeur la reconnaissance de sa fonction et de son rôle ; ils refusent un statut de directeur.

A cause de cela, le directeur sert de bouc-émissaire et de "fusible" aussi bien pour ses collègues et les partenaires de l'école que pour les cadres hiérarchiques. Nous avons vu que – dans certaines écoles – certains collègues ne transmettaient pas les informations et notes de service, sortaient de l'école sans remplir le document administratif et sans avertir le directeur, ne respectaient pas les normes de sécurité (surveillance, matériel plus ou moins dangereux...). Dans ces cas, le directeur est perçu par ses collègues comme une gêne "à leur résistance par rapport aux ordres [règlements] de la direction". C'est cette marge d'autonomie qu'ils s'octroient – pour changer les conditions de travail voulues par l'organisation – qui participe à la destruction des fonctions du directeur et son emploi, d'autant plus que ce dernier n'a aucun soutien de son chef hiérarchique lorsque les adjoints refusent les ordres.

Voilà un nouveau paradoxe. En théorie, en faisant transmettre oralement ses ordres par l'intermédiaire du directeur, l'inspecteur de l'Education nationale le place au-dessus des autres enseignants et lui octroie une responsabilité. Mais si les adjoints n'obéissent pas aux ordres transmis, « *c'est que le directeur ne sait pas faire respecter les règlements et mes notes de service* » dira l'inspecteur de l'Education nationale. En revanche, le même inspecteur de l'Education nationale peut refuser toute autre autonomie ou responsabilité au directeur en demandant de plus en plus que les décisions de l'école soient celles de l'équipe. Et, dans les cas de notre enquête, nous avons aussi rencontré des directeurs qui n'étaient pas informés de l'existence de rencontres et de discussions à propos du fonctionnement de l'école entre inspecteur de l'Education nationale et adjoints : en revanche, ils étaient informés *a posteriori* des décisions prises en-dehors de leur présence.

Comme l'affirme E. Enriquez, « ***la tradition psychosociologique du groupe est fondamentalement anti-hiérarchique, anti-étatique, anti-bureaucratique*** »[122]. Et le flou du rôle du directeur n'est pas fait pour stabiliser les équipes.

Le groupe d'adjoints transfère sur le directeur leur peur de la hiérarchie (inspecteur de l'Education nationale). Il l'associe à un chef, alors que le directeur ne fait que transmettre les ordres. Ils isolent le directeur, se mettent en colère contre lui, se ligue contre ses propositions, à travers lui ils résistent aux injonctions de la direction.

Lorsqu'ils emploient le double-langage, différenciant leurs opinions selon qu'ils se trouvent face aux directeurs et face aux partenaires, les inspecteurs de l'Education nationale se protègent aussi des demandes et des plaintes de partenaires de l'école. Mais ils favorisent aussi des suspicions, des interprétations différentes chez les uns et les autres. En agissant ainsi avec les directeurs, les adjoints et les partenaires, c'est tout le fonctionnement de l'école qui est manipulé. En jetant ainsi les uns contre les autres, le contre-pouvoir qui pourrait s'instaurer contre la fonction des inspecteurs de l'Education nationale s'éteint de lui-même.

D'une façon plus générale, nous pouvons essayer de redéfinir les mots "groupe" et "équipe" à partir de la notion de "communication". Pour nous, le groupe serait donc un simple amalgame de personnes présentes au même endroit, au même moment. Elles peuvent avoir une passion commune. Nous donnons pour exemple un "groupe" de supporters heureux de partir ensemble voir un match et qui se mettent à se battre pour une divergence d'opinion

122*Ibid.* (p. 114).

quant au jeu d'un sportif. La passion n'est pas obligatoire : les membres d'un groupe de personnes déambulant dans une rue peuvent avoir des intérêts différents.

En revanche, les membres d'une équipe ont un but commun, un projet : gagner le match, réussir un challenge, concrétiser un projet. Pour qu'une équipe se forme solidement, il faut qu'elle se regroupe autour d'un grand dessein puissant. Si ce dernier ne l'est pas assez, l'équipe se délitera. Dans une équipe, il est possible à la fois d'être ensemble et d'être différent, de communiquer et d'exprimer des accords et des désaccords. Les membres d'une équipe veulent transformer une idée commune en réalité, même s'ils n'ont pas forcément d'affinités entre eux. Nous trouverons les équipes dans le milieu du travail, des associations...Mais il existe une différence. Les membres d'une association sont tous volontaires alors que ceux d'un groupe au travail ne le sont pas : ils ont été nommés par une instance hiérarchique pour travailler ensemble.

Donc, pour nous, deux critères seraient à considérer pour transformer le groupe en équipe et améliorer son fonctionnement :

- une formation de ses membres pour apprendre à mieux communiquer entre eux et à repérer des situations de risques psychosociaux
- un management de qualité : un chef qui sait relier les membres de l'équipe.

Il existe un autre point à considérer : le nombre de personnes composant le groupe. En effet, comme nous l'avons découvert et noté dès l'introduction, rares sont les dysfonctionnements causés par la majorité des partenaires ou adjoints. La majorité ne se plaint pas, ne manifeste pas.

Lorsque nous avons interrogé oralement les directeurs, la réponse fut toujours la même. Certains adjoints sont calmes et chacun peut émettre son opinion sans craindre le haussement de ton et la dispute. L'influence est alors l'attribut du groupe majoritaire pour garder un certain *statu quo*.

A l'inverse, ils remarquent que les ennuis sont presque toujours causés – à l'origine – par une seule personne ou une minorité qui joue la dissidence et essaye d'influencer d'autres individus afin de les rallier à elle pour former un groupe, peut-être petit en nombre, mais bruyant et virulent. L'influence peut être utilisée par un acteur sans pouvoir pour contester les pouvoirs établis.

« ***"La dissidence d'un seul" pour reprendre l'expression de Moscovici concernant Soljenitsine peut progressivement devenir la dissidence de plusieurs, faire tache d'huile et peut-être même triompher*** »[123]. Il déclare que :

> « ***l'innovation introduite par des minorités actives, [...]. Pour la minorité, il est primordial de créer et de maintenir le conflit, car c'est la seule façon qu'elle a d'obtenir la reconnaissance de son existence et de son identité . [...]. La fermeté et la conviction des minoritaires ébranlent la croyance selon laquelle les idées sont d'autant plus justes que la majorité des gens la partagent*** »[124].

En fait, la minorité – par la force de persuasion due à un fort pouvoir de ténacité – cherche à ébranler les certitudes de la majorité.

Toute minorité a donc vocation à s'enfler pour arriver à ses fins. Elle arrivera au degré de coalescence lorsque ses membres se sentiront solidaires. A partir de ce moment, le complot contre les valeurs et l'ordre établi est à craindre, car il extériorisera une certaine violence jusque là contenue. Nous retrouvons cette violence dans les réponses à nos questions lorsqu'une directrice se dit isolée par ses collègues, quand un directeur cite le haussement de ton, les cris, les insultes contre lui...

« ***Accepter l'influence d'un minoritaire, c'est encourir le risque d'être assimilé à lui, et de se voir attribuer les stéréotypes négatifs dont on l'affuble*** »[125].

C'est en ce sens aussi que certains collègues peuvent vouloir se démarquer du directeur et le contredire, non pas forcément parce qu'ils pensent différemment que lui, mais parce qu'ils ne veulent pas que la société (partenaires et institution) les assimile à lui, surtout si le supérieur le dénigre. Ainsi, si des partenaires critiquent le directeur, les collègues ont le choix entre :

- la solidarité (au risque de s'attirer eux aussi des critiques)
- la séparation.

Le choix des collègues ne peut être que binaire.

Considérant la citation de Moscovici croisée avec les réponses à notre questionnaire et les exemples qui nous ont été rapportés lors d'entretiens et que nous avons déjà cités

123Moscovici, S. (1992). In E. Enriquez (1992). *L'organisation en analyse* (p. 103). Paris: PUF.
124Moscovici, S. (2008-3ème édition). *Psychologie sociale.* Paris: PUF.
125*Ibid.*

antérieurement, il suffit à une minorité de partenaires et/ou un supérieur hiérarchique de critiquer négativement un directeur ou plus simplement d'émettre des suppositions, des interprétations, une fausse intime conviction...pour que ses collègues et la majorité silencieuse – parce que satisfaite – s'éloignent de lui.

Comme un enfant qui fait des bêtises pour que ses parents s'occupent de lui (il a besoin qu'on le reconnaisse), le groupe minoritaire a besoin de se faire remarquer pour vivre. Il va essayer de détruire l'ordre existant pour imposer le sien afin, pourrait-il le penser, acquérir un autre statut. Un groupe minoritaire à l'état naissant agit en secret, pour ne pas être remarqué de la majorité ; ses membres se ressemblent psychologiquement ; ils ont les mêmes idées et le même comportement. En s'imposant par la force contre la majorité plus silencieuse, il force les membres de la majorité à épouser leurs volontés, leurs façons de penser et d'agir, à adopter la rigidité de leurs normes. La soumission devient obligatoire. Le problème n'est plus le projet à construire ensemble mais : qui sont les aimés (les individus conformes) et qui rejet te t-on ? Le danger de ces groupes minoritaires est qu'ils exercent sur les individus de la majorité une telle pression que ces derniers n'osent plus formuler leurs opinions. La communication des idées se réduit et risque de s'arrêter. Le débat n'existe plus. Les individus sont uniformes. Plus rien n'évolue. Le système démocratique a disparu au profit d'un régime totalitaire, dictatorial.

Ainsi, le directeur nous semble-t-il bel et bien être le dernier rempart à essayer de maintenir une certaine sérénité permettant à l'école de fonctionner. Et, s'il n'y arrive pas, c'est peut-être parce qu'une minorité refuse le débat alors que lui, cherche à l'instaurer.

Le dernier point que nous soulevons est d'ordre moral : la tolérance. Selon nous, l'intolérance peut conduire à la formation de deux types de groupes.

D'abord, les groupes qui ne supportent pas la diversité des conduites et des pensées. Ce qui peut paraître grave lorsqu'on est enseignant puisque c'est la diversité des idées qui construit la richesse d'un groupe, d'un peuple. Nous pouvons tous nous enrichir du débat et des idées des autres.

Certes, lorsque tous les membres d'un groupe ont les mêmes idées, les mêmes objectifs, ils deviennent une équipe – ce que réclame les chefs hiérarchiques – mais le manque de variété dans les idées ne risque t-il pas, à la longue, de scléroser le groupe et de

nuire aux résultats ? De plus, si le groupe devient "trop" autonome, il peut se détacher de sa hiérarchie. Un nouveau membre ne sera pas accepté s'il apporte de nouvelles idées.

Ensuite, les groupes d'individus au comportement régressif : « ***suspicion mutuelle, délation, sentiment d'un environnement hostile, tentative de destruction d'autrui ou d'autodestruction du groupe, croyance aux rumeurs, aux paroles les plus aberrantes, influence dans le groupe des individus les plus émotionnels sinon les plus perturbés, prévalence des phénomènes affectifs dans la prise de décisions [...] tentatives sournoises de le faire choir le bouc-émissaire de son piédestal, nouveaux complots pour essayer de prendre sa place ou pour tourner en dérision ses actes*** »[126].

Ces groupes de type paranoïaques, croyant tous détenir la vérité, se croient mis en danger par un individu qui ne partagerait pas leur avis ; ils veulent conserver un *statu quo*. Plus grave, il pense que ces groupes désigneront une victime émissaire qui n'aura aucune responsabilité dans les dysfonctionnements qu'ils créés et/ou qui sera la personne la plus fragile et la plus facile à sacrifier parce que personne n'en a peur.

2.1.6 Niveau individuel

Le primat veut que l'être humain soit toujours (ou souvent) tenté d'agresser autrui, pour s'approprier ses biens, pour l'exploiter, pour l'humilier, le faire souffrir physiquement et psychologiquement, et même le tuer. L'histoire des peuples et des pays nous a donné et nous donne encore de nombreux exemples.

Peu à peu, les peuples qui sont sortis de l'agression gratuite, de l'esclavage, du joug d'un dictateur, de la colonisation...se sont dotés d'une liste de droits protégeant l'être humain. Ces droits ont parallèlement fait l'objet de condamnations lorsqu'ils n'étaient pas respectés. En théorie, l'être humain doit réprimer ses pulsions agressives qui peuvent être dangereuses pour autrui. Pourtant, d'un pays à l'autre, la notion d'individu dangereux pour les autres est différemment interprétée et l'homme dangereux plus ou moins toléré par la société et la Justice.

Ainsi donc, pour analyser la conduite d'un individu inséré dans le tissu social, il suffit de la comparer à celles des autres. En effet, volontairement ou non, chaque individu peut

126*Ibid.*

contribuer à des transformations dans la structure sociale qui l'entoure en agissant positivement ou négativement sur autrui.

Certains individus – pour diverses raisons – ont le sentiment que la société dans laquelle ils vivent ne correspond pas à leur idéal et que les institutions qui la régissent sont arbitraires. Ils peuvent se sentir rejetés à cause d'une culture différente, le vécu de situations anormales qui peuvent nuire à leur intégrité physique et/ou leur intégrité psychique (paradoxes dans les communications, le fonctionnement de l'école et donc les relations interpersonnelles). E. Enriquez parle de « *la conscience de l'absurdité du fonctionnement du corps auquel on appartient* » en parlant de C. de Gaulle dans sa critique de l'Armée française. Nous découvrons aussi des côtés si non absurdes au moins contradictoires dans le fonctionnement de l'institution.

Moscovici [127]trouve trois conditions pour qu'un individu devienne dissident :

- une position personnelle visible,
- la volonté de créer ou de soutenir un conflit avec la majorité,
- signifier le caractère définitif de son choix en refusant tout compromis.

Dans notre cas, nous pouvons affirmer que ces trois critères s'adaptent plus à tous autres individus (personnels et partenaires de l'école) qu'au directeur, seul devant le groupe. Toutefois, nous ajouterons une réserve à ce qu'avance Moscovici lorsqu'il parle de « *créer un conflit avec la majorité* » ; les directeurs qui ont répondu à notre enquête connaissent le conflit avec une minorité, non pas avec la majorité. En revanche, pour agir contre le bouc-émissaire qu'elle a désigné, la minorité active veut souvent faire croire que la majorité la soutient dans ses pensées et ses actes. Un groupe de deux personnes peut suffire à déstabiliser leur rôle de directeur et le rappel aux textes réglementaires fait par ce dernier semblera arbitraire à ceux-là. Les dissidents seraient des individus n'ayant pas de place dans le tissu social ou – à l'inverse – des individus arborant un certain prestige. Nous avons en effet constaté que les directeurs questionnés rencontraient des difficultés avec une minorité de collègues, voir des partenaires qui remettaient en question et critiquaient leurs fonctions ou des inspecteurs de l'Education nationale qui ne les soutenaient pas et/ou employaient un double-langage, ce qui avait pour effet de déstabiliser davantage encore le fonctionnement de l'école. Ainsi que l'affirme V. de Gaulejac en parlant de managers : « ***On peut tuer, excuser***

127Moscovici, S. (1992). In Enriquez, E. *L'organisation en analyse.* Paris: PUF.

les excès, admettre la maltraitance, tolérer certaines violences. On peut même considérer que le mensonge est stratégique, que la traîtrise est nécessaire, que le double langage est une condition de la victoire »[128].

En ce qui concerne notre recherche, nous pensons en effet que c'est cette structure bureaucratique qui – à travers la personne de l'inspecteur de l'Education nationale – se heurte quelquefois aux acteurs du premier degré et au bon fonctionnement des écoles. Pour lui, personnels et partenaires ne doivent pas sortir des normes qu'il se donne ; tout doit rester calme (théorie du "pas de vagues") ; aucun dysfonctionnement ne doit advenir. Seulement, si l'inspecteur de l'Education nationale est seul à prendre ses décisions, il n'en n'est pas de même pour les enseignants (dont le directeur) et les partenaires.

Si les acteurs du premier degré avaient des rôles plus définis, voire une meilleure formation, les rôles "bureaucratiques" seraient plus partagés. Ils posséderaient certainement aussi les moyens de chercher des consensus pour palier les dysfonctionnements locaux. Ils laisseraient moins libre cours aux interprétations et ne chercheraient pas toujours l'arbitrage d'un tiers.

Dans le second degré, les responsabilités (rôles bureaucratiques) sont partagées :

- entre le principal ou le proviseur et les enseignants pour la gestion pédagogique de l'établissement,
- entre le principal/proviseur et les membres du conseil d'administration pour le règlement de l'établissement,
- entre le principal/proviseur et l'inspecteur de l'Education nationale/IPR pour la notation des personnels enseignants,
- entre le principal/proviseur et le C.P.E. (Conseiller Principal d'Education) pour le suivi des élèves,
- entre le principal/proviseur et l'intendant pour la gestion financière de l'établissement,
- entre le principal/proviseur et les différents secrétariats.

Ici, les tâches administratives sont claires et bien définies ; chaque individu possède des responsabilités inhérentes à son rôle. Tous les enseignants ne sont pas présents aux réunions car ils élisent aussi leurs représentants. Si bureaucratie il y a dans le second degré,

128Gaulejac, V. de (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 145).

elle a l'avantage d'être localisée au niveau local des acteurs (au collège ou au lycée) et non éloignés d'eux.

Or, dans le premier degré, même si les écoles possèdent quelquefois l'effectif d'un petit collège, les rôles entre l'inspecteur de l'Education nationale et le directeur ne sont pas définis – ou s'ils sont considérés comme tels dans l'organisation hiérarchique sur le terrain – le rôle du directeur est celui que lui permet de tenir l'inspecteur de l'Education nationale en place dans la circonscription. De même, rien ne définit le partage des rôles entre élus locaux, parents, adjoints et directeur.

Nous avons découvert dans les réponses du questionnaire que quelques inspecteurs de l'Education nationale donnent leurs ordres par écrit, supprimant ainsi toute ambiguïté qui pourrait s'installer entre le directeur et ses adjoints : les ordres viennent d'en haut. C'est dans cette minorité d'écoles que la confiance s'est instaurée entre inspecteur de l'Education nationale et directeur ; ce qui n'empêche pas certains dysfonctionnements d'apparaître dans l'école mais la communication écrite entre inspecteur de l'Education nationale et directeur permet déjà d'en supprimer certains entre directeur et adjoints.

Quand les ordres hiérarchiques sont oraux et transformables, quand les rôles ne sont pas définis, le fonctionnement de l'école est instable.

En 1992, E. Enriquez caractérisait l'Etat français d' « *Etat technocratique pervers* ». Il pensait que la formation, l'éducation et même l'ensemble des techniques de socialisation avaient pour but essentiel de modeler des individus pour qu'ils adoptent une position perverse. Nous nous appuyons sur ses paroles lorsqu'il déclare que la société "éducative"

> « ***tend ainsi à renforcer chez les individus des aspects pervers et paranoïaques en particulier chez tous les détenteurs officiels de pouvoir [...] soit des tendances à la schizophrénie (en opposition à la paranoïa), et à la névrose (en opposition à la perversion) chez des individus privés de tout pouvoir (aliénés) soit encore des comportements atypiques de "petits paumés" chez tous les "exclus" et les "marginaux" de la société*** »[129].

Nous voyons que la société engendre une certaine perversité (parce qu'elle laisse faire sans réagir) chez des individus toujours prêts à entrer en compétition avec leurs semblables pour pouvoir imposer leurs idées et leurs idéaux. Conséquemment elle engendre aussi en

129Enriquez, E. (1991-édition de 2007). *Clinique du pouvoir : Les figures du maître. Op. cit.*

retour des exclus, des déviants, des "minorités actives". Or, si les mouvements sociaux (pétitions, grèves, manifestations) remettent en cause les modes de fonctionnement dominants, nous ne pouvons pas dire la même chose dans le cas des dysfonctionnements à l'école car le directeur ne domine pas l'école puisque les décisions sont celles de l'équipe ou de l'inspecteur de l'Education nationale. Dans le cas de notre recherche, nous assistons bien à une certaine forme de perversité du groupe d'adjoints et/ou partenaires qui se liguent contre le directeur pour l'isoler et l'empêcher de se défendre, les autres collègues n'osant réagir. Il ne s'agit pas de s'insurger contre un directeur autoritaire, mais de suivre un comportement individuel pervers.

La description de quelques profils psychologiques décrits par E. Enriquez se retrouvent à travers les réponses à notre questionnaire. Ainsi :

- le mégalomane se sent élu par Dieu pour assurer au monde sa "rédemption",
- le manipulateur-pervers – qui dénie la réalité – possède le fantasme de pouvoir maîtriser totalement les êtres et les choses et croit détenir seul la vérité,
- le séducteur hystérique pense être l'acteur le plus performant,
- le mégalomane-paranoïaque se présente comme un individu parfaitement normal qui s'est forgé une carapace, qui déclare être celui qui respecte les règles de la société qu'il ne transgresse jamais, se contentant de répéter et de reproduire ; ces derniers sont très nombreux à occuper des postes à responsabilités.

Nous voyons que l'organisation scolaire du premier degré semble vivre (dans certains secteurs) dans un paradoxe. Elle réclame que les décisions prises dans les écoles soient celles de tous les membres des équipes d'enseignants du premier degré, réclamant ainsi l'uniformité des individus. Or, la société toute entière (dont tous les acteurs de l'école et les partenaires) est constituée de différents types psychologiques, dont ceux rappelés ci-dessus.

L'institution demande au directeur d'école de composer avec cet éventail de personnalités différentes, en interdisant toute discrimination et toute exclusion (les exclusions d'élèves pour cas d'extrême dangerosité pour autrui ou d'indiscipline notoire surviennent plutôt à partir du collège). Chaque élève et sa famille, quel que soit son statut familial et social, sa nationalité et sa race, sa religion et son appartenance politique...sont intégrés à l'école.

Le paradoxe réside alors dans le fait que l'institution ne se comporte pas avec les directeurs de la manière avec laquelle elle leur demande de se comporter avec les partenaires.

Depuis toujours, c'est l'individu qui s'est soumis aux offres de vie et de travail. Expliquons-nous.

Dès les temps préhistoriques et les premiers balbutiements de la communication interindividuelle, les hommes ont d'abord recherché de quoi satisfaire leurs besoins vitaux : des habitats les protégeant et un environnement leur offrant une nourriture abondante et variée. Lorsque le climat devenait trop rude (chaud ou froid), ils changeaient de région ; certains se battaient déjà pour devenir le chef d'une tribu.

Puis, des chefs conquérants utilisèrent l'information et la désinformation pour diriger leurs armées ; nous citerons – entre autres – Alexandre le Grand, César, Napoléon...

Ensuite, avec l'arrivée de la monnaie et des échanges se construisit une stratégie d'enrichissement : foires, marchés, voyages, commerces. Là aussi, les meilleurs vendeurs étaient ceux qui utilisaient le mieux l'information pour haranguer les foules. Les premiers industriels étaient obéis par des ouvriers soumis, voulant obtenir ou garder un emploi. Seulement, la rétention d'informations et la désinformation qu'ils utilisaient (danger d'une machine, grisou dans une mine...) pour que les ouvriers n'arrêtent pas de travailler ont conduit ces derniers à se regrouper derrière leurs représentants et à se mettre en grève. Des conditions de travail devenues très dangereuses (physiquement) pour les individus ont poussé l'Etat et les patrons d'industrie à les améliorer afin de protéger la main d'œuvre qui commençait à manifester et à se révolter : incendies, destruction d'outils de travail, prises d'otages...Des améliorations furent apportées par la création d'une médecine du travail et de lois : visites médicales, interdiction de travaux pénibles pour les enfants, âge minimum pour être employé, commission de contrôle des machines...

A nouveau, il semblerait que la morbidité du travail réapparaisse.

Depuis quelques temps, il apparaît que certaines organisations du travail semblent rechercher des individus conformes à leurs idéologies : adoptant une identité collective forte, pris dans un narcissisme groupal ou organisationnel. Le mot "idéologie" désigne l'ensemble « ***des théories aussi abstraites que douteuses qui se prétendent fondées sur la raison ou sur la science et qui visent à dessiner l'ordre social et à orienter l'action politique*** »[130]**.**

130Danvers, F. (2003). *Op. cit.* (p. 303).

L'individu paraît être oublié au profit du groupe. Mais, en agissant ainsi, les organisations sont-elles encore capables de détecter des individus aux compétences différentes de celles des autres individus ? Sont-elles encore capables d'aider l'individu à évoluer personnellement dans ses connaissances et ses formations ?

Les organisations préféreraient toujours les fous de pouvoir (pour en faire des chefs) et les individus soumis (pour en faire les salariés). Par cette phrase, nous essayons de comprendre le comportement de certains inspecteurs de l'Education nationale (découvert dans notre enquête) qui utilisent un double-langage et qui refusent leur soutien au directeur afin de garder leur pouvoir. C'est peut-être une des raisons pour laquelle l'Education nationale semble préférer des directeurs hétéronomes à des directeurs autonomes. Des directeurs très autonomes n'auraient plus besoin d'inspecteur de l'Education nationale. En effet – par internet – les notes de service peuvent émaner directement de l'inspection académique et arriver à l'école sans transiter par l'inspecteur de circonscription. Toutes les informations données oralement lors des réunions de directeurs (ne requérant aucun débat) peuvent l'être par écrit. Les missions d'inspection des personnels peuvent être faites par des personnels de l'inspection académique. En plus, il semblerait que des inspecteurs de l'Education nationale n'aident plus les écoles (donc les directeurs) à la gestion de conflits locaux. Mieux formés et avec un statut, cette compétence pourrait donc être attribuée aux directeurs d'école.

Les exemples de notre enquête contredisent E. Enriquez lorsqu'il déclare « ***que pour parvenir à un haut niveau hiérarchique, le chef a dû faire preuve de sa compétence et de ses aptitudes*** **[et que]** ***le chef joue le rôle de gardien des lois et des règles*** »[131]. Nous voyons qu'il existe d'autres éléments à considérer dans l'accession aux fonctions d'inspecteur de l'Education nationale et/ou d'IA ; leurs compétences ne formeraient peut-être pas le critère le plus important.

Essayons d'abord de définir le mot "compétence". Selon nous, elles sont de deux types : objectives et subjectives. Et elles se retrouvent dans tous les milieux de travail.

Les compétences objectives sont celles que l'on peut mathématiquement et objectivement quantifier grâce à l'utilisation de tests, de grilles, d'échelles de résultats...construites à partir des objectifs à atteindre. L'évaluation de ces compétences

131Enriquez. E. *L'organisation en analyse. Op. cit.*

offriront les mêmes résultats ou avec un écart très faible, quelque soit l'évaluateur. Comparons le travail de A et de B :

- A est plus compétent que B s'il met moins de temps que B pour exécuter la tâche qui lui est dévolue, sous réserve toutefois que le résultat soit correct (vitesse d'exécution)
- A est plus compétent que B s'il sait faire ce que B ne sait pas faire (connaissance cognitive).

Les compétences subjectives sont celles qui font intervenir non pas les savoirs-faire mais les savoirs-être d'un individu, leurs évaluations dépendant plus du profil psychologique de l'évaluateur que de celui de l'évalué :

- On peut demander des compétences relationnelles à un apprenti-boucher qui travaille en boucherie artisanale à la demande des clients ; ces compétences relationnelles ne sont toutefois pas nécessaires pour travailler à la chaîne en usine.
- A peut être plus réactif que B devant une situation nouvelle et savoir s'adapter plus vite à un changement. Mais cette autonomie n'est pas toujours considérée de la même façon par différents évaluateurs. L'autonomie et la prise d'initiative d'un individu peut satisfaire un évaluateur qui se sent aidé s'il s'absente et déplaire à un autre qui ne veut pas déléguer :
- A peut avoir une manière d'accéder au résultat différente de celle de B, ou de celle préconisée par l'évaluateur. Celui-ci donne t-il la priorité au résultat ou au moyen d'y accéder ?
- La personne évaluée peut se trouver à l'aise dans un environnement de travail et pas dans un autre
- ...

En fait, dans nos exemples, nous avons découvert que le directeur jouait quelquefois plus le rôle de gardien des lois et des règles que l'inspecteur de l'Education nationale. Cela s'explique par le fait qu'il se sent responsable de l'école qui lui est confiée ; l'inspecteur – éloigné – se sentirait moins concerné. Lorsqu' E. Enriquez déclare « *le chef a dû faire preuve de sa compétence et de ses aptitudes pour parvenir à un haut niveau hiérarchique* », nous ne pouvons suivre cette idée car force est de constater – dans beaucoup de circonscriptions – que l'inspecteur de l'Education nationale refuse de déléguer et donc refuse toute autonomie au directeur. Il existerait alors d'autres variables à prendre en compte pour devenir inspecteur de l'Education nationale.

2.1.7 Niveau pulsionnel

E. Enriquez définit la pulsion comme un « ***processus dynamique consistant dans une poussée qui fait tendre l'organisme vers un but*** »[132]. Il pose la question : « ***les pulsions sont elles agissantes quels que soient le contexte et le système social ?***»[133]

Pour Freud la pulsion trouve sa source dans une excitation corporelle et se trouve à la limite entre le psychisme et le somatique.

Il existe deux sortes de pulsions antonymes : la pulsion de vie et la pulsion de mort.

La pulsion de vie est nécessaire à l'établissement de l'ordre, de l'organisé, de la civilisation, à la reconnaissance d'autrui comme sujet autonome égal à soi et à l'acceptation de lui reconnaître le droit d'exprimer ses pensées et d'avoir des désirs personnels.

La pulsion de mort – d'après Freud – est une pulsion de destruction orientée vers l'extérieur, objets et individus. Dans son ouvrage *De la horde à l'Etat,* 2003, E. Enriquez ajoute que « ***la pulsion de mort a une fonction désobjectalisante, luttant contre la reconnaissance de l'altérité*** »[134]. Elle attaque alors l'individu lui-même afin de le morceler, de le désorganiser, de le détruire, jusqu'à faire taire en lui tout désir de vivre. Ce qui nous repousse chez l'autre est souvent subjectif ; cela peut être un comportement qui nous rappelle un fait vécu dans notre histoire personnelle et qu'on aimerait oublier ; cela peut être aussi le ton de la voix, une ressemblance physique ou un trait de caractère que nous n'aimons pas.

Cependant, les pulsions ne s'exercent pas seulement entre les humains. Elle existe aussi dans les organisations. Elles déclarent faire de la pulsion de vie le seul principe de leur action, ne parlant que de valeurs positives comme efficacité, dynamisme, cohésion...

Mais, elles connaissent aussi la pulsion de mort car elles sont aussi capables de créer et d'entretenir des rumeurs et des mythes, de transformer les individus pour qu'ils intègrent de nouvelles façons de penser et de faire, celles de l'organisation. C'est ainsi que selon l'organisation dans laquelle ils vivent, les individus deviennent de plus en plus autonomes ou hétéronomes.

132Enriquez, E.(1992). *L'organisation en analyse. Op. cit.* (p. 135).
133*Ibid.* (p. 136).
134Enriquez, E.(2003). *De la horde à l'Etat.* Paris: Gallimard.

Les organisations connaissent aussi le déni. Freud définit le déni comme un refus de reconnaître la réalité d'une perception traumatisante. En effet, nous le voyons dans les réponses, certains inspecteurs de l'Education nationale ne soutiennent pas le directeur et/ou emploient un double-langage. Ou ils le font pour se protéger et renvoyer dos à dos directeur et/ou adjoints et/ou partenaires, ou ils le font par perversité, ou ils le font parce qu'ils refusent de croire en la réalité exprimée de dysfonctionnements, voire de conflits naissants, afin de continuer à recevoir l'admiration de la société et ne pas montrer la part faillible de l'organisation.

Pire que le déni, les organisations connaissent aussi la forclusion qui consiste en un rejet total de la réalité. Dans le cas du fonctionnement du premier degré, l'institution se sentirait menacée par les initiatives prises et l'autonomie que s'octroient certains enseignants à l'école. En refusant le conseil ou le soutien au directeur, non seulement l'institution crée le fossé entre elle et certains de ses salariés, mais elle risque de dévier vers des conduites paranoïaques et rendre normaux des comportements violents entre enseignants.

Pour E. Enriquez, le développement de la paranoïa amène l'organisation :

- à voir en son sein des déviants et des meneurs dangereux et à s'amputer d'une partie de ses membres,
- à adopter une attitude apathique de désinvestissement de l'action.

A cela, nous remarquons que l'organisation ne fonctionne pas de la même façon sur tout le territoire. Dans notre enquête, l'organisation laisse perdurer les dysfonctionnements causés par des défauts de communication entre personnels et a tendance à ignorer la demande de soutien des autres. Un certain laxisme qu'elle semble entretenir dans la régulation de quelques circonscriptions – sans rappel de devoirs et de prise de responsabilités – conduit des directeurs à abandonner leurs fonctions. En fait, pour s'amputer de ses membres, l'organisation de l'Education nationale préférerait s'amputer de ceux qui analysent les situations et demandent plus de soutien hiérarchique que de ceux qui provoquent les dysfonctionnements.

E. Enriquez pense « ***qu'une organisation peut avoir trois façons pathologiques de vivre : la réduction de tension, la liaison de l'énergie perturbante et le durcissement de la***

structure de relations »[135].

D'abord – pour réduire la tension – l'organisation de l'Education nationale préfère faire vivre les personnels du premier degré dans une atmosphère rigide et agressive, qu'elle dit connaître et donc maîtriser, que de transformer son fonctionnement de façon à ne plus charger la tension sur un seul individu (le directeur), mais à la répartir sur tous les membres de l'équipe pédagogique. Lorsqu'elle demande aux enseignants du premier degré des prises de décision collective, l'organisation serait en droit de demander aussi, à juste titre, le partage des responsabilités afin que tous soient confrontés à la montée de la tension, et non seulement le directeur.

Ensuite, considérant la liaison de l'énergie perturbante, loin d'analyser afin de tirer des conclusions positives à propos du désordre novateur provoqué par les défauts de communication à l'école, l'organisation de l'Education nationale semble contribuer à figer durablement ces défauts, au lieu de proposer un moyen d'amélioration.

Enfin, d'après les résultats à notre recherche, il semble que l'organisation du premier degré durcisse ses relations. En effet, alors qu'elle favorise la démobilisation de certains de ses membres, on dirait qu'elle refuse de se remettre en cause, d'innover et d'améliorer son organisation. D'après les études qui ont déjà été faites, nous savons que l'école ne réduit pas les inégalités et que les élèves qui réussissent le mieux sont les enfants d'enseignants et des catégories sociales culturellement favorisées. Tant que la société acceptera que cela continue, tant qu'elle acceptera que le directeur soit injustement tenu pour responsable des dysfonctionnements qu'il ne provoque pas, tant qu'elle ne comprendra pas que les dysfonctionnements dus aux défauts de communication ont des conséquences sur les apprentissages, l'organisation ne changera pas le fonctionnement du premier degré, afin de ne pas voir ses cadres privés du pouvoir qu'ils possèdent.

E. Enriquez déclare :

> « ***une certaine jouissance masochiste qui peut se transformer en sadisme vis à vis de ses membres, le refus d'une guérison qui remettrait en cause les relations de pouvoir instituées et le plaisir pervers à la vision des dysfonctionnements [...]. L'ensemble est pris dans un processus d'homogénéisation et de momification [...]. Quand vient le règne de l'idéologie, la pensée disparaît*** »[136].

La pensée novatrice est annihilée et « ***le narcissisme de chacun sera épargné autant***

135*Ibid.*
136*Ibid.*

qu'il s'intégrera dans le narcissisme de l'organisation ; la cohésion ainsi obtenue sera défensive et non offensive (créatrice) »[137]. Donc, si l'idée novatrice du directeur est acceptée par l'inspecteur de l'Education nationale, les collègues et les partenaires, il n'y aura pas de situation conflictuelle. Mais elle peut créer des dissensions et atteindre le narcissisme des individus qui n'ont pas eu l'idée avant le directeur. Même si des actions proposées par ce dernier valorisent le travail d'élèves et de collègues, un bourg et une circonscription, il faut encore qu'elles n'entachent pas les narcissismes individuels et celui de l'organisation.

Dans certains secteurs de travail, ce que certains nomment "violence" et que nous nommerons "franchise" est verbalisée directement entre deux interlocuteurs. Pour exemples, un chef d'atelier qui exprime franchement son mécontentement à un ouvrier qui s'est trompé, un client qui manifeste le sien parce qu'un service après-vente n'est pas sérieux.

La différence avec l'école, c'est que la franchise semble de plus en plus faire défaut entre ses acteurs. Ces derniers pourraient exprimer franchement ce qui ne leur plaît pas ; au lieu de cela, nous avons découvert que certains d'entre eux employaient souvent un double-langage. Ce genre de communication engendre alors des suspicions qui peuvent aller jusqu'au harcèlement. Nous définissons ce mot par des critiques incessantes pour des faits inexistants ou sans grande importance détruisant peu à peu le climat de confiance nécessaire au directeur pour qu'il puisse mener à bien ses missions. A. Bilheran écrit :

> « ***très souvent, le harcelé est un individu qui se distingue du groupe, par une différence physique, [...] ou bien par une compétence et un charisme qui mettent en danger ce groupe. De plus, [...], c'est que non seulement l'entourage ne réagit pas, mais encore que le harcelé n'a pas assez de soutien d'envergure pour faire peur au harceleur, qui s'estimera alors sous le régime de l'impunité*** »[138].

En fait, nous avons découvert que les directeurs de notre enquête ont en commun un âge avancé, des compétences d'analyse du fonctionnement de tout un établissement et des comportements des acteurs, un charisme qui les rapproche de tous les partenaires puisqu'ils doivent souvent jouer les médiateurs entre des parents et des enseignants en désaccord. Mais soutenir l'un c'est s'attirer le mécontentement de l'autre et forcer les deux parties à trouver un accord c'est s'attirer deux "ennemis", sans aucun soutien pour faire face aux harcèlements quasi-quotidiens pour certains. Sans réaction de l'entourage proche, les harceleurs continuent.

137Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé.* Paris: PUF.
138Bilheran, A. (2006). *Le harcèlement moral* (p. 29). Paris: A. Colin.

« ***Dans les secteurs de production, la violence est plus directe, verbale ou physique. Plus on monte dans la hiérarchie et dans l'échelle socioculturelle, plus les agressions sont sophistiquées, perverses et difficiles à repérer*** »[139].

2.2 ACTEURS PRINCIPAUX INTERVENANT A L'ECOLE

2.2.1 Les familles

Les écrits des philosophes du siècle des Lumières (dix-huitième siècle) mettent en exergue l'évolution de l'être humain grâce au savoir et à la raison. L'encyclopédie de Diderot et d'Alembert contribue à la diffusion des Sciences et des techniques. En 1789, la Révolution française apporte au peuple l'idée de sa libération du joug de la pauvreté grâce à l'instruction et donc à la transmission des savoirs. Les écrits, les pamphlets, les discours...sont alors censés éclairer les esprits et les empêcher de tomber dans l'obscurantisme. Le peuple doit devenir apte à se libérer de la tyrannie de l'époque.

En ces temps difficiles, le principal étant de pouvoir se nourrir, l'individu pense à sa survie physique plus qu'à la survie de son esprit et de sa pensée.

Cela durera jusqu'à la fin de la révolution industrielle. En effet, les jeunes adolescents qui ne sont pas allés à l'école et qui n'ont donc reçu aucune formation qualifiante se retrouvent à travailler sur les bateaux de pêche ou dans les usines, les filatures, les mines, les fermes, les ateliers...pour aider financièrement leur famille. Les difficultés, les souffrances et les accidents au travail – plutôt physiques à l'époque – sont nombreux. La mort guette.

Des individus se plaignent des mauvaises conditions de travail, de la non-considération de leur maladie (silicose...) et de la non-reconnaissance de leur accident dû au travail. A l'époque, l'Eglise – par le biais de ses représentants – tempère les premières plaintes et les premières révoltes. Il ne fait pas bon en ces temps de ne pas se montrer reconnaissants envers le patron qui donne un emploi – quelles qu'en soient les conditions – et de ne pas assister à la messe, derrière les premières rangées de chaises où s'assoient notables et employeurs de tous poils.

Au bout de quelques temps, des individus las d'être manipulés et plus éclairés et/ou plus courageux que d'autres, commencent à se regrouper pour former des syndicats. Les

139Hirigoyen, M-F. (2001). *Op. cit.*

premières revendications, les premières grèves et les premières révoltes ont lieu.

Les conclusions sont positives. Un avenir meilleur se dessine. Les conditions de travail et de rémunération promettent d'être améliorées. L'âge de la scolarité obligatoire protège les enfants tout en améliorant leur instruction.

De nos jours, la transmission d'un outil de production (ferme, atelier, entreprise, usine...) de père en fils requiert des connaissances. Autrefois, le père formait le fils et cela suffisait presque. Aujourd'hui, pour qu'une entreprise fonctionne, des savoirs-faire et des savoirs-être sont nécessaires. La transmission du patrimoine n'est plus suffisant : il faut savoir le gérer.

De plus en plus, avec l'arrivée des nouvelles technologies, l'emploi se tertiarise. Le travail physique et pénible d'autrefois est de plus en plus remplacé par un travail de type tertiaire (intellectuel, services...).

Pourtant, nous constatons que la libéralisation de l'emploi et la privatisation d'entreprises publiques ont créé de nouveaux malaises au travail appelés stress, harcèlement moral, *burn-out*...Le travail est moins physique qu'autrefois mais tout aussi destructeur. Ce n'est plus le corps physique de l'employé qui souffre, qui est blessé...c'est son esprit. L'employé actuel paraît moins malade – du moins son enveloppe – mais l'esprit l'est plus. Combien entend-on en effet d'individus surmenés par le travail dire rechercher la fatigue physique (pratique d'un sport, bricolage, jardinage...) pour évacuer les tensions internes et psychologiques ?

L'approche du monde du travail n'a donc pas changé. L'employeur a toujours besoin d'un personnel de plus en plus qualifié lui permettant de vivre, de s'enrichir pour vivre encore mieux et de durer...Et l'employé a toujours besoin de conditions sereines pour être efficace.

Ce qui a changé, c'est la position de l'Etat et des syndicats.

L'Etat-providence n'existe plus depuis quelques années. Il agit comme un employeur privé. La course aux bénéfices des employeurs associée au manque d'offres d'emplois et aux difficultés économiques font que l'être humain est de plus en plus considéré « *comme la peau d'orange que l'on jette après l'avoir mangée* » (d'après Voltaire). « ***Le marché tend à ne reconnaître que la part d'interchangeabilité en chacun, ignorant la part irréductible et***

insubstituable de chacun »[140]. Certes, un directeur qui perd ses fonctions et/ou qui est muté d'office n'empêchera pas l'école de fonctionner puisqu'il sera remplacé. Personne n'est indispensable. Le nouveau directeur aura peut-être des compétences que l'ancien n'avait pas, mais inversement, l'ancien directeur avait aussi des compétences que le nouveau n'a probablement pas encore acquises, surtout s'il sort de l'IUFM.

Ce qui semble plus grave, c'est la volonté sans équivoque de certains cadres administratifs de détruire professionnellement l'ancien directeur, lorsqu'après son départ, ils organisent une réunion pour calmer la population en présentant le nouveau directeur comme un sauveur. Nous avons alors remarqué qu'à ce moment-là, les représentants de l'institution arrivent très bien à calmer la minorité "tapageuse" alors qu'auparavant, ils déclaraient ne pas arriver à le faire. Devant la majorité, il arrive même ensuite qu'ils rendent les membres de la minorité responsables des ennuis du directeur.

Les familles ont peur pour l'avenir de leurs enfants. Comme autrefois, elles ne sont pas toujours bien éclairées sur les nouvelles conditions de travail. Beaucoup de professions ne leur semblent pas fatigantes parce que ce sont « *des professions qui ne demandent pas d'effort physique* » pensent-elles. Alors, si leur enfant a des difficultés scolaires, « c'est de la faute aux enseignants ». Pour beaucoup de familles, le seul moyen d'expliquer les difficultés rencontrées par leur enfant est de rendre l'école responsable.

Alors, elles se mettent à revendiquer aussi. Elles veulent imposer leur volonté quant au fonctionnement de l'école. L'Etat répond par deux décrets du 19 novembre 1980 introduisant l'idée de représentants de parents d'élèves dans les conseils d'école et précisant les modalités de leur choix et de leurs prérogatives.

Aujourd'hui, elles s'associent aux élus locaux qui gèrent de plus en plus l'école depuis les lois de décentralisation et à des adjoints revendicateurs. Dépassés par certains évènements, les syndicats – longtemps bridés et collaborant souvent avec les instances dirigeantes (ils auraient remplacés l'Eglise en taisant ou minimisant certains faits) – laissent de plus en plus la place aux associations pour défendre les intérêts du peuple.

Or, ce qui est troublant, d'après les réponses à notre enquête, c'est le fait que les écoles

140Enriquez, E. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (p. 48).

rencontrent souvent plus d'ennuis avec les quelques représentants de parents qu'avec tous les autres. Mais ne généralisons pas. Les représentants de parents qui arborent de l'empathie et du bon sens lors de discussions ne créent pas de difficultés à l'école, la valeur morale étant ici plus importante que le niveau de connaissances. Les représentants de parents d'élèves (comme les autres d'ailleurs) accordent – en très grande majorité – leur confiance à l'école et aux enseignants (directeur et adjoints confondus).

Nous sommes peut-être utopique mais nous pensons que 100% des enseignants et des partenaires possèdent les moyens de travailler dans la confiance et le respect mutuel. C'est pour cela que nous avons désiré faire une recherche sur les écoles qui dysfonctionnent afin d'essayer d'en trouver les points communs. Quel est ou quels sont les critères qui poussent des collègues et/ou des partenaires de l'école à ne plus accorder leur confiance au directeur ? Et, dans l'autre sens, qu'est-ce qui pousse des directeurs à se démotiver et ne plus accorder leur confiance à leurs collègues, leurs partenaires et leurs supérieurs ?

Dans certains villages ou quartiers où la population est restreinte, où les parents qui travaillent n'ont pas le temps de venir aux réunions, ou l'instruction et/ou l'éducation n'est pas une priorité...aucun parent ne porte sa candidature. Il faut alors que l'inspecteur de l'Education nationale désigne les représentants à partir de la liste des électeurs. L'école doit alors fonctionner avec des partenaires qui ne sont pas du tout motivés.

Il existe aussi le cas inverse. Des parents se pressent pour poser leur candidature aux élections de représentants de parents d'élèves. Ils sont de plusieurs types :

- ceux qui ont des comptes à rendre à l'école, qui ont de mauvais souvenirs de l'école et/ou d'un enseignant ;
- ceux qui veulent imposer leurs idées, privilégiant leur intérêt personnel à l'intérêt général ;
- ceux qui recherchent une reconnaissance dans leur milieu local, avoir des accès privilégiés auprès des partenaires (élus locaux, inspecteur de l'Education nationale) et à l'école, profiter des sorties scolaires...
- ceux enfin qui cherchent à travailler en collaboration avec les enseignants afin de les aider à améliorer les apprentissages des élèves (projet d'école).

Si l'échange des informations entre le dernier type de parents (25% maximum d'après

notre analyse) et les enseignants se fait correctement parce que les rapports de confiance, le bon sens et l'intérêt général sont privilégiés, il n'en n'est pas de même avec les autres types de parents.

Imaginons que chaque commissariat et gendarmerie soient obligés de travailler selon les volontés divergentes de citoyens locaux. Qu'adviendrait-il de la sécurité en général ? Pour exemple, nous pouvons rapporter un fait vécu dans une école.

Dès la découverte d'une fenêtre forcée et du larcin (vol de téléviseur, d'un lecteur vidéo, d'un ordinateur et fouille du bureau pour y trouver de l'argent) un directeur prévient la gendarmerie du secteur un lundi matin. Ses élèves et lui reçoivent la police scientifique (prise d'empreintes digitales et empreintes de chaussures près de la fenêtre). Rendez-vous est pris après la classe pour aller faire la déposition en gendarmerie...Averti, le maire vient à l'école exercer des pressions sur le directeur pour qu'il ne fasse pas de déposition ; il lui reproche d'avoir prévenu la gendarmerie. Les enseignants se concertent et concluent que le "voleur" doit être connu du maire, habitant sans doute le village, car connaissant et ayant utilisé l'accès derrière l'école. Les représentants de parents agissent comme le maire...Le voleur ne sera jamais retrouvé, malgré des empreintes de doigts et de semelles de chaussures bien nettes (il avait marché dans la terre mouillée par la pluie avant d'enjamber la fenêtre).

2.2.2 Les intervenants extérieurs

De tous temps, les enseignants ont proposé à leurs élèves des sorties éducatives pour mieux connaître leur environnement culturel : théâtre, conservatoire, musées...Des parents bénévoles proposaient leur aide aux enseignants afin d'accompagner les classes lors de sorties. En fin d'année scolaire, ils aidaient à la fabrication des costumes...Toute la partie pédagogique restait l'apanage des enseignants.

Depuis que les lois de décentralisation ont été votées, des élus locaux intègrent des intervenants extérieurs à l'école. Ils s'ajoutent à ceux qui travaillent dans les écoles avec l'agrément de l'inspecteur de l'Education nationale. Au départ, l'avis des enseignants était sollicité, puis, peu à peu, les enseignants ont été dépossédés – sans qu'ils puissent réagir – de l'enseignement de certaines matières (EPS, musique, expression artistique). Leur avis n'est même plus sollicité dans beaucoup de lieux pour le choix des intervenants. Les textes actuels réglementaires citent les modalités d'âge, de diplômes et de compétences concernant

l'exercice d'intervenants dans les écoles. Ils annoncent que les intervenants sont sous la responsabilité du directeur. En théorie, un adjoint peut inviter un intervenant à venir l'aider dans sa classe ; il doit alors remplir un formulaire de demande d'intervention ; le directeur signe pour donner son autorisation ; l'inspecteur de l'Education nationale entérine la demande. Ce règlement est écrit et rappelé par l'inspecteur de l'Education nationale en début d'année scolaire en réunion de directeurs. Mais la pratique est quelquefois éloignée de la théorie : il arrive en effet que l'adjoint demande directement l'autorisation à l'inspecteur de l'Education nationale sans prévenir le directeur. L'inspecteur de l'Education nationale accepte et le directeur n'a rien à dire.

Quant au côté pédagogique, les textes précisent que les intervenants apportent un éclairage à l'enseignant, mais que celui-ci reste toujours responsable du choix des apprentissages. Or, force est de constater qu'à maints endroits, l'enseignant et le directeur n'ont plus rien à dire, car l'intervenant fait ce qu'il veut, sous la protection de l'élu local et/ou de l'inspecteur de l'Education nationale.

Ici encore, les relations entre intervenants et directeurs seront également ce que partenaires et inspecteur de l'Education nationale voudront qu'elles soient. Les textes administratifs rendent le directeur responsable si un dysfonctionnement causé par l'intervenant apparaît ; en revanche le directeur – dans certaines circonscriptions – ne peut émettre aucun avis quant à l'emploi de l'intervenant.

Il arrive donc que les intervenants s'associent avec les adjoints contre le directeur, surtout si l'élu local lui a confié l'animation d'un club hors temps scolaire.

2.2.3 Les enseignants

Après la Révolution, l'Etat cherche à imposer un contrôle réglementaire aux établissements qui se multiplient et quelques principes : respect de la loi, de la souveraineté de l'Etat. En 1816, l'Etat institue un brevet de capacité pour les enseignants. En juin 1933, il est remanié, lors de la prévision de la création d'une école normale par département...Comme nous l'avons déclaré au début de notre recherche (constat), en raison de la pénibilité du travail (ordres contradictoires, tâches non définies et/ou manque de moyens pour réaliser les demandes hiérarchiques, manque de soutien institutionnel lors de dysfonctionnements...), nombre de directions d'école restent vacantes à chaque rentrée scolaire.

En 2006, G. Fotinos remarque que

« ***la nomination des directeurs d'écoles primaires est aussi problématique : en raison de la pénibilité de leur travail, bon nombre de postes restent vacants. Au lieu d'améliorer leurs conditions de travail, l'institution préfère nommer des débutants à la tête des écoles, les inspecteurs d'académie recourant à des réquisitions*** »[141].

Or, cette fonction requiert la connaissance sociologique des différents milieux, celle des techniques de management, des compétences relationnelles, mais aussi des connaissances en psychologie, en sociologie, en communication, en gestion du conflit, et en gestion comptable. Les comportements attendus – normalement – sont ceux arborés par un individu sachant prendre ses responsabilités et rester maître de soi en toutes circonstances, résistant aux pressions extérieures, dynamique, créatif, ayant une grande ouverture d'esprit et sachant travailler en équipe afin de pouvoir faire fonctionner l'école dans des conditions optimum, dans l'intérêt du service public.

Malgré ses savoirs-faire et ses savoirs-être, son autonomie, le directeur d'école est plus souvent critiqué que remercié. Par ses collègues et des intervenants qui voient en lui un chef sans pouvoir et duquel il est donc facile d'ignorer les propositions, par des élus locaux qui préfèrent s'adresser à l'inspecteur de l'Education nationale, par des parents qui s'adressent aussi à l'inspecteur de l'Education nationale lorsque le directeur refuse leurs propositions, comme un enfant va voir sa mère lorsque son père ne veut pas répondre à sa demande.

« ***En référence à la psychologie du travail, il est très difficile pour un groupe d'atteindre un niveau de coopération et d'interdépendance professionnelle s'il n'est pas rigoureusement accompagné et guidé par un pilote statutairement reconnu, convenablement formé, et recruté dans le cadre d'une véritable politique de gestion de compétences*** »[142].

Ainsi que nous l'avons découvert dans le premier chapitre, et ainsi que le déclare G. Fotinos (note 141), les "anciens" directeurs semblent déranger. L'institution préfère les remplacer par des jeunes enseignants peut-être plus malléables.

141Fotinos, G. In L. Janot-Bergugnat, & N. Rascle, (2008). *Le stress des enseignants* (pp. 155-156). Paris: A. Colin.

142*Ibid.*

2.2.4 L'Inspecteur de l'Education Nationale

Les textes précisent que les corps d'inspection s'assurent du respect des textes et assurent la mise en œuvre de la politique nationale. L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale a pour principales attributions – dans le premier degré – la gestion du personnel, le contrôle général des écoles avec l'aide des inspecteurs de l'Education nationale.

Pour harmoniser l'enseignement, Guizot établit le partage des rôles entre l'Etat et les communes. La création et l'entretien des locaux furent confiés à la commune ainsi que le recrutement des enseignants.

« ***Guizot décide de faire rédiger et diffuser une série de manuels scolaires ; il crée aussi un corps d'inspecteurs primaires*** »[143].

« ***Leurs missions sont alors explicites : contrôler, surveiller, conseiller et diriger. Ces inspecteurs devaient aussi aider les institutrices et les instituteurs à échapper aux pressions excessives des élus et du clergé*** »[144].

Ainsi, l'IEN (inspecteur de l'Education nationale) a été créé pour aider les enseignants à échapper aux pressions des élus et du clergé. Il faut dire qu'autrefois, les tensions entre l'école catholique et l'école publique étaient importantes et les deux écoles se dénigraient. Le recrutement de l'enseignant public effectué par la commune n'était pas fait non plus pour favoriser la sérénité à l'école.

Plus tard, l'Etat reprit à sa charge le recrutement des enseignants. Ainsi, « ***depuis 1945, l'Etat français a garanti à tous un certain droit au travail, à l'ascension sociale, qui sans être le même pour tous, reste malgré tout acceptable car il ne s'exerce au détriment de personne*** »[145]. Tous les élèves et tous les enseignants étaient traités de la même manière sur tout le territoire. Politique locale et fonctionnement de l'école étaient plutôt éloignés l'un de l'autre ; école et directeur y avaient gagné en indépendance et donc en autonomie. L'Etat-providence ne favorisait pas les discriminations parce qu'il se sentait responsable de ses fonctionnaires et de la vie des citoyens. Depuis, « ***des luttes s'exercèrent parce que certains veulent avoir plus. Il y a rupture de contrat, rupture de pacte social, quand les individus***

143Vasconcellos, M. (1993). *Le système* éducatif (p. 10). Paris : La Découverte.
144Fotinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires.* Editions MGEN.
145Enriquez, E. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (p. 64).

peuvent avoir le sentiment justifié qu'on leur dénie le droit à l'existence »[146].

Nous définissons le mot "discrimination" par le fait de traiter ou de faire traiter un individu de façon moins favorable qu'un autre, dans le même contexte ; la discrimination – fait de considérer un individu comme inférieur à un autre – a permis et permet encore de légitimer des violences allant de la contrainte, en passant par les accusations non fondées, le rejet et l'exclusion sociale jusqu'à l'esclavagisme. Nous notons que la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité)– institution créée par l'Etat – ne s'intéresse :

> « ***qu'aux critères prohibés par la loi qui sont l'origine, le sexe, la situation de famille, l'apparence physique, le patronyme, l'état de santé, le handicap, les caractéristiques génétiques, les mœurs, l'orientation sexuelle, l'âge, les opinions politiques, les activités syndicales, l'appartenance ou la non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une "race" ou une religion déterminée (article 225-1 du code pénal)*** »[147].

Les discriminations quant aux conditions de travail (différentes pour deux individus dépendant d'un même chef hiérarchique) restent ignorées. Nous pensons que cette ignorance est un des points qui permette aujourd'hui la croissance de la dégradation des conditions de travail pour certains individus.

Jules Ferry promulgua des lois importantes pour améliorer le fonctionnement de l'école et l'ouvrir à tous : neutralité de l'enseignement primaire, principe de gratuité (1881) et obligation scolaire (1882).

Puis, la loi du 7 janvier 1983 (complétée par celle du 22 juillet 1983 et modifiée par celle du 25 janvier 1985) transfère des compétences de l'Etat vers les collectivités territoriales.

« ***La décentralisation fait apparaître des compétences "liées" ou conjointes plutôt que "partagées" de l'Etat et des collectivités [...] interventions des collectivités pour le soutien scolaire, les études, l'aide au travail personnel, les activités culturelles...*** »[148].

Depuis, dans certains secteurs, les tensions entre collectivité territoriale et école – à travers les personnes de conseillers et/ou de maire – ne sont pas résolues. En effet, si les écoles urbaines se trouvent éloignées des *desiderata* des élus qui ont d'autres lieux que l'école pour asseoir leur popularité et plaire à l'électorat, il n'en est pas de même pour les élus de

146*Ibid.*

147Plaquette éditée par La Halde: *Les discriminations nous concernent tous.*

148*Les finalités assignées au système éducatif in Le livre bleu des personnels de direction*, CNDP Ministère de l'Education nationale, page 90

certains villages. Au village, des élus continuent toujours à vouloir lier la politique au fonctionnement de l'école. Beaucoup de directeurs doivent accepter les actions pédagogiques proposées par les élus pour ne pas avoir d'ennuis avec eux et pour qu'ils ne se plaignent pas auprès des inspecteurs de l'Education nationale. Mais, ces actions municipales ne sont pas toujours neutres et proposées pour la seule progression des élèves. Il arrive que des partis politiques en place dans un village s'affrontent en utilisant l'école qui devient alors l'enjeu et la cible de leurs pouvoirs. La politique – toutes étiquettes confondues – passe ainsi par l'école pour atteindre les parents d'élèves, anciens et nouveaux.

Il semblerait donc que l'indépendance de l'école ait régressé depuis quelques années, pour deux raisons constatées :

- depuis les lois de décentralisation, le transfert des compétences de l'Etat vers les communes a renforcé leur pouvoir et les demandes des élus ne sont pas toujours en adéquation avec ce qui est demandé par l'institution,
- dans les circonscriptions rurales, les inspecteurs de l'Education nationale sont souvent plus proches de l'élu local que du directeur d'école. Pour l'avancement de leurs carrières, ils privilégient l'élu local pour son influence sur la haute administration (inspecteur d'académie et recteur, voire préfet). Ils ne veulent aucun désaccord avec lui de peur de devoir quitter leur circonscription et de se faire remarquer négativement. De compétences "liées" de l'élu local et de l'inspecteur de l'Education nationale, le fonctionnement de l'école et ses conséquences pour le directeur dépendent aujourd'hui de plus en plus de compétences "partagées".

Les conséquences de ce flou dans la répartition des compétences entre Etat et collectivité engendrent quelquefois des tensions entre inspecteur de l'Education nationale et élus quant ces derniers veulent imposer aux enseignants – par le biais du directeur – des actions en temps scolaires, même si elles n'ont pas grand intérêt pédagogique ou si elles ne sont pas adaptées à l'âge des élèves. Les tensions causées pourraient expliquer le laisser-faire de certains inspecteurs de l'Education nationale, le *turn-over* important de ces derniers dans certaines circonscriptions, leur refus d'aider le directeur et le manque de prise de responsabilités dans la résolution des dysfonctionnements causés à l'école par des parents d'élèves (électeurs) et/ou des élus. Et si les tensions perdurent entre un directeur qui tente de "protéger" l'école – en lui gardant un peu d'indépendance donc d'autonomie – et un élu, alors l'inspecteur d'académie mutera le directeur. Son successeur fermera les yeux, obéira à l'élu, ou sera muté également.

CONCLUSION

Les exemples de dysfonctionnements causés par des défauts de communication que nous avons décrits dès l'introduction de ce deuxième chapitre corroborent les défauts de communication annoncés en d'autres lieux et d'autres moments par les neuf directeurs ayant répondu au questionnaire. Que nous montre l'exemple suivant ?

Les comportements, les actes et les écrits du directeur et des autres acteurs de l'école nous ont aidée à nous poser des questions sur la relation entre les comportements humains contre le directeur et les contradictions rencontrées dans le fonctionnement de l'organisation.

D'abord, nous dirons que les individus ayant participé à la destruction du directeur sont normopathes (selon C. Dejours). Ils :

- ***collaborent au "mal par omission aussi bien que par action",***
- ***ils montrent une suspension de leur faculté de penser et la remplace par le recours aux stéréotypes économicistes dominants proposés de l'extérieur,***
- ***leur faculté de juger et d'agir collectivement contre l'injustice est abolie.***[149]

	Actions	Contradictions
1	Ancienne directrice qui gère la comptabilité de l'école avec les parents et non avec les collègues	Le nouveau directeur essaye de restaurer un fonctionnement en conformité avec les demandes institutionnelles (organise une réunion d'informations aux familles sur la gestion d'une coopérative d'école) ; mise en place de coopératives de classes et formation des collègues à la tenue d'un cahier de comptabilité de classe
2	Une institutrice du village avait demandé le poste de direction ; critiques contre le nouveau directeur "*qui a pris le poste de Me...*"	L'inspecteur de l'Education nationale répond aux parents de l'APE qui pensait voir arriver l'institutrice du village sur le poste de directrice, que c'est Monsieur ...qui a le poste (sans explication).
	Confusion entretenue entre "les élections de parents d'élèves" et	L'inspecteur de l'Education nationale refuse de rappeler le fonctionnement de l'école. Une

149Dejours, C. (1998). *Souffrance en France* (p. 146). Paris: Seuil.

3	"les membres du bureau de l'association de parents"	syndicaliste écrit plusieurs fois à l'inspecteur d'académie pour qu'il fasse ramener le calme parmi un "*groupe de parents qui exerce des pressions insupportables sur l'école et le directeur*".
5	Rappel des textes par le nouveau directeur	L'inspecteur de l'Education nationale n'aide pas le directeur.
6	Le directeur contrarie les anciennes habitudes de fonctionnement en ouvrant la porte de l'école à tous les parents	Pas de soutien hiérarchique rappelant que "*l'école est ouverte à tous les parents*".
7	Plainte de la présidente de l'association + comité de parents d'élèves (auprès de l'inspecteur de l'Education nationale) pour des broutilles.	L'inspecteur de l'Education nationale ne vérifie pas le bien-fondé des accusations, ne se renseigne pas auprès des enseignants et du directeur.
8	Accusation de l'inspecteur de l'Education nationale : le directeur a sollicité une deuxième liste.	L'inspecteur de l'Education nationale demande oralement et par écrit la version du directeur. Ne prend pas en compte sa version et reste fixé sur son interprétation.
9	L'inspecteur de l'Education nationale reçoit des parents (2 listes) séparément. (ANNEXE X)	Pas de dialogue entre les deux groupes de parents. L'inspecteur de l'Education nationale ne joue pas le rôle de médiateur. A l'inverse, il tend à séparer les individus, à les monter les uns contre les autres. La liste 2 réaffirme qu'elle n'a pas été sollicitée.
10	Demandes des parents de la seconde liste à l'inspecteur de l'Education nationale : gérer le conflit.	Refus de l'inspecteur de l'Education nationale. (ANNEXE XI)
11	Invalidation des élections de parents par l'IA pour cause de non-respect des modalités par liste 1.	IA ordonne à l'inspecteur de l'Education nationale et au directeur de procéder à de nouvelles élections. Mais l'inspecteur de l'Education nationale décide de faire refaire les élections par un directeur qui travaille à l'inspection avec lui. + réunion sur place.
12	inspecteur de l'Education nationale décide de faire faire une réunion par un autre directeur qui travaille à l'inspection.	Réunion organisée par l'inspecteur de l'Education nationale qui envoie le directeur qui travaille à l'inspection donc dévalorisation du directeur en place. Refus d'informer la communauté des parents sur la vérité qui a amené à l'invalidation des élections. Le directeur est donc considéré par la liste 1 comme responsable "*n'ayant pas su organiser les élections*". Dégoûtés, les parents de la seconde liste retirent leurs candidature aux élections mais offrent leurs services au directeur.
	inspecteur de l'Education nationale décide de présider le	Accusations des parents (liste 1) repris par l'inspecteur de l'Education nationale. Le DDEN

13	1er conseil d'école (ANNEXE XII)	essaie de ramener la vérité : l'inspecteur de l'Education nationale lui promet de lui faire ôter sa délégation par l'IA. Il explique aux parents que le nouveau directeur fait mieux classe que l'ancienne directrice.....donc ennuis avec celle-ci.
14	Le directeur apporte les preuves contradictoires aux accusations des parents de la liste 1	Aucune écoute de l'inspecteur de l'Education nationale.
15	Cabale montée pendant l'absence des enseignants (vacances de Noël) ; inspecteur de l'Education nationale informé par le DDEN (ANNEXE XIII: pressions d'une minorité de parents)	Aucune réaction institutionnelle.
16	L'inspecteur de l'Education nationale informe les parents de la liste 1 de la possibilité d'une fermeture de classe.	Information non donnée au directeur mais aux parents. La circulation des informations ne passe pas par le directeur. L'inspecteur de l'Education nationale contacte directement les parents de la liste 1 et vice-versa. Pas de rappel hiérarchique sur la nécessité d'informer le directeur.
17	Parents de la liste 1 montent une pétition "contre la fermeture de classe".	Pas de réaction institutionnelle. IA informé.
18	Le maire demande à l'inspecteur de l'Education nationale de calmer les tensions dans le village.	Refus de l'inspecteur de l'Education nationale.
19	Chantage en public des représentants de parents (liste 1) qui disent ne plus voter pour le maire "s'il ne fait rien".	Promesse du maire d'agir "après les élections municipales" puisque l'inspecteur de l'Education nationale ne fait rien.
19	Le DDEN informe l'inspecteur de l'Education nationale et le directeur des graves tensions causées par des on-dits dans le village. Il déclare être tenu à l'écart parce qu'il dit partout que l'école fonctionne bien et qu'il "existe une bonne entente en son sein ". Lui et le directeur sont informés par l'ATSEM.	Courriers de demande d'aide (IA et médiateur) par le directeur, le DDEN et le syndicat : aucune réaction.
20	L'inspecteur de l'Education nationale reçoit un groupe de parents emmenés par la liste 1.	L'inspecteur de l'Education nationale dit aux parents "*que le directeur a un gros dossier à l'IA*" sans autres explications. La rumeur prend forme avec toutes les extrapolations possibles...
	L'inspecteur de l'Education	L'inspecteur de l'Education nationale était prévenu

21	nationale reproche par écrit au directeur de ne pas l'avoir informé du climat délétère et lui promet un retrait de fonctions et une mutation "dans l'intérêt du service public"	(par les parents de la liste 2, le DDEN, le directeur et le syndicat) depuis le début des tensions, des paroles et des actes répréhensibles de quelques parents de la liste 1. ANNEXE XIV: prise de conscience de la manipulation (fausses infos)
22	A la demande de l'inspecteur de l'Education nationale (faisant valoir la chute des effectifs sur fond de tensions), le DRH convoque le directeur, lui demande de ramener le calme dans le village, sinon il y aura une prise de sanctions. Il termine en demandant si le directeur fait de la politique.	Le directeur utilise le document officiel (carte scolaire) pour prouver que l'effectif n'est pas en baisse : les départs d'enfants (noms+raisons du départ) sont compensés par les nouveaux arrivants. La question de "la politique" interpelle le directeur. L'institution sait-elle que ces tensions ont pour origine des pressions d'élus locaux ou craint-elle un appui politique pour le directeur si une "sanction" est prise contre lui ?
23	L'IA demande au directeur de ramener le calme dans le village, sinon des sanctions seront prises.	Pas d'aide. Ordre paradoxal. (ANNEXE XV - cabale : faire signer la population contre une fermeture de classe transformée chez l'IEN par une demande de mutation du directeur)
24	Des parents expliquent au directeur qu'ils ont été manipulés lors de la pétition : ils ont signé une feuille blanche "contre la fermeture". Ils ne savaient pas que les signatures allaient être accompagnées d'un courrier de la liste 1 demandant son départ.	Pas de réaction de l'inspecteur de l'Education nationale et de l'IA, informés.
25	"Pourquoi tant de "haine" (contre le directeur) disent des parents aux autres ?"	
26	L'inspecteur de l'Education nationale organise une réunion publique dans la salle des fêtes, demande à la syndicaliste de ne pas prendre la parole et au DDEN de ne pas venir. Ordre du jour : départ du directeur.	Réunion à laquelle tous les habitants étaient conviés : - volonté de détruire le directeur socialement ? - prévision d'un tollé général contre le directeur ? ....pour motiver plus facilement la sanction à venir ? A la demande de l'inspecteur de l'Education nationale (écouté par l'IA sans autre analyse) ou à la demande de l'IA (pour protéger les décisions de l'inspecteur de l'Education nationale) ? Objectif: ôter toute possibilité de défense au directeur pour agir plus facilement.
	Des parents demandent à l'inspecteur de l'Education nationale la raison pour laquelle l'ancienne directrice n'a pas été sanctionnée puisqu'elle a connu	Discrimination. Preuve du double-langage utilisé depuis deux ans, dès l'arrivée du nouveau directeur.

27	deux suppressions de classe en moins de 10 ans? Des parents de la liste 1 se mettent en colère contre l'inspecteur de l'Education nationale en lui opposant son double-langage.	
28	L'inspecteur de l'Education nationale énonce ses reproches au directeur : l'effectif est en baisse et il ne communique pas ; les problèmes existent depuis qu'il a sollicité une deuxième liste.	Le directeur argumente (à nouveau) sur la fausseté des affirmations de l'inspecteur de l'Education nationale. La majorité des parents s'insurge : "*on a été victimes d'un chantage...l'effectif ne baisse pas, ils demandent des radiations de leurs enfants et après ils se plaignent (en parlant de la liste 1), on rencontre le directeur quand on veut, on n'a aucun problème de communication, nous !...*"
29	Devant la très grande majorité de parents satisfaits de l'école qui s'insurge contre l'injustice, l'inspecteur de l'Education nationale diffère sa décision de sanction et demande la rédaction d'une charte école-partenaires	Depuis deux ans, l'inspecteur de l'Education nationale donne raison à une minorité "très" active, sans se soucier de la grande majorité, sereine. "*Il a fallu que la majorité s'insurge pour montrer sa bonne entente avec la direction et faire reculer l'inspecteur de l'Education nationale*" déclare la syndicaliste.
30	Malgré une charte et une rentrée très calme, l'inspecteur de l'Education nationale apporte au directeur la décision de retrait et de mutation au directeur pendant la récréation. Les adjoints ont peur et n'osent pas parler de peur de connaître le même sort.	Le poste est "offert" en-dehors du mouvement à une jeune enseignante.

Nous avons pu réceptionner quelques courriers d'un syndicaliste ayant demandé plusieurs fois à ce que l'institution apporte son soutien au directeur, d'autant plus que ses ennuis ont commencé avec de fausses accusations de quelques personnes. (ANNEXE XVI : dossier du syndicat.)

Suite à la relation qui nous a été faite des actions et des paroles de chaque acteur ou groupe d'acteurs, suite à la lecture des documents qui nous ont été donnés, nous en avons tiré les conclusions suivantes :

- la grande majorité de la population n'était pas informée du fonctionnement de l'école et un petit groupe agissait comme bon lui semblait avec l'ancienne directrice ;
- le directeur nouvellement nommé dérangea d'anciennes habitudes de ce petit groupe

(suppression de "privilèges" pour ouvrir l'école à tous) ;

- il y eut vengeance de ce groupe sous forme d'accusations, de mensonges, de pressions, de chantages, de pétition...auprès de l'élu local et de l'inspecteur de l'Education nationale ;
- il y eut refus de soutien hiérarchique dès le début de l'affaire, donc le conflit s'enlisa à cause des non-dits, des défauts de communication (mensonges, rapports de l'inspecteur de l'Education nationale tronqués, double-langage, non-information) ;
- le conflit se déplaça à un niveau hiérarchique supérieur : le directeur – loin d'être soutenu – devint un bouc-émissaire "tenu pour responsable [par la hiérarchie] de tout ce qui n'irait pas à l'école". En guise d'aide, il reçut une promesse de sanction ;
- pour ramener le calme parmi certaines personnes du village, le maire demanda à l'inspecteur de l'Education nationale d'agir ;
- une réunion publique se tint en salle des fêtes du village à l'initiative de l'inspecteur de l'Education nationale, à l'acmé des tensions ;
- des vérités apparurent ; le retour au calme aux alentours de l'école ne suffit pas puisque la sanction – après chantage et menace de l'inspecteur de l'Education nationale (« *demandez votre départ par écrit ; si c'est l'IA qui prend sa décision, il sera encore plus dur* ») est quand même prononcée quelques semaines après la rentrée.

> « ***Le mal, c'est encore la manipulation délibérée de la menace, du chantage et des insinuations contre les travailleurs, en vue de les déstabiliser psychologiquement, de les pousser à commettre des erreurs, pour se servir ensuite des conséquences de ces actes comme prétexte à licenciement pour faute professionnelle*** »[150].

Notre première hypothèse selon laquelle les dysfonctionnements des écoles seraient toujours la conséquence d'une mauvaise communication du directeur seul se révèle caduque.

> « ***Les individus compensent une lacune des sources officielles en élaborant leur propre discours : les sujets ressentent le besoin d'un minimum d'information qu'ils créent eux-mêmes. [...]. En situation de crise, le contenu est d'autant moins impliquant pour les individus qu'il a une projection éloignée dans le temps, mais l'implication est une condition nécessaire de la transmission des rumeurs. Leurs contenus dérivent alors d'un thème qui affecte le groupe. [...]. Entretenue par la direction générale [...], elle entraîne un malaise, génère la tension. [...]. Pourtant***

150Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. (p. 94). Paris: Seuil.

l'information curative, et à plus forte raison l'information préventive peuvent en réduire les effets »[151].

Ce tableau récapitulatif met en exergue les contradictions organisationnelles. Le cas que nous avons tenté d'analyser dans ce chapitre montre :

- "les lacunes du discours officiel",
- "l'entretien de la rumeur par le supérieur entraînant des tensions supplémentaires"
- "pas d'information préventive et curative" (exemple : restaurer la vérité sur la véritable cause de l'annulation des élections de parents d'élèves)
- ....

Suite au cas que nous venons d'analyser plus longuement que les réponses au questionnaire, nous émettons une nouvelle hypothèse. Cette "mise en scène" qui a duré deux ans, associée au manque de soutien hiérarchique dès la nomination du directeur et aux nombreux défauts de communication institutionnelle semble avoir été réalisée selon un processus prédéfini afin d'atteindre l'objectif fixé : un retrait de fonctions et une mutation d'office dans l'intérêt général. Ce qui nous fait avancer cela est le fait qu'une jeune enseignante a pu obtenir le poste parce que le directeur avait été muté juste après la rentrée. S'il avait été muté en début d'année, son poste serait apparu "vacant" au mouvement des fonctionnaires et un enseignant ayant un barème plus important l'aurait obtenu.

Cette façon d'agir protège les cadres hiérarchiques en apportant une motivation "solide" à leurs décisions.

Nous retrouvons donc dans l'Education nationale (premier degré) ce qui peut se passer dans toute autre organisation. Cet exemple possède tous les éléments ayant conduit un simple défaut de communication à une rumeur aux graves conséquences humaines : désinformation et informations décontextualisées par un cadre, craintes des partenaires contre un salarié, mise en place d'une défense contre un imaginaire leurrant, refus du chef hiérarchique (cadre de décision) de ramener le calme en rappelant les droits et les devoirs de chacun, fabrication du bouc-émissaire (salarié) maintenant tenu pour responsable des tensions, appelé par la direction qui ne l'écoute pas et qui ne fait qu'entériner ce que dit le cadre local, conscientisation de certains partenaires d'avoir été manipulés, montage par la direction d'une réunion publique destinée à expliquer aux partenaires le motif du retrait de fonctions du salarié (refus de la présence d'individus pouvant être solidaires avec la victime).

151Lambert, J. (1979). *Op. cit.* (pp. 57-58).

Le directeur dont nous parlons, individu très ouvert culturellement, avait une aura dans son secteur. Bien noté, il était compétent. Son poste était très désiré, mais son barème (supérieur à celui des autres) lui avait permis de l'obtenir. Après l'avoir quitté de force (il en était titulaire), un enseignant plus jeune fut nommé dans le courant d'année – donc hors des règles du mouvement – et y fut titularisé l'année suivante. Ce jeune enseignant n'aurait pas pu avoir ce poste s'il l'avait demandé par le biais normal du mouvement des fonctionnaires.

Mais, dans cet exemple, indépendamment du rôle d'instigateur et non de pacificateur de l'inspecteur de l'Education nationale, nous entrevoyons l'autre versant du problème, l'enrôlement plus ou moins conscient de collègues et de partenaires dans la réalisation d'un processus organisationnel destructeur.

Nous partageons ainsi l'opinion de C. Dejours :

> « ***Lorsque le mal est érigé en système et posé comme normes des actes civils, on parlera non plus de complices mais de "collaborateurs", au sens qu'a acquis ce terme pour désigner ceux qui étaient des complices du pouvoir nazi pendant la dernière guerre, en France. Le problème, donc, est de comprendre le processus grâce auquel des "braves gens" dotés d'un "sens moral" consentent à apporter leur concours au mal, et à devenir, en grand nombre, voire en masse, des "collaborateurs"*** »[152].

Nous pouvons essayer d'apporter quelques éléments de réponse.

Au niveau mythique, l'organisation "Education nationale" donne l'illusion de renforcer le lien social autour de l'école, mais agit quelquefois de façon contraire. Force est de constater qu'à certains endroits, un certain fanatisme social se développe, causé par les défauts d'informations, instaurant ça et là le mythe du "mauvais" directeur, remplaçant le mythe de l'homme de valeur considéré comme bienveillant, moral et travailleur. Il passe de "héros" à "bouc-émissaire".

Au niveau social-historique, les penseurs du XVIIIème voulaient abolir toutes formes de hiérarchie, chaque être humain possédant des savoirs-être et savoirs-faire différents. Mais

152Dejours, C. (1998). *Souffrance en France* (p. 95). Paris: Seuil.

des êtres humains se déclarent toujours d'un niveau supérieur aux autres parce qu'ils savent mieux se battre, mieux parler ou mieux compter. Les compétences qui ne servent pas à asservir ses semblables mais à améliorer leur cadre de vie (dextérité, créativité, volonté, courage, réflexion...) sont moins valorisées. L'école semble vivre un double paradoxe :

- l'organisation demande à ses personnels de prendre des décisions collectives or, nous avons découvert que le débat démocratique n'existait pas toujours à cause des pressions exercées par les uns sur les autres pour imposer leurs idées ;
- les cadres hiérarchiques n'utilisent pas le débat, mais très souvent la décision unilatérale (marque de pouvoir sans écoute et discussion possible) ou le double-langage, renvoyant les antagonismes d'opinion sans les gérer et favorisant ainsi la création de rumeurs.

Ainsi que l'affirme E. Enriquez, l'organisation se rend compte qu'elle peut agir sur les pulsions, les phantasmes de ses membres (personnels enseignants et d'encadrement) ainsi que sur ceux des partenaires. Le mythe est utilisé par une catégorie sociale pour asseoir son pouvoir, interdisant la divergence d'opinion et le débat. "La guerre" serait de plus en plus privilégiée à la raison. Est-ce que l'augmentation du nombre de créations d'associations défendant les intérêts des individus (leurs libertés) ne traduirait pas l'augmentation des privilèges de certaines catégories ?

Au niveau institutionnel (institution : ensemble de règles satisfaisant l'intérêt collectif, lieu de l'essai d'une régulation), les hauts cadres hiérarchiques de l'Education nationale agissent comme détenant seuls la vérité et libres de faire leur loi. L'institution continue d'établir une relation de soumission, ôtant par endroits toute autonomie possible à ses personnels de base, alors à la merci d'autrui. Le pouvoir détruit autant qu'il construit, d'autant plus que les lois de déconcentration ont renforcé les pouvoirs locaux.

> « ***Comme l'exprimait bien la circulaire napoléonienne du 26 avril 1801 : "Toute idée d'administration serait détruite si chaque préfet devait prendre pour règle de conduite son opinion personnelle sur une loi ou sur un acte de gouvernement. Les idées générales doivent partir du centre". Mais en s'hypertrophiant, ce principe se dénature et conduit à l'absurdité que dénonçait J-F. Gravier : "D'une façon générale, le système administratif français se caractérise par l'incapacité de régler sur place aucune affaire importante ; bien mieux, on voit "monter" à Paris des vétilles de caractère si évidemment local que les décisions ministérielles ne peuvent guère qu'entériner, moyennant une perte de temps***

variable, les propositions des services départementaux". [...]. Aussi a-t-on préconisé la déconcentration parce que, disait l'exposé des motifs d'un décret de 1852, si l'on peut gouverner de loin "on n'administre bien que de près" [...]. Il existe deux séries de mesure. Celles [...]. Celles qui fondent sur un principe de subsidiarité (en droit français), la répartition des missions entre administrations centrales et services déconcentrés.[...]. C'est dans le droit fil de ce principe que se situe le décret du 15 janvier 1997 portant déconcentration des décisions administratives individuelles entrant dans le champ des compétences des administrations civiles de l'Etat, à l'exception de celles concernant les agents publics »[153].

Cette citation appelle de notre part deux réflexions.

D'abord, l'Etat a voté des lois de déconcentration pour ne plus avoir à gérer des "affaires" locales dont il ne pouvait qu'entériner la décision de l'administration locale, se trouvant lui-même trop éloigné de ces "affaires" qu'il ne pouvait connaître. Il y a donc fort à parier qu'un quidam demandant aux représentants ministériels de l'Etat de prendre en considération son dossier se verrait renvoyé vers sa hiérarchie locale ou que les fonctionnaires du ministère demanderaient des explications aux cadres locaux qui ne feraient alors que répéter leurs faux motifs (défauts de communication) ayant abouti à leur décision. C'est le serpent qui se mord la queue. Le citoyen lambda peut-il alors se défendre et être défendu contre les abus ? Que devient le rôle de la Justice ? L'Etat protège t-il encore les citoyens qui se trouvent à la base de l'échelle hiérarchique ? Quel rôle tient l'Etat dans l'utilisation du harcèlement à des fins de gestion ?

Ensuite, si l'Etat se trouve trop éloigné pour gérer les affaires locales, il en est de même pour les hauts fonctionnaires. Les inspecteurs d'académies ne peuvent gérer correctement les dysfonctionnements des écoles lorsqu'ils sont confrontés à une somme de ragots. Les seules personnes ayant connaissance des dossiers se trouvent sur place : les directeurs.

Au niveau organisationnel (ensemble complexe structuré, lieu de rapports de force quotidiens, de stratégie des acteurs, lutte de pouvoir), nous admettrons que le directeur d'école évolue de plus en plus dans un "*no man's land* professionnel" : il a quitté (depuis les lois de décentralisation et de déconcentration) un système bureaucratique dans lequel ses fonctions et les règles s'y rapportant étaient clairement définies et appliquées nationalement ; mais il n'a

153Sadran, P. *Le système administratif français* (pp 36-37). Paris: Editions Montchrestien.

pas gagné en autonomie. C'est ce paradoxe qui permet aujourd'hui à ce que le même dysfonctionnement dans deux écoles différentes de la même circonscription (même inspecteur de l'Education nationale) puisse voir deux solutions différentes et quelquefois contraires pour les écoles et leurs directeurs. C'est ici que les mots communication et paradoxe prennent toute leur ampleur car l'organisation réclame à la fois des décisions d'équipe (enseignants et partenaires) et peut ne sanctionner que le directeur lorsqu'un dysfonctionnement se fait jour, réclame plus de cohésion de l'équipe d'enseignants mais peut favoriser des comportements et des mouvements anti-directeur, en utilisant des défauts de communication. L'organisation a le choix entre être un facteur d'amélioration ou de détérioration des valeurs morales de la société.

Au niveau groupal, l'organisation veut forcer tous les enseignants et partenaires d'une école à "rentrer dans le même moule, à parler d'une seule voix", mais les membres de ce groupe ne se sont pas choisis (le choix individuel et sur la base du volontariat forme l'équipe), ils ont été nommés pour travailler ensemble ; il est donc normal que les idées divergent à propos des choix des objectifs à atteindre, des moyens à y consacrer et de l'analyse des résultats obtenus. L'équipe a besoin d'un chef, d'un capitaine...mais la tradition psychosociale du groupe est fondamentalement anti-hiérarchique.

L'organisation arbore dans les cas que nous avons relevés une attitude bivalente vis-à-vis des groupes qui existent à l'intérieur d'elle-même. D'un côté, elle prône l'esprit d'équipe permettant la compétition, l'émulation, l'amélioration des performances mais elle sait aussi que si ces groupes conquièrent une identité trop assurée et une plus grande autonomie, ils pourraient mettre en cause les idéaux et la tranquillité de ses cadres hiérarchiques, développer des luttes, transgresser les normes et vouloir la transformer. Elle nie l'existence de la majorité silencieuse qui est satisfaite du travail du directeur et du fonctionnement de l'école. Mais elle donne de l'importance à une minorité tapageuse, préférant ainsi satisfaire les intérêts privés que l'intérêt général. Le groupe se présente donc à la fois comme le lieu de refuge et comme le lieu de tous les dangers. En perdant ses valeurs morales pour elle-même et ses cadres, en niant le travail de certains directeurs et en cherchant à les "détruire" publiquement, l'organisation met en avant un autre paradoxe : elle continue à parler d'éducation citoyenne pour les élèves, alors qu'elle ne semble pas mettre en pratique ce qu'elle prône pour les autres.

Au niveau individuel, l'inspecteur de l'Education nationale ne considère pas le

directeur comme son relais dans l'école, alors que des adjoints le considèrent comme le "surveillant" envoyé par l'inspecteur de l'Education nationale. Le directeur serait considéré comme dangereux par l'organisation à partir du moment où des partenaires ou des collègues du lieu où il exerce posent des questions à l'inspecteur de l'Education nationale.

De plus, nous avons remarqué que les directeurs en difficultés avaient en commun un âge avancé et peu de temps dans le poste.

Au niveau pulsionnel, les individus comme les organisations possèdent des pulsions de vie et des pulsions de mort.

Les organisations se différencient par leurs pulsions :

- de vie : ne parlant et ne favorisant que des valeurs positives (cohésion, tolérance, dynamisme...) ;
- de mort : créant et entretenant rumeurs et mythes, transformant les individus pour qu'ils abandonnent leurs valeurs et intègrent de nouvelles façons de penser et d'agir, celles prônées par la direction de l'organisation.

Dans les organisations du second type, « ***au-delà de la tyrannie et de la menace, le pouvoir apparaît comme particulièrement injuste quand il est pervers, quand il manipule les individus et les collectifs de travail, quand il accentue les rivalités et les jalousies, quant il divise pour régner*** »[154].

Les individus se différencient par leurs pulsions :

- de vie : aimant l'ordre, l'organisation, la sérénité, le calme, la reconnaissance d'autrui comme sujet autonome...
- de mort : aimant détruire l'autre pour "simplement" lui nuire ou pour lui prendre ce qu'il possède (son poste, la reconnaissance d'autrui....).

L'implication du directeur dans de nombreux projets pour valoriser le travail des élèves et par conséquent le bourg ou le quartier peut entacher le narcissisme d'autrui. Face à lui, le manipulateur pervers qui dénie la réalité possède le fantasme de pouvoir maîtriser totalement les êtres et les choses et croit détenir seul la vérité et le bien-faire.

Suite à l'analyse et à la conscientisation progressives des dysfonctionnements dus aux défauts de communication, nous avons découvert que ceux-ci n'étaient pas les seuls en cause.

154Dubet, F. (2006). *Injustices : l'expérience des inégalités au travail* (p. 189). Paris: Seuil.

Les acteurs de l'école (personnels et partenaires) ne semblent pas être égaux devant la communication et la possibilité de résolution des dysfonctionnements.

Agir sur l'environnement humain du directeur permettrait aux cadres hiérarchiques de se protéger tout en apportant une motivation "solide" à leurs décisions de retraits de fonctions et/ou de mutation d'office. Ainsi, toute solidarité potentielle est détruite. Ni syndicat, ni autres structures ne peuvent aider le directeur. La gestion des personnels et des postes peuvent emprunter une voie parallèle aux "règles du mouvement des fonctionnaires du premier degré". La cooptation n'existant pas encore (officiellement) dans le premier degré pour la nomination des directeurs, le refus d'aide hiérarchique au directeur associé aux défauts de communication entraîne la dégradation des conditions de travail (rumeurs, accusations, pressions...) amenant le directeur à quitter de lui-même son poste ou à en être expulsé avec le motif d'intérêt général.

Nous allons donc poursuivre notre recherche et notre réflexion sur la qualité du pouvoir des différents acteurs dans le management de l'organisation, c'est-à-dire sur l'autonomie de chacun d'entre eux quant à la possibilité d'anticiper les dysfonctionnements, de prendre des décisions et d'agir en conséquence.

> « ***Tant que la psychosociologie ne s'est intéressée qu'aux rapports intellectuels et affectifs, et qu'elle a nié l'existence de rapports inconscients, elle n'a pu transmettre en fin de compte qu'une vision relativement idyllique sinon angélique des relations humaines [...]. Vivant dans "l'illusion groupale" (D. Anzieu, 1975), qui fait du groupe un nouvel ordre transcendant, et dans le pouvoir fraternel, "le bon pouvoir", les membres du groupe risquent de se plonger dans un état d'aliénation à cet objet merveilleux (qui les protège de tout travail de deuil et de souffrance) alors qu'ils pensent simplement pratiquer une adhésion raisonnée aux buts qu'ils se sont formulés*** »[155].

155Enriquez, E. (1991-édition de 2007). *Clinique du pouvoir : Les figures du maître*. *Op.cit.*(p. 141).

CHAPITRE III

MANAGEMENT DE L'ORGANISATION ET CONSEQUENCES POUR LE DIRECTEUR

INTRODUCTION

Un autre binôme de notions nous semblant importantes à considérer dans les dysfonctionnements dus à la communication est constitué par le management et le pouvoir.

Le mot "management" – selon nous – proviendrait du latin *manus* qui signifie main, mais aussi pouvoir, puissance et *agere* signifiant agir, donc agir avec pouvoir, d'où pouvoir d'action (ou d'agir) sur l'environnement. Il aurait été anglicisé, puis serait revenu depuis quelques années sur notre sol.

Dès le début de leur ouvrage *Le management dans le service public*, (édition de 2002), S. Alécian et D. Foucher avancent trois raisons de rejeter le management pour les cadres de service public :

- ***le terme anglo-saxon est inadapté aux réalités françaises car "chargé" d'éléments culturels différents des nôtres,***
- ***il fait référence à un mode d'organisation des entreprises privées et ne saurait correspondre à la réalité administrative et à sa mission de service public,***
- ***il s'agit d'une mode.***[156]

Pour eux, manager c'est « ***conduire un groupe d'hommes et de femmes pour atteindre en commun des objectifs conformes aux finalités de l'organisation, en mobilisant les énergies (humaines) et en opérant un choix d'options stratégiques (moyens)*** »[157].

En ce qui concerne le fonctionnement de l'école, la problématique se place au niveau de la contradiction souvent existante entre l'efficacité des actions sur le terrain et le non-respect des règles administratives, celles-ci se contredisant quelquefois.

En effet, si elle ne conduit pas elle-même le changement (auquel aspire une partie des partenaires), ce dernier risque d'être imposé à l'administration de l'extérieur.

Considérant les réponses des directeurs questionnés, ceux-ci seraient-ils devenus des épaves, jouets des remous tumultueux entre Charybde et Scylla, entre les différents groupes de partenaires et les cadres hiérarchiques ?

156Alécian,S. & Foucher, D. (édition de 2002). *Le management dans le service public* (p. 11). Paris: éditions d'Organisation.
157*Ibid*.(p. 11).

En ce qui concerne le mot "pouvoir", nous définissons ce dernier mot par la capacité et la possibilité à être autonome, ce qui – pour nous et dans le cas de notre recherche – signifie avoir la possibilité d'anticiper des situations, de prendre des décisions en rapport avec les situations et de les appliquer ou de les faire appliquer ; ce qui suppose de posséder les moyens d'être autonome. Les moyens étant attribués par autrui puisque quiconque se donnerait tous les moyens pour assouvir son pouvoir ressemblerait fort à un dictateur. Nous allons essayer de quantifier le degré d'autonomie des acteurs principaux de l'école.

En ce qui concerne le management, A. Diamantopoulou indique dans son rapport au Parlement européen, que :

> « ***douze millions d'européens (salariés) sont victimes d'agissements répétés qui ont pour objet ou pour effet une dégradation des conditions de travail susceptible de porter atteinte à ses droits et à sa dignité, d'altérer sa santé physique ou mentale, ou de compromettre son avenir professionnel*** »[158].

Il existerait trois causes possibles à la dégradation des conditions de travail et au harcèlement :

- pour V. de Gaulejac,

  > « ***c'est la gestion même de l'entreprise qui doit être interrogée [...]. Le mode de fonctionnement [d'une organisation] peut susciter chez les employés des comportements névrotiques, paranoïaques ou pervers. Elle peut mettre en œuvre des modes de management qui favorisent le harcèlement moral, c'est-à-dire des relations de violence, d'exclusion, de mise en quarantaine*** »[159].

- Pour M-F Hirigoyen, le harcèlement est causé par des individus pervers.
- Quant à nous, nous pensons que les causes du harcèlement et de la dégradation des conditions de travail se trouvent à la fois dans l'individu et l'organisation.

Expliquons-nous. Puisque certaines circonscriptions de l'Education nationale ne connaissent pas de cas comme ceux que nous avons découverts, c'est que l'inspecteur arrive à gérer les dysfonctionnements qu'il a à connaître. Donc, si l'organisation favorise la dégradation des conditions de travail, il existe toujours une marge de manœuvre pour

158Diamantopoulou, A. In V. de Gaulejac (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (pp. 236-237).
159Gaulejac, V. de (2005-préface de 2009).*Ibid.* (p. 238).

l'inspecteur de l'éducation nationale. Dans les exemples que nous avons présenté plus haut, ce n'est pas l'organisation qui a demandé à l'inspecteur – au début – de raconter des mensonges (sollicitation d'une liste), d'accuser publiquement le directeur d'être la cause d'une fermeture de classe...Donc, la dégradation des conditions de travail résulte de la concomittance de deux variables : une organisation du travail laxiste (refus de gérer un dysfonctionnement dès le départ, un manque de contrôle du travail des cadres...) associé à un cadre ayant un profil psychologique (nous dirions faible) se laissant aller à des agissements de type pervers.

Y. Clot (1999) affirme qu' :

« ***En réalité, le ressentiment s'installe non en raison du fait que le travail demande trop aux sujets mais plutôt parce qu'il ne leur donne ou ne leur rend pas assez. A ceux qui acceptent de s'offrir sans compter, le plus souvent dans l'anonymat social et à leurs risques et périls, on mesure chichement la reconnaissance, on dénie la compétence et l'on conteste l'initiative quand elle bouscule les pouvoirs*** »[160].

Afin de ne pas confondre les termes "institution" et "organisation", nous définirons ici le mot "institution" comme une réalité sociale plus ou moins stable imposée aux individus de leur naissance à leur mort. Une famille et une nation s'imposent à l'enfant qui naît pour l'éduquer et l'instruire ; dans certains pays, l'école s'impose à lui pour compléter ou remplacer la famille. La seule institution qui s'impose à lui durant toute sa vie et qui délimite le cadre (droits et devoirs) de la famille, de la nation et de l'école est la Justice. Pour nous, ce qui fait la force et la qualité d'une institution est donc sa capacité à protéger le citoyen de l'*alpha* à l'*oméga* de sa vie en essayant de faire de lui un être sage (capable de raisonner seul), de connaissances et humain (vivre avec autrui sans lui nuire).

Nous rappelons que "l'organisation" est la manière dont les différents organes ou parties d'un ensemble complexe, d'une société, d'un être vivant sont structurés. En 1991, Y. Bertrand avance le concept de culture organisationnelle :

« ***La culture organisationnelle est un processus sociodynamique et un ensemble de connaissances (perceptions, jugements, intuitions, informations, stratégies, valeurs, etc...) utilisés par des groupes afin de se doter de meilleurs***

160Clot, Y. (1999). In V. de Gaulejac.(2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 242).

moyens de survivance dans un monde caractérisé par des relations antagonistes entre les personnes et les groupes [...]»[161].

F. Danvers rajoute : « ***Les organisations possèdent des dimensions cachées qui ne peuvent se révéler qu'au prix d'un travail d'analyse rigoureux*** »[162].

D'abord, nous pensons que la structure d'une organisation induit son fonctionnement et ses dysfonctionnements. Ensuite, c'est l'analyse approfondie de l'évolution des liens entre les parties de cette organisation qui pourrait permettre une meilleure compréhension de la circulation des informations, des défauts s'y rattachant et des dysfonctionnements qu'ils entraînent. Ce que nous essayons de réaliser dans cette recherche.

Pour nous, les organisations sont formées par des groupements d'individus hiérarchisés. Certaines, comme l'Education nationale, sont chargés par l'Etat de veiller au bon fonctionnement de l'instruction sur son territoire. Cependant, l'organisation actuelle semble être plus scindée qu'autrefois. Avant, comme nous l'avons déjà remarqué, l'organigramme pouvait se dessiner d'un trait vertical, de la fonction la plus élevée à la moins élevée.

Actuellement, de nouvelles orientations se dessinent. Il semblerait qu'un fossé se dessine entre les personnels enseignants et les cadres hiérarchiques. Les difficultés sociales apportées par les partenaires (décentralisation) ont gagné le fonctionnement de l'école mais non les cadres hiérarchiques qui ont vu leurs pouvoirs augmentés grâce aux lois de déconcentration. Les cadres de l'organisation utiliseraient des dimensions subjectives (perceptions, jugements, intuitions, informations, stratégies, valeurs...) d'origines multiples et variées pour se protéger des antagonismes sociaux existant à sa base.

Le contexte organisationnel d'une institution est semblable à celui d'une entreprise. L'une et l'autre font appel à une direction avec ses cadres de décision, ses cadres intermédiaires et ses personnels d'exécution. Pour fonctionner, les deux font appel au management et d'après A. Mucchielli (2001),

> « ***les disciplines s'intéressant au management (sciences de gestion, psychosociologie, sociologie, science politique, psychologie, communication...), [...]***

161Bertrand, Y.(1992). *Ecole et Sociétés*. Laval, Québec: Ed. Agence d'Arc. In F. Danvers (2003). *Op. cit.* (p. 409).

162Danvers, F. (2003). *Op. cit.* (p. 409).

apportent leurs principes et leurs recettes pour répondre aux problèmes spécifiques que le manager doit affronter »[163].

Dans l'entreprise, le contremaître ou chef de service reçoit les ordres de la direction. Leurs fonctions est de transmettre ces ordres aux salariés de base, de vérifier qu'ils sont respectés et de rendre un bilan à la direction. Nous ne pensons pas que le chef d'entreprise – quel qu'il soit – demande à un contremaître de prendre des décisions avec les salariés et les clients à sa place. Si un salarié ou un client est mécontent, l'information remonte et il y a vérification des faits allégués.

Dans l'Education nationale, le management est l'apanage des cadres administratifs de décision (Recteur, IA) et des cadres intermédiaires (inspecteur de l'Education nationale). Or, dans certaines circonscriptions, les inspecteurs de l'Education nationale semblent agir de façons contradictoires vis-à-vis des directeurs. Ils leur demandent à ce que les décisions soient prises en équipe – leur refusant l'équivalence de chef de service ou de contremaître, voire de simple arbitre – mais en même temps, les tiennent pour responsables si ces décisions entraînent *a posteriori* l'expression de désaccords par des collègues et des partenaires.

Cette obligation faite par le ministère de travailler en équipe permet certes de lever certaines incohérences pédagogiques très répandues, telles que, par exemple, la répétition inutile d'une même partie de programme dans deux classes successives. Cependant « ***ce changement d'orientation important ne se concrétise ni par la publication de décrets ni par une modification explicite des textes structurels qui règlent le fonctionnement de l'école primaire*** »[164]. Le flou qui règne dans le management de l'école permet donc toutes les dérives et les interprétations possibles, conférant aux uns tous les pouvoirs et aux autres aucun droit, selon les académies, selon les circonscriptions. Qui donc manage l'école ?

C'est donc le caractère mouvant de l'école qui causerait les dysfonctionnements aboutissant aux conflits. Textes réglementaires et paroles orales ou écrites des acteurs de l'école acceptent en effet diverses interprétations selon leur place dans l'organisation.

163Mucchielli, A. (2006). Le contexte organisationnel : essai de définition d'un concept nécessaire pour les études sur les organisations. In A. Bouzon (dir.), *Op. cit.* (p. 134).

164Kherroubi, M. (1988). Le travail en équipe dans l'école primaire. In P. Perrenoud, & C. Montandon (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (p. 213). Lausanne: Editions Réalités sociales.

Nous utiliserons la définition de J-G. March et H-A. Simon pour définir le conflit :

« ***Blocage des mécanismes normaux de la prise de décision de sorte qu'un individu ou un groupe éprouve des difficultés à opérer le choix de son action. [...]. Ainsi, les conflits interviennent lorsqu'un individu ou un groupe sont confrontés à des problèmes de décision*** ».[165]

Nous avons constaté qu'autrefois, les partenaires parlaient moins des dysfonctionnements de l'école. Ou ils se tenaient moins informés et ne les connaissaient pas (moins de circulation des informations), ou il y en avait moins parce que les partenaires ne prenaient pas part aux décisions à et pour l'école. Logiquement, plus le nombre de partenaires ayant le droit de donner leur avis concernant une décision est grand, plus cette dernière risque d'être difficile à prendre (il y aura alors des mécontents). Nous avons continué à nous interroger sur l'évolution de la structure organisationnelle de l'Education nationale (premier degré) et des liens entre ses organes.

Autrefois :

- l'organisation définissait clairement le rôle et les responsabilités de chacun (individu qui peut prendre des décisions),
- l'organisation réglait le conflit à l'interne,
- l'organisation protégeait les enseignants et le directeur contre les pressions extérieures,
- l'organisation communiquait moins avec l'extérieur, donc les interprétations et les rumeurs existaient moins.

Actuellement, il semblerait que :

- le nombre de décisions à prendre au sein de l'école se soit accru (définition du règlement intérieur de l'école en obéissant au modèle départemental, plan particulier de mise en sécurité, axes du projet d'école, plan vigipirate, sorties et actions culturelles négociées le plus souvent avec les partenaires, toutes décisions du conseil des maîtres et d'école...)
- les responsabilités du directeur ne soient pas objectivement définies (action, territoire...)
- les responsabilités de certains directeurs ne soient pas assorties d'un pouvoir en adéquation avec la prise de responsabilité,
- l'organisation "règle" le conflit en sollicitant des preuves aux collègues et aux instances

165March, J.G., & Simon, H.A. (1999). *Les Organisations-Problèmes psychosociologiques.* Paris: Dunod.

partenariales extérieures (élus politiques et familles), en utilisant un double-langage...

- l'organisation ne protège plus le directeur,
- l'organisation communique beaucoup avec les partenaires extérieurs – utilisant quelquefois des défauts de communication – permettant ainsi l'enlisement et le pourrissement du conflit par la multiplicité des opinions, voire leur transformation.

« ***Les organisations produisent des désaccords, des conflits, des oppositions dans leur fonctionnement interne et sont confrontées à un monde extérieur complexe, hétérogène, aléatoire et difficilement maîtrisable. [...]. Les perturbations internes et externes qui les affectent sont potentiellement porteuses de processus critiques parce qu'elles viennent toujours dénoncer le déni sur lequel s'était construit le lien ; elles sont un démenti au caractère unifiant de l'ordre établi*** »[166].

Notre nouvelle hypothèse est que l'institution a désigné le directeur comme responsable de dysfonctionnements mais sans assortir ses fonctions de moyens nécessaires (droits et autonomie) à ses nouvelles responsabilités. De cette façon, elle transfère des responsabilités autrefois dévolues à l'inspecteur de l'Education nationale au directeur tandis qu'elle fait conserver à l'inspecteur de l'Education nationale tous ses pouvoirs en diminuant ses responsabilités. Cela expliquerait les demandes d'aides et de soutien – repérées dans le premier chapitre – de la part de certains directeurs à leur inspecteur de l'Education nationale.

Pour les mêmes auteurs (J-G. March et H-A. Simon), trois types de conflits existent :

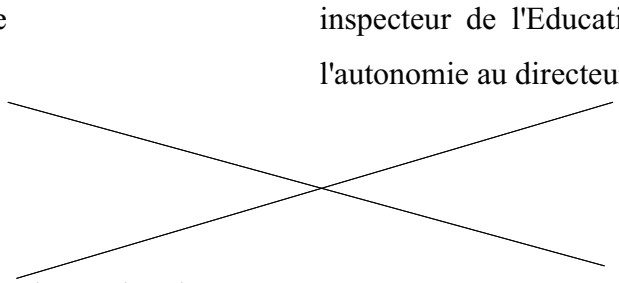
- les conflits individuels concernant la prise de décision individuelle,
- les conflits organisationnels concernant les conflits de groupe au sein d'une organisation,
- les conflits inter-organisationnels concernant les conflits entre organisations ou groupes.

Dans le cadre de notre recherche, les directeurs rencontrent plutôt le deuxième cas, la possibilité de prendre seul une décision étant quasi nulle. Nous n'avons pas eu à connaître non plus de conflits entre l'école et une autre organisation.

Essayons de développer notre nouvelle hypothèse : le taux d'autonomie des directeurs dans la gestion de leur école est inversement proportionnel à l'autonomie de l'inspecteur de

166Giust- Desprairies, F. (2003). *Op. cit.* (p. 184).

l'Education nationale sur le fonctionnement de l'école. Le point d'équilibre se placerait au centre du chiasme.



C'est à travers la régulation de conflit que nous espérons trouver matière à réponse.

Pour ce, nous aurons trois objectifs dans ce troisième chapitre. Nous essaierons d'abord de trouver les conditions dans lesquelles le conflit prend naissance (types de relations entre les organes de l'organisation) en comparant un conflit dans le second degré avec ceux découverts à travers les réponses à notre questionnaire. Puis, nous interrogerons les textes institutionnels et les réactions des acteurs de l'école pour mieux appréhender le conflit : leur pouvoir de l'anticiper (au meilleur des cas), de prendre conséquemment des décisions pour le résoudre. Enfin, nous nous intéresserons aux résultats du conflit.

Nous nous aiderons des réponses à notre questionnaire et de la comparaison entre des exemples de situations conflictuelles (dans les premier et second degré) pour déceler les différences et/ou les ressemblances dans la gestion de l'information et de ses conséquences dans le management de l'école du premier degré et l'établissement du second degré. Ainsi que nous l'avons dit plus haut, aucun décret ne régule le fonctionnement de l'école. Ce manque favorise donc toutes les interprétations et tous les comportements quant aux informations qui circulent entre personnels et partenaires. De plus, le directeur ne possédant pas de statut, le management du premier degré est donc régulé par les inspecteurs de l'Education nationale, cadres de décision. Nous avons déjà constaté que les moyens utilisés par certains de ces derniers dans la gestion de l'information ne confortaient pas toujours le directeur dans son rôle de maintien du bon fonctionnement de l'école. Au contraire, l'utilisation du double-langage par un inspecteur de l'Education nationale contribue certainement à opposer le directeur à ses collègues voire aux partenaires. En revanche, cette façon de faire confère à l'inspecteur de

l'Education nationale une certaine sérénité ; elle le conforte dans un rôle de pouvoir et de non-responsabilité.

Nous savons que la gestion de l'information n'est qu'un pan du management au sein de toute organisation, privée et publique. A travers la circulation de l'information à l'école, nous allons analyser le degré de pouvoir d'autonomie des acteurs.

F. Danvers rappelle que « ***dans la Grèce antique, "l'autonomia" était le fait pour une cité de poser ses propres lois, autrement dit la souveraineté*** »[167]. Vue sous cet angle, la localité pouvait se déclarer autonome si elle ne dépendait pas du pouvoir législatif du pays dans laquelle elle se situait : l'autonomie était alors la possibilité d'établir ses propres lois locales. Nous ne parlerons pas ici du pouvoir exécutif.

Les strates hiérarchiques de l'organisation ont gagné de l'autonomie grâce aux lois de déconcentration. Toutefois, en gagnant cette autonomie dans la décision, elles n'ont pas remplacé l'Etat-providence qui protégeait autrefois ses employés à la base de l'échelle, sur le terrain : les enseignants, y compris les directeurs. Ces lois de déconcentration semblent avoir contribué à une certaine désorganisation – dans certains secteurs – de l'organisation de l'Education nationale. En effet :

- des lois de déconcentration sans ouverture de l'école aux partenaires n'auraient pas transformé la structure interne pyramidale de l'ordre hiérarchique. Les enseignants auraient continué à n'obéir qu'à un chef : l'inspecteur de l'Education nationale.
- L'ouverture de l'école vers l'extérieur sans lois de déconcentration aurait favorisé l'éclosion d'une école plus autonome. Les directeurs se seraient rapprochés des familles et des élus pour des décisions communes, mais non les cadres hiérarchiques (IA et inspecteur de l'Education nationale) qui n'auraient pu agir contre des enseignants.
- Mais, les lois de déconcentration associées à une ouverture de l'école vers l'extérieur ont rendu les strates hiérarchiques très accessibles aux partenaires et ont augmenté leur pouvoir de décision à l'encontre de directeurs.

Nous avons déjà tracé de ce que nous pensons être le nouveau schéma de l'organisation "Education nationale". Et force est de constater que le directeur semble être placé au centre d'une toile d'araignée, dans l'impossibilité de se mouvoir sans attirer la réaction des uns et/ou des autres qui l'entourent.

167Danvers, F. (2003). *Op. cit.* (p. 71).

Pour Condorcet, l'homme est autonome s'il est libre, donc s'il est celui qui n'obéit qu'à sa raison. Nous ajouterons que pour obéir à sa raison, l'individu doit pouvoir le faire. Or, des directeurs n'ont pas le choix : pour éviter les ennuis avec leurs supérieurs, ils doivent faire abstraction de leur raison.

Toutefois, – pour nous – "autonomie" n'est pas synonyme de "liberté". Un homme "libre" de penser et de se mouvoir peut ne pas être autonome dans son travail s'il ne peut agir selon sa raison. En fait, tout individu autonome est libre d'anticiper, libre de décider et libre d'agir mais tout individu libre n'est pas forcément autonome. C'est l'employeur qui octroie le degré d'autonomie à ses employés.

L'individu qui anticipe une action sans pouvoir agir travaille à l'état de projet ; il analyse le présent à partir de faits qui ont déjà existé afin de prévoir l'avenir. Il reste dépendant du décisionnaire qui valide ou invalide son idée. A l'école, un directeur est libre de réfléchir à une situation, d'analyser ses causes et de prévoir ses conséquences, de prendre par écrit une décision qui solutionnerait le dysfonctionnement. Il ne sera autonome que s'il possède les moyens de passer de la décision à l'action.

L'individu qui exécute une action parce qu'il est obligé de le faire par autrui, sans qu'il ait auparavant décidé lui-même de cette action n'est pas autonome. De la même façon, si un directeur exécute une action contre son gré, parce qu'elle lui a été imposée, et qu'il ne peut pas refuser d'obéir à l'ordre, nous pouvons affirmer qu'il n'est pas autonome.

L'individu à qui on demanderait de prendre une décision (avant action) sans qu'il ait auparavant vu les faits ou analysé lui-même les critères antérieurs à la proposition de décision qui lui est demandée n'est pas autonome ; il dépend de celui qui lui demande une décision. De la même façon, un directeur à qui on demanderait de prendre une décision et d'agir à propos d'un dysfonctionnement dont il ne connait pas le contexte agirait comme une marionnette, sans autonomie. Nous pensons que ce cas relève plus de la manipulation que de la réflexion.

Pour nous, l'autonomie d'un individu requiert simultanément les possibilités d'anticiper, de prendre des décisions et d'agir. L'autonomie est un critère du pouvoir.

Nous retrouvons le même critère dans un autre type d'organisation. Un chef d'entreprise et son salarié sont libres de penser et de se mouvoir hors de l'entreprise. En son sein, ce qui les distingue – entre autres critères de formation et de niveau – c'est l'autonomie. Le premier peut anticiper, décider et agir. Le second ne peut qu'agir ; il peut même perdre momentanément sa liberté de se mouvoir s'il travaille sur une chaîne.

Nous avançons l'idée que l'école devient le lieu privilégié de la cité où chaque partenaire essaie d'asseoir son *autonomia*, c'est-à-dire sa souveraineté. Et la grande majorité des individus qui y travaillent et/ou s'y rencontrent ne serait pas autonome, car elle reconnaitrait et obéirait toujours à d'autres maîtres et non à leur raison. Certains individus utiliseraient le pouvoir de la parole pour contrer le pouvoir de la raison d'autrui. Communication contre raison ? Serait-ce la future guerre ?

L'école – en théorie – a pour mission de former des esprits libres grâce à l'acquisition de connaissances mais aussi grâce au développement de comportements altruistes et raisonnables, privilégiant la réflexion. C'est là une des tâches des enseignants que d'éduquer les élèves à la vie citoyenne. Le paradoxe est que l'organisation de l'institution semble privilégier un mode de fonctionnement administratif antonyme à celui qu'elle déclare prôner pour le fonctionnement des écoles.

Nous retrouvons ce schéma dans l'entreprise privée. Pour être autonome, elle doit :

- anticiper les besoins (bilan, projet, prévisions, commandes matérielles pour éviter des ruptures de stocks...),
- prendre des décisions (augmenter ou réduire une fabrication...),
- fabriquer elle-même son ou ses produits.

Sur la base de ce principe, ne sont pas autonomes certaines entreprises qui dépendent d'autres pour l'approvisionnement des matières premières, la transformation de ces matières et le commerce des objets finis. De la même façon, ne sont pas autonomes les entreprises qui utilisent des prestataires de service.

Toutefois, nous comprenons bien que pour qu'elle fonctionne, l'entreprise doit faciliter la communication entre les bureaux-projets, les instances décisionnaires et le suivi-fabrication et commercial. Si les échanges informationnels ne se font que du haut vers le bas (ordres sans retour), les dysfonctionnements du niveau fabrication ou commercial ne seront pas connus par

les instances décisionnaires et prévisionnelles. Impossible en ce cas de faire des recherches pour améliorer le produit – par l'analyse des défauts – et de faire de la prévention pour les supprimer.

En comparaison avec le fonctionnement d'une entreprise privée, c'est donc à travers le degré d'autonomie (anticipation, décision, action) des acteurs de l'école que nous allons essayer de questionner le niveau de cohérence reliant les comportements individuels aux résultats escomptés et aux conséquences obtenues pour le fonctionnement de l'école et le directeur.

Pour ce, nous allons retenir les actions telles que les acteurs les vivent et non pas telles que autrui les interprètent.

3.1 MANAGEMENT ET GESTION DE L'INFORMATION LORS DE SITUATIONS CONFLICTUELLES ; AUTONOMIE DU DIRECTEUR (anticipation, décision et action).

L'article L.411-1 du Code de l'éducation cite que :

« ***Le directeur veille à la bonne marche de chaque école maternelle ou élémentaire ; il assure la coordination nécessaire entre les maîtres. Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions de recrutement, de formation et d'exercice des fonctions spécifiques des directeurs d'école maternelle et élémentaire. Les parents d'élèves élisent leurs représentants qui constituent un comité des parents, réuni périodiquement par le directeur de l'école. Le représentant de la commune ou de l'établissement public de coopération intercommunale intéressé assiste de plein droit à ces réunions*** »[168].

Cet article octroie au directeur d'école le rôle de coordinateur de l'équipe d'enseignants, car

« ***la coordination est le principal déterminant de la structure de l'organisation[169]. Elle repose sur un certain nombre de conventions, de règles et de routines [...]. Elles sont construites, interprétées, manipulées par les acteurs. [...].***

168Code de l'éducation. Direction des Journaux officiels. (2008). Paris: Les éditions des Journaux Officiels. (p. 122).

169Mintzberg, H. In P. Cabin, P. (1999). (coord.). *Op. cit.* (p. 10).

Tout un ensemble d'accords tacites et d'activités clandestines régulent l'activité des individus »[170].

Ce qui nous semble incohérent est la simultanéité de la reconnaissance de l'importance du rôle de coordination de l'équipe des maîtres par le directeur et du refus (dans certaines circonscriptions) qu'il puisse s'appuyer sur des règles et des conventions définies permettant d'assurer cette coordination.

Les deux fiches ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois) renseignant sur les fonctions du directeur reprennent en partie ce texte.

L'article L. 912-1-3 du Code de l'éducation cite que « ***la formation continue des enseignants est prise en compte dans la gestion de leur carrière*** »[171].

A leur lecture, n'importe quel quidam pense que le fonctionnement d'une école se fait dans la sérénité la plus totale, dans un cadre bien défini, que le directeur n'a qu'à veiller à ce que tout se passe bien. Il représente ses collègues et parle en leur nom lors de rencontres avec les parents d'élèves, les autres partenaires et les cadres hiérarchiques. Il représente aussi l'Education Nationale lors de manifestations culturelles et citoyennes dans le secteur de son école. En aucun cas, on ne décrit ici le directeur comme responsable du fonctionnement de l'école. Cette description correspondait certainement autrefois à l'ensemble des directeurs qui ne possédait pas plus de moyens qu'aujourd'hui mais dont les fonctions étaient mieux reconnues par l'ensemble de la société et de sa hiérarchie.

Nous avons découvert – à travers les premières réponses à notre questionnaire – que la description donnée dans ces articles correspond de moins en moins au fonctionnement des écoles actuelles. Depuis les lois de décentralisation, usagers et partenaires ont d'abord exprimé leurs demandes auprès du directeur, relayées et soutenues quelquefois par des collègues, voire l'inspecteur de l'Education nationale. Maintenant, l'expression de demandes se transforme de plus en plus en ordres, émanant de plusieurs quidams ou clans aux intérêts quelquefois divergents.

Actuellement, le recrutement des directeurs de deux classes et plus s'appuient sur :

- le décret n°2002-1164 du 13 septembre modifiant le décret n°89-122 du 24 février 1989 .

170*Ibid.*
171Code de l'Education. (p. 227). Les éditions des Journaux Officiels.

- la note de service n°02-023 de janvier 2002.
- le protocole de mesures pour les directeurs d'école du 10 mai 2006.

« ***Après avis de l'inspecteur de l'Education nationale de circonscription et les résultats des commissions d'entretien, l'inspecteur d'académie-DSDEN soumet à l'avis de la CAPD le projet de liste d'aptitude. Après avis de la CAPD, l'IA arrête par ordre alphabétique la liste d'aptitude aux fonctions de directeur d'école. Le candidat peut être nommé dans l'emploi de directeur par l'inspecteur d'académie*** »[172].

Les critères de recrutement du directeur sont :

- « ***une certaine ancienneté dans la carrière d'enseignement du premier degré ; trois ans de services effectifs minimum ;***
- ***une bonne notation et de bonnes appréciations de la part de l'inspecteur de l'Education nationale. La candidature fait en effet l'objet d'un avis motivé de l'inspecteur de l'Education nationale de la circonscription*** »[173].

Nous voyons ici que la nomination de l'enseignant dans les fonctions de direction dépend uniquement de l'appréciation de l'inspecteur de l'Education nationale. Plusieurs cas peuvent alors se présenter :

- un enseignant peut être reconnu très compétent pour devenir un "bon" futur directeur par un inspecteur de l'Education nationale et se voir retirer ses fonctions par son successeur.
- un enseignant possédant les compétences requises pour accéder aux fonctions de directeur ne pourra le devenir si – pour des raisons personnelles de divergences d'opinions, de charisme... – l'inspecteur de l'Education nationale ne l'apprécie pas.

L'inspecteur de l'Education nationale peut vite faire un rapport négatif. Le danger pour le postulant à une direction ou un directeur en place est que son inspecteur de l'Education nationale ne fasse pas la différence entre ses compétences professionnelles et relationnelles personnelles et le climat de l'école dans lequel il évolue, créé par des adjoints et/ou des partenaires extérieurs. Si le climat de l'école est serein, l'inspecteur de l'Education nationale peut donner un avis favorable alors que l'enseignant ne possède pas de compétences à gérer une école et vice-versa, l'inspecteur de l'Education nationale peut donner un avis défavorable à un enseignant qui travaille dans une école au climat conflictuel dont il n'est pas responsable,

172Py, G., Marty, N., & Courcoux, N. *Op. cit.* (pp.224-225).
173*Ibid.* (p. 225)

mais qui possède des compétences de gestion.

D'autre part, la liste d'aptitude est arrêtée par l'inspecteur d'académie après avis de la CAPD (commission administrative paritaire départementale) qui est constituée de dix inspecteurs de l'Education nationale et de dix syndicalistes en nombre égal. Bien qu'ils soient en nombre égal, la voix de l'inspecteur d'académie tranche en cas d'*ex-aequo*. Même si les dix syndicalistes acceptent un nouveau directeur, il peut être refusé par l'inspecteur d'académie. Les représentants du personnel ne possèdent donc aucun pouvoir de faire valoir leur avis s'il est contradictoire à celui de l'institution.

Pour le directeur potentiel, sa nomination est donc liée au simple avis de l'inspecteur de l'Education nationale transmis à l'inspecteur d'académie. En aucun cas, la CAPD ne pourra discuter du rapport de l'inspecteur de l'Education nationale. Nous voyons ainsi le manque d'autonomie de :

- l'inspecteur d'académie qui se fonde sur le seul rapport de l'inspecteur de l'Education nationale pour prendre une décision,
- de la CAPD qui entérine la décision de l'inspecteur de l'Education nationale,
- des enseignants et donc du directeur.

Un simple rapport négatif d'un seul homme (basé sur des informations non vérifiées) suffit pour éloigner un adjoint d'un poste de direction. Il n'est pas ici question de formation et/ ou de compétences.

L'inspecteur de l'Education nationale est ainsi tout puissant. L'inspecteur d'académie ne cherchera pas à vérifier son rapport : il obéit à l'inspecteur de l'Education nationale.

Pour supprimer les situations conflictuelles de l'école, le directeur devrait donc travailler en étroite collaboration avec l'inspecteur de l'Education nationale, cadre de décision. Mais il devrait aussi pouvoir faire appel à lui en cas de dysfonctionnement comme une infirmière fait appel au médecin lorsqu'une décision sort de ses compétences. Les écoles qui dysfonctionnent seraient-elles situées dans des circonscriptions où l'inspecteur de l'Education nationale ne prend pas ses responsabilités ? Seraient-elles celles dont les directeurs n'auraient aucun soutien de leur inspecteur de l'Education nationale ?

Pour avoir plus de précisions sur notre questionnement, nous allons essayer de déterminer le niveau d'autonomie du directeur face aux dysfonctionnements.

3.1.1 Enseignants en groupe ou en équipe

Dès les années 1970, des enseignants prennent des initiatives individuelles et se mettent à échanger entre eux des idées de nouvelles méthodes pédagogiques : ils créent le mouvement ICEM et adoptent la pédagogie Freinet.

La circulaire du 20 août 1973 cite pour la première fois la notion du travail en équipe dans les écoles élémentaires ; celle-ci devient obligatoire si les classes travaillent en décloisonnement.

En 1976, le ministère instaure le conseil des maîtres qui a pour fonction une prise de décisions collective.

En 1981, la notion est reprise pour la création des zones d'éducation prioritaire. En effet, l'objectif étant de lutter contre l'échec scolaire, la collaboration avec les partenaires de l'école (élus locaux et parents) se renforce.

C'est donc en 1981 que l'équipe pédagogique devient le point fort de la rénovation de l'école primaire et est la nouvelle orientation ministérielle. Si d'un point de vue pédagogique, avant 1981, chaque enseignant était le seul maître dans sa classe, il n'en reste pas moins que c'était le directeur d'école, représentant l'institution dans les communes, qui avait la charge de réguler tout le fonctionnement administratif de l'établissement dont il avait la charge.

Depuis 1981, les notions d'équipe pédagogique et d'équipe éducative ont trouvé leur place dans les débats sur le fonctionnement de l'école. Il convient de rappeler ici que l'équipe pédagogique est uniquement formée des enseignants de l'école et que l'équipe éducative est formée de l'équipe pédagogique augmentée des personnes participant à l'éducation des élèves : aide-éducateurs, intervenants extérieurs, agents spécialisés des écoles maternelles.

Donc, depuis cette date, le directeur se trouve – comme ses adjoints – lié à une instance nommée conseil des maîtres, qui a pour fonction de promouvoir des décisions collectives pour le fonctionnement de l'école.

Or, d'abord, le travail en équipe ne peut être maîtrisé de la même façon dans toutes les écoles puisqu'il fait intervenir non seulement des besoins différents selon les niveaux des classes, mais aussi des différences dans les manières d'expression des demandes par les

enseignants : lorsque l'équipe doit émettre un choix parmi plusieurs propositions, elle doit trouver un compromis entre ceux qui veulent imposer leur volonté aux autres et ceux qui se taisent.

Deuxièmement – et nous rejoignons encore l'idée de M. Kherroubi – aucun décret et/ou texte structurel ne règle le "nouveau" fonctionnement de l'école primaire. Ainsi, selon les écoles, les adjoints expriment plus ou moins leur avis à propos du fonctionnement administratif de l'école, selon que l'inspecteur de l'Education nationale donne ou refuse au directeur le "pouvoir" d'arrêter un choix parmi les propositions des enseignants lors de débats.

Donc, dans certaines écoles, le directeur aurait le dernier mot en fin de débat à propos d'un choix à effectuer et dans d'autres, il n'aurait aucun droit et ne pourrait pas prendre de décision. Un directeur nous relate aussi être obligé de demander l'accord de ses adjoints pour acheter du matériel pour le bureau de l'école (*post-it*, panneau pour planning...) bien que cette commande soit faite sur le budget qui lui est imparti par la municipalité.

Depuis ces dernières années, l'idée de travailler en équipe s'est donc progressivement imposée à l'école primaire...

Or, la somme de tous les intérêts privés des adjoints et des partenaires ne les conduisent pas forcément à œuvrer pour l'intérêt général, c'est-à-dire celui des élèves. Nous citerons pour exemple des écoles où les adjoints se mettent d'accord pour prolonger régulièrement les récréations, ou font vivre en liberté dans leurs classes des rongeurs alors que certains de leurs élèves sont asthmatiques sans que le directeur soit écouté lorsqu'il demande de rentrer à l'heure en classe ou de mettre l'animal dans le couloir. Ailleurs, ce sont les élèves qui sont laissés seuls dans les classes à l'étage pendant les récréations...

Des représentants de parents d'élèves exigent du directeur qu'il force ses adjoints à préparer une fête de fin d'année « *afin de faire rentrer de l'argent dans la caisse des parents* », refusent une sortie scolaire parce que le thème ne leur convient pas sans chercher à savoir s'il est en rapport avec les apprentissages en classe, critiquent le directeur qui ose demander à l'élu local un meilleur entretien des locaux...

Nous voyons que, même devant un manque de sécurité ou d'hygiène, le directeur n'a pas toujours droit à la parole pour faire respecter ces précautions indispensables à toute vie en communauté.

Prendre des décisions ensemble ne part pas d'un besoin naturel des enseignants. C'est une contrainte imposée par le ministère.

Le conseil des maîtres favorise – dans certaines écoles – plus de dysfonctionnements que s'il n'existait pas. A son issue, des adjoints restent toujours réfractaires aux décisions qui ont été prises – pourtant collégialement – parce qu'elles ne leur correspondent pas. En ce cas, commencent à apparaître dans beaucoup d'écoles plusieurs clans : ceux qui veulent imposer leurs idées et ceux qui se taisent, ceux qui épousent l'avis du directeur et ceux qui sont contre. Des adjoints donnent un accord fictif à une décision et font l'inverse lorsqu'ils sont dans leur classe.

Donc, une décision prise par la majorité des enseignants en conseil de maîtres, même si elle est actée, ne satisfait pas la totalité. La minorité non satisfaite par la décision de la majorité a la possibilité de se scinder du reste du groupe et d'agir comme bon lui semble parce qu'aucun chef hiérarchique n'obligera ce mini-groupe (une seule personne quelquefois) à se rallier aux autres. Si la minorité acquiert une certaine "autonomie" par la force, il n'en n'est pas de même pour le directeur qui se verra reprocher par le même chef hiérarchique de ne pas savoir rassembler l'ensemble de ses collègues.

Il en serait de même pour l'ordre du jour et les décisions prises en conseils d'école. Pour le savoir, nous questionnons donc les directeurs afin de connaître la fonction de la personne qui établit l'ordre du jour des conseils de maîtres et des conseils d'école.

	L'équipe pédagogique (adjoints+directeur)	Le directeur	Autre
A	Oui	Oui	inspecteur de l'Education nationale ou maire
B	Oui (en-dehors des points purement administratifs)		
C	Oui		Parents d'élèves
D		Oui	Questions complémentaires par adjoints
E	Oui		inspecteur de l'Education nationale et/ou maire + questions des parents
F	Oui		
G		Oui	Sur propositions des fédérations de parents
H classe unique	Oui		
I	Oui, après réunion des parents élus avec le directeur		Le directeur réunit les parents élus qui remettent leurs questions, qui, si elles entrent dans le cadre de ce qui peut être débattu en conseil d'école, est ajouté à l'ordre du jour.

Tableau n° 16 : personne(s) décidant de l'ordre du jour des conseils

Nous ne comptabilisons pas la réponse du directeur H qui est seul dans son école.

Pour les huit autres, nous découvrons cinq groupes :

- aucun directeur ne décide complètement seul du choix de l'ordre du jour, soit 0%,
- trois directeurs (B, D et F) décident en collaboration avec leurs adjoints, soit 37,5%,
- un directeur (G) établit l'ordre du jour en collaboration avec les parents, soit 12,5%,
- deux directeurs (C et I) décident en collaboration avec les adjoints et les parents élus, soit 25%,
- deux directeurs (A et E) voient l'ordre du jour donné par l'inspecteur de l'Education

nationale, le maire et les parents, soit 25%,

Donc, 0% des directeurs sont autonomes puisqu'aucun ne peut prendre seul de décisions.

Avec ces réponses, nous découvrons la disparité dans le fonctionnement des réunions statutaires. Cette disparité est possible parce que l'organisation du premier degré ne définit aucun fonctionnement. Donc, les écoles fonctionnent différemment, selon les habitudes comportementales locales imposées par les différents personnels et partenaires.

A et E semblent être les écoles les plus difficiles à gérer car non seulement le directeur ne possède aucun pouvoir, mais encore il doit obéir à l'ordre du jour déterminé par des personnes qui ne vivent pas au quotidien dans l'école : l'inspecteur de l'Education nationale et/ou le maire. Ces personnes peuvent utiliser leur pouvoir plénipotentiaire en excluant les idées des personnels enseignants et des parents, mettant ainsi le directeur en position très inconfortable de tampon entre les demandes des uns et des autres.

Quoi qu'il en soit, les directeurs nouvellement nommés dans une de ces neuf écoles risquent d'éprouver des difficultés s'ils arrivent d'une école où ils possédaient le pouvoir de décision. De la même façon, les partenaires et collègues peuvent se trouver déstabilisés s'ils sont plus ou moins sollicités par le nouveau directeur que par l'ancien.

En conclusion des réponses à cette question, nous avançons l'idée que la manière dont sont préparés ces conseils statutaires par le directeur (avec ou sans la participation des collègues et des partenaires) importe peu sur le déroulement postérieur de ces réunions (cf. tableaux n°12 et n°13). Des adjoints n'expriment pas ni avis ni besoin lors de la rédaction de l'ordre du jour des réunions, mais attendent que le directeur soit en position de faiblesse – présence des partenaires – pour exprimer leur mécontentement.

Les directeurs sont les seuls individus qui possèdent une vue d'ensemble (pédagogique et administrative) de l'école, qui se trouvent à l'interface entre son fonctionnement interne et les relations externes, qui reçoivent les ordres et les transmettent. Ils sont à même de voir ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, ce qui demande abandon ou amélioration. Pourtant, il semblerait qu'ils ne puissent pas travailler de la même façon partout sur le

territoire national.

Alors, non-écoutés, non-entendus, certains se replient sur eux, s'épuisent et se perdent,

« ***car l'administration, non seulement diminue son soutien, mais [elle] invite cette individualité affaiblie à se prendre en charge elle-même [...] ce qu'on attend de l'administration, c'est qu'elle améliore les conditions de travail de ses employés, pas qu'elle se substitue à eux dans l'exercice de leur pouvoir, si tant est qu'ils en possèdent un*** »[174].

A partir de ces réponses, nous trouvons trois types de fonctionnement d'école, dépendant du degré de confiance et d'autonomie qui est accordé au directeur par l'inspecteur de l'Education nationale.

1) Le directeur peut définir lui-même l'ordre du jour à discuter lors des réunions statutaires (rôle de manager accordé au directeur par l'inspecteur de l'Education nationale). De cette façon, s'il perçoit les prémices d'une tension pouvant s'aggraver, il peut anticiper pour la supprimer en en discutant de suite. La décision d'en parler lui revient. Il est autonome.
Dans ce cas, le directeur est pleinement responsable du fonctionnement de l'école car c'est à lui qu'incombe de favoriser débats et discussions pour analyser les dysfonctionnements et y remédier.
Or, dans notre échantillon de neuf directeurs rencontrant des dysfonctionnements causés par des défauts de communication, aucun ne possède le pouvoir de décider seul du thème des débats (hormis H qui est seul dans son école). 0% des directeurs de notre enquête ne pouvant anticiper, décider et agir, aucun n'est donc autonome.

2) Le directeur définit l'ordre du jour avec ses collègues (quand l'inspecteur de l'Education nationale impose un travail d'équipe) et, éventuellement, avec des parents. L'autonomie est partagée entre les acteurs, si tant est qu'elle puisse être partagée.
Dans ce cas (écoles B, C, D, F, G et I), le directeur est placé sur le même plan que ses collègues ou les partenaires. Il n'est ni plus, ni moins responsable qu'eux. Les points à discuter sont choisis ensemble. Ce cas semble favoriser disputes, discussions stériles ou

174Zarifian, P. (2006). Travail, modulation et puissance d'action. In A. Bouzon (dir.). *Op. cit.* (p. 66).

avortées lorsqu'un individu ou un clan veut imposer son point de vue aux autres. Le directeur doit laisser faire ses collègues s'il ne veut pas d'ennuis avec l'inspecteur de l'Education nationale qui n'aime pas avoir à régulariser des dysfonctionnements dans les écoles parce que sa responsabilité est alors engagée. D'autre part, des dysfonctionnements peuvent ne pas trouver de solutions si les individus qui en sont la cause refusent d'en discuter.

En théorie, la logique veut que le groupe d'enseignants soit ici responsable des dysfonctionnements de l'école et non le directeur seul. C'est le groupe qui doit anticiper les dysfonctionnements par une analyse des situations et prendre des décisions. Mais nous comprenons bien que des enseignants refuseront de remettre en question certains de leurs comportements fautifs ou gênants, d'où les grandes difficultés pour le directeur d'améliorer – seul – certains dysfonctionnements.

En pratique, il est toujours facile de culpabiliser celui qui porte le titre de directeur. Mais ces directeurs ne peuvent – seuls – ni anticiper, ni prendre de décisions, ni agir. Dans ces écoles, c'est l'autonomie du groupe (ou des groupes) qui est recherchée et non pas celle du directeur. 75% des directeurs ayant répondu à l'enquête sont dans ce cas.

3) Le directeur n'a pas son mot à dire ; il se contente de rédiger l'ordre du jour selon les volontés de l'inspecteur de l'Education nationale, de l'élu local, des parents et des collègues. Il n'a aucune autonomie. Dans ce dernier cas, les directeurs A et E n'ont aucun pouvoir de contrôle des informations circulant lors des réunions. Ils obéissent à l'inspecteur de l'Education nationale, au maire, aux partenaires qui imposent l'ordre du jour. Ils ne peuvent discuter des dysfonctionnements qu'ils entrevoient sur les lieux que si ceux-ci ne dérangent pas les intérêts personnels de quiconque.

Ainsi donc, toute discussion à propos d'un dysfonctionnement causé suite à un défaut organisationnel du système, à une décision d'un élu local ou d'un partenaire peut être écartée sans qu'ils puissent réagir. Les intérêts personnels de certains acteurs sont de taire des dysfonctionnements dans une école de leur circonscription et de leur commune. Le pouvoir appartient au grade le plus élevé. En ce sens, un adjoint ou un parent ne suivra pas l'avis du directeur s'il ne correspond pas à celui de l'inspecteur de l'Education nationale ou du maire.

Dans ce cas de figure, les directeurs A et E ne sont nullement responsables des dysfonctionnements de l'école introduits par des défauts de communication puisqu'ils ne

possèdent pas assez d'autonomie pour pouvoir exprimer leurs arguments s'ils diffèrent de ceux des autres individus. Leur liberté d'expression est quasiment nulle (demande de se taire) ou sans effet (aucune prise en considération des arguments avancés). « ***Des pulsions tendent à émerger avec une violence démesurée contre ceux qui auront été désignés comme des ennemis par le pouvoir*** »[175].

Il existe un risque pour ces directeurs : la collusion entre inspecteur de l'Education nationale, maire et partenaires. Car – si les dysfonctionnements perdurent – le directeur sans statut, sans définition officielle de ses fonctions, se retrouve seul devant le groupe et le risque est qu'il soit désigné comme bouc-émissaire, accusé de ne pas savoir gérer l'école.

25 % des directeurs de notre enquête appartiennent à ce groupe. Parfois, le manque de qualité des communications entre inspecteur de l'Education nationale, directeurs d'école et autres partenaires – voire collègues – est susceptible de créer des conflits entre eux.

Nous voulons donc connaître le ressenti des directeurs sur leur influence dans la prise de décisions au sein de l'école.

175Enriquez, E., & Haroche, C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (p. 15).

	nulle	moyenne	importante
A		Quand je peux insuffler les axes du projet académique et appliquer les textes	
B		Les collègues ont plus de poids que moi seule	
C	Les décisions se prennent à	la majorité des enseignants	
D	Oui ; contestée si pas dans l'intérêt des adjoints		
E	Oui ; d'autant plus que l'inspecteur de l'Education nationale me demande publiquement d'obéir aux parents		
F		Je suis contré par les meneurs soutenus par leurs syndicats	
G		Quand il s'agit de décisions sans grande importance	Quand il s'agit de sécurité mais décision imposée contre tous
H	Oui ; je suis "seul maître à bord"		
I	Oui ; arrivant dans une équipe déjà formée, avec ses habitudes, avec des éléments très politisés qui refusent le rôle décisif du directeur de l'école dans son fonctionnement.		

Tableau n° 17 : influence du directeur dans la prise de décision

Considérant les réponses, nous regroupons les directeurs :

- H : autonome parce que seul dans son école
- A, B, C, D, F et G : influence très faible (75%)
- E et I : aucune influence dans les décisions de l'école (25%).

Pour approfondir la connaissance sur le pouvoir décisionnel du directeur, nous cherchons également à évaluer le résultat lorsque le directeur émet un avis différent de celui d'un adjoint. Nous faisons plusieurs propositions et voici les réponses des directeurs :

Vous restez chacun sur votre position	B, D, G
Votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit	C
Vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit	
Vous demandez l'avis de l'inspecteur	A, E, I
Vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?	
Autre :	A : je fais jouer les textes ; on regarde qui a les compétences pour décider D : j'impose si problème de sécurité E : j'essaye d'imposer si je peux m'appuyer sur les textes réglementaires (hygiène, sécurité...) ; j'informe l'inspecteur de l'Education nationale si refus F : je ne lâche rien sur ce qui relève de ma seule responsabilité (l'organisation de la sécurité). Pour le reste chacun peut faire ce qu'il veut si c'est inscrit au projet d'école. I : s'il y a infraction aux Textes ou gros différend, je demande à l'inspecteur de l'Education nationale

Tableau n°18 : conséquences lorsque le directeur n'est pas du même avis qu'un adjoint

Nous retrouvons à peu près le même profil de groupe qu'aux deux questions précédentes :

- les directeurs B, C, D, F et G subissent des tensions internes pour gagner en pouvoir de décision (62,5%)
- les directeurs A, E et I ont recours à l'inspecteur de l'Education nationale et n'ont aucune autonomie.

Afin de continuer à affiner les réponses, nous demandons aux directeurs quel est leur ressenti quant à l'évolution de leur marge d'autonomie. Leurs réponses sont :

	Se dégrade	**Reste la même**	**S'améliore**
Envers les parents	B-D-H	C-F-G-I	A-E
Envers les représentants de parents	C-D-E-F-G-I	B-H	A
Envers les autres partenaires (élus locaux...)	C-E-F-H	D-G-I	A
Envers les adjoints	A-D-E-F-G-I	B-C-H	
Envers la hiérarchie	B-C-D-E-F-G-H	I	A
Autre...	I (public extérieur à l'école)		

Tableau n°19 : ressenti de l'évolution de la marge d'autonomie par les directeurs

Pour améliorer la lecture de ces résultats, nous avons décidé de supprimer la colonne centrale. Ce qui donne :

	Se dégrade ou reste stable	S'améliore
Envers les représentants de parents	B-C-D-E-F-G-H-I	A
Envers les autres partenaires	C-D-E-F-G-H-I	A
Envers les adjoints	A-B-C-D-E-F-G-H	
Envers la hiérarchie	B-C-D-E-F-G-H-I	A

Tableau n°19 bis : qualité de la marge d'autonomie des directeurs (mieux ou moins bien)

Les réponses à cette question corroborent ce que nous avions à peu près découvert à travers les réponses des tableaux numérotés de 15 à 18.

A estime que sa marge d'autonomie s'améliore avec les représentants de parents, les autres partenaires et la hiérarchie. En revanche, son autonomie est mise à mal par ses adjoints, ce qu'elle a déjà déclaré auparavant. Nous essayons d'analyser sa réponse de deux manières :

- A a plus de deux ans d'ancienneté dans l'école donc les partenaires commencent à lui faire confiance et s'imposent moins dans les instances de décision.
- malgré son ancienneté, ses adjoints continuent de chercher à imposer leurs décisions.

Les huit autres directeurs se sentent de moins en moins autonomes au sein de l'école. Soit presque la totalité.

En conséquence, le directeur peut toujours essayer d'émettre son avis. Cela ne sert à rien. Le degré d'autonomie des adjoints, de la hiérarchie, des parents et autres partenaires est inversement proportionnel à celui du directeur. Et ce degré d'autonomie est diversement réparti sur le territoire. Dans le cadre de notre recherche, le directeur – même s'il anticipe des dysfonctionnements en analysant des situations déjà vécues – ne possède aucun pouvoir pour les empêcher de survenir à nouveau parce qu'il n'est pas libre de décider et d'agir.

Ce que nous comprenons mal, c'est que les décisions relèvent de plus en plus de l'équipe, mais que l'évaluation du directeur reste une évaluation personnelle.

« ***Lorsqu'à l'évaluation est associée une menace de déclassement [...], elle devient un puissant moyen d'introduire la peur dans les relations de travail. Le***

chacun pour soi devient la règle jusqu'à ce que tous les coups soient permis, y compris nuire à ses collègues [...]. Les coups bas, la rétention d'information, les fausses rumeurs, les conduites déloyales font leur entrée [...]. La confiance s'étiole, la peur la remplace. Une part de l'activité de travail est désormais consacrée à se surveiller les uns les autres »[176].

Donc, lorsque parents, partenaires et adjoints commencent à avoir peur du directeur, ils adoptent à peu près tous le même comportement : ils essayent d'imposer leur vision du fonctionnement de l'école, sans être réellement informés que celui-ci est régi par des textes administratifs émanant du ministère et de l'inspection académique. Ils ne font plus confiance au directeur. Certains partenaires connaissent ces textes sans cesse rappelés par le directeur (lettre et réunion de rentrée, règlement scolaire adopté en conseil d'école, affichage des compte-rendus de réunions, rendez-vous individuels, distribution de documents tout au long de l'année...) mais ils les refusent quelquefois parce qu'ils savent que l'inspecteur de l'Education nationale – n'étant pas leur supérieur – ne pourra pas leur imposer d'obéir à des textes professionnels.

Le rôle – prescrit – du directeur est partout le même en France : veiller à l'application des textes dans l'école où il est nommé et représenter l'institution. Mais, la pauvreté d'une définition non accompagnée des moyens mis à sa disposition laisse l'environnement professionnel et partenarial libre d'interpréter et de transformer selon ses envies ce rôle.

Nous avons déjà découvert l'existence d'un point commun entre les écoles de notre enquête : le non-soutien hiérarchique lors de difficultés rencontrées par le directeur.

Puisque ces directeurs ne peuvent pas compter sur l'exercice du pouvoir du cadre hiérarchique pour obtenir aide et réponse aux dysfonctionnements créés par les avis divergents et les pressions locales, nous désirons maintenant savoir s'ils les trouvaient dans les textes réglementant le fonctionnement de l'école. Autrement dit, pour un directeur anticipant un dysfonctionnement (premiers questionnements, paroles contradictoires...), les textes suffisent-ils pour qu'il puisse prendre de suite une décision et agir ?

Nous les questionnons donc sur leurs rapports à ces textes.

176Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris: Seuil.

Vous les connaissez tous et les appliquez	D-F
Vous connaissez les principaux et les appliquez	A-B-C-E-G-H-I
Autre	B: « application avec peine ; je suis obligée de le reconnaître ». E : « je les applique ; mais il m'arrive que l'inspecteur de l'Education nationale m'en tienne rigueur si les textes contrarient ses volontés ». (acceptation forcée d'un intervenant extérieur contraire aux modalités des textes...). F : « et ça me retombe dessus comme si je les avais écrits moi-même ! » G : « application quand c'est possible ! » I : « je me renseigne sur les textes en vigueur, lorsque je ne sais pas ».
Vos collègues les appliquent textuellement	A-C
Permettent différentes interprétations, et plusieurs façons de les appliquer	A-B-E-G
Ne sont pas appliqués	I
Autre	D : « sont méconnus des adjoints, je les applique donc à mes dépens ». E : « les textes sont faits pour être contournés », m'ont-ils répondu. Soutien syndical. Et l'inspecteur de l'Education nationale me taxe d'autoritaire si je rappelle les textes et de laxiste si je ne le fais pas. Que faire ? ». F : « la surveillance est insuffisante, le retard voulu dans le rendu de toute demande ». G : « les adjoints les contestent beaucoup et je me contente d'être exigeante en ce qui concerne la sécurité. Je suis obligée de céder pour le reste ». H : « sont appliqués par moi-même ». I : « beaucoup de collègues ignorent les textes et les attributions du directeur. Certains, très politisés, leur refusent la fonction et le rôle spécifique. Le "droit coutumier" est malheureusement souvent la règle ».

Tableau n° 20 : connaissance et application des textes administratifs régulant le fonctionnement de l'école.

100% de directeurs interrogés connaissent les textes principaux et la moitié d'entre eux éprouve des difficultés à les mettre en pratique par refus des collègues. Mis à part ceux de deux écoles (A et C), les adjoints ne les appliquent pas, ou le font de façon aléatoire, en fonction de leur interprétation.

A nouveau, des directeurs mentionnent les soutiens syndicaux et politiques aux adjoints.

Nous pensons que les directeurs doivent être assez psychologiquement marqués car ils soulignent les difficultés qu'ils rencontrent (item "autres") à vouloir faire appliquer les textes avant que nous leur posions la question.

	Non	Oui, lesquelles ?
Rencontrez-vous des difficultés liées à l'application des textes réglementaires dans le fonctionnement de l'école ?	H : je suis seul dans mon école	A : services, déclaration d'accidents, gestion OCCE, achats de matériel B : difficultés pour les appliquer C : accompagnement des sorties scolaires, régulières (piscine), sans nuitée.. D : surveillance, sorties E : des collègues les refusent et font ce qu'ils veulent, au détriment de la sécurité des élèves souvent F : idée générale des adjoints : on fait ce qu'on veut puisqu'on est nombreux et on se soutient entre nous si problème G : oui I : sorties scolaires, services et temps de récréation, sécurité et surveillance effective des enfants en général, ponctualité, respect de la présence aux réunions réglementaires...
Trouvez-vous toutes les réponses aux dysfonctionnements dans les textes administratifs ?	**Oui**	**Non, quelle est la réponse hiérarchique ?**
	D	A : conseil C : pas de réponse E : aucune réponse. Si je réitère ma demande de conseil concernant le refus du règlement par des collègues, l'inspecteur de l'Education nationale se retourne contre moi en disant que je suis trop autoritaire ou trop laxiste, donc pas de changement dans les dysfonctionnements. Il ne veut rien imposer aux collègues qui forment un bloc. Il est allé à l'encontre du règlement et de l'avis de la cellule juridique (modalités d'interventions extérieures) pour satisfaire trois de ces collègues. F : débrouillez-vous. G : n'ayant aucun pouvoir sur les adjoints, ces derniers contestent et bloquent le système par leur refus de participer. H : l'inspecteur de l'Education nationale me renvoie aux textes parus. I : mon inspecteur de l'Education nationale répond toujours, par écrit, mais c'est gênant de toujours avoir besoin de lui pour arbitrer ce qui ne devrait pas avoir besoin d'être discuté.

Tableau n° 21 : types de difficultés rencontrées lors de l'application des textes

Un seul directeur (D) affirme trouver toutes les réponses dans les textes administratifs. Pourtant, à la question précédente, il déclare avoir des difficultés à appliquer les textes concernant les surveillances et les sorties.

Donc, s'il trouve les réponses et qu'il lui est difficile de les appliquer, c'est que les réponses ne sont pas adaptées au fonctionnement de l'école ou que les collègues refusent de les suivre.

Il considère son influence comme nulle dans la prise de décision et sa marge d'autonomie de plus en plus réduite (réponses précédentes).

Les huit autres directeurs disent ne pas trouver toutes les réponses – susceptibles d'aider à la suppression des dysfonctionnements – dans les textes réglementaires. Ce qui explique les comportements de certains adjoints (et par extension des partenaires) qui peuvent – sans aucun problème – imposer leurs volontés même si elles sont contraires à un fonctionnement serein de l'école.

A ce niveau des réponses, nous avons découvert au moins trois critères à considérer dans les difficultés – voire l'impossibilité – pour les directeurs de supprimer les dysfonctionnements de l'école dans laquelle ils sont nommés :

- le degré d'autonomie dans leur pouvoir d'anticipation, de décision et d'action au sein de l'école est quasi-nul
- le caractère flou de certains textes régissant le fonctionnement de l'école, favorisant diverses interprétations
- la méconnaissance des textes par les adjoints.

Et, en conclusion, ces trois critères montrent que le management organisationnel du système (premier degré) favoriserait les dysfonctionnements.

Puisqu'il n'existe pas de refus de communication entre le directeur et ses adjoints, voire avec les parents et partenaires, nous décidons de sortir du microcosme de l'école pour interroger le fonctionnement organisationnel de l'institution et les relations directeur/inspecteur de l'Education nationale.

3.1.2 Directeur et inspecteur de l'Education nationale : un binôme ou des rivaux ?

Avec la question suivante, nous voulions mieux appréhender le comportement de

l'inspecteur de l'Education nationale lorsque que le directeur l'informait d'un dysfonctionnement dans son école.

	Il vous écoute	Il apporte une solution qui vous satisfait	Il apporte une solution qui ne vous convient pas	Il ne vous écoute pas	autre
A	oui				Et essaie d'arbitrer avec les textes.
B			oui		
C					Je n'ai informé l'inspecteur de l'Education nationale qu'une fois en 24 ans...changement d'école obligatoire.
D					Il se range du côté du plus grand nombre.
E					Il fait semblant de m'écouter mais sollicite un courrier des parents ou des collègues, falsifie mes écrits pour faire son rapport à l'IA...me créée des ennuis supplémentaires au lieu de m'aider...mutation obligatoire...ragots....
F					Il "entend" mais se défile, les adjoints lui ayant souvent envoyé un courrier "préventif" m'accusant du dysfonctionnement.
G				oui	Il fait semblant de m'écouter mais ne veut pas de vagues ; il veut la sécurité mais sans obliger les adjoints à assurer leurs responsabilités.
H					Je n'ai jamais eu à le faire.
I	oui				L'inspecteur de l'Education nationale n'a pas toujours les moyens d'apporter une solution, ni de soutenir le directeur, même si ce dernier est dans son droit.

Tableau n°22 : réponse de l'inspecteur de l'Education nationale au directeur, suite à un dysfonctionnement.

Nous ne tenons pas compte de H – seul dans son école – qui n'éprouve pas le besoin de faire appel à l'inspecteur de l'Education nationale.

A et I tentent d'analyser l'incapacité de leur inspecteur de l'Education nationale à les aider. A déclare qu'« *il essaie d'arbitrer* » et I qu' « *il n'a pas les moyens d'apporter une solution...même si le directeur est dans son droit* ». L'inspecteur de l'Education nationale qui aide et soutient un directeur aurait-il à craindre le mécontentement d'autres partenaires ? De ses supérieurs ?

Ces deux réponses nous interpellent car, si l'inspecteur de l'Education nationale est incapable de remédier à un dysfonctionnement dans une école en apportant une solution qui ne nuit à personne, qui peut prendre la responsabilité de cette décision ? Les services de l'inspection académique sont certes animés par des cadres décisionnels, mais qui sont très éloignés du terrain et qui reçoivent donc des bribes d'informations contradictoires des faits du terrain selon qu'ils proviennent d'enseignants, de l'inspecteur de l'Education nationale ou d'autres partenaires.

Nous considérons l'illogisme qui réside dans le management organisationnel du système scolaire. Connaissant le contexte environnemental et social dans lequel il évolue, le directeur est capable d'analyser les causes d'un dysfonctionnement, d'apporter des solutions pour le supprimer, de dresser un bilan, de réfléchir aux changements managériaux locaux à proposer pour éviter qu'il se reproduise, mais – dans le cadre de notre enquête – nous voyons que l'institution ne lui délègue aucun de ces pouvoirs.

En revanche, ce pouvoir est subtilisé par certains inspecteurs de l'Education nationale sous couvert des inspecteurs d'académie qui l'acceptent.

Le problème vient du fait que les cadres hiérarchiques subalternes sont trop éloignés en espace et en temps des conflits à l'école. En effet, pour qu'une décision puisse être prise en temps utiles, il faut que le pouvoir de la prendre soit placé au niveau local, où l'on est le mieux informé de la situation, où l'on voit et l'on vit ce qui s'y passe, où l'on peut analyser le contexte (une école n'est pas une autre) et proposer ainsi des solutions adaptées. A ces points de vue, la concentration des pouvoirs à un niveau supérieur en-dehors de l'établissement peut favoriser un management de type harcelant.

Six directeurs (B, C, D, E, F, G) ont une réponse négative : aucun d'entre eux n'a reçu de soutien de son inspecteur de l'Education nationale.

- C et E sont obligés de changer d'école après avoir informé l'inspecteur de l'Education nationale d'un dysfonctionnement. Ces directeurs ont donc rempli leur devoir de fonctionnaire, à savoir informer leur supérieur hiérarchique d'un dysfonctionnement qu'ils ne pouvaient supprimer, ne possédant pas de statut lui octroyant un pouvoir de décision. Sa réponse fut la demande d'une mutation. Les textes administratifs octroient à l'inspecteur d'académie le droit de retrait des fonctions de direction et/ou la mutation forcée si le directeur ne demande pas lui-même sa mutation. Le départ du directeur va "jeter un froid" et calmer les acteurs mécontents. La mutation d'office va accentuer ou créer un malaise. Certains responsables du départ du directeur vont regretter d'avoir créé ou entretenu un dysfonctionnement. Sauf en cas de perversité avérée, que nous espérons rare, ils ne recommenceront pas avec le directeur suivant. Le fonctionnement suivant aura donc retrouvé plus de sérénité. Le nouveau directeur aura ainsi beaucoup plus de facilités dans son travail.

  Nous supposons que le départ forcé du directeur a contribué à cacher les vraies origines du dysfonctionnement. L'identité des initiateurs du dysfonctionnement a ainsi été occultée. Les acteurs responsables ont fait porter le poids de la responsabilité sur les épaules du seul directeur, alors que les décisions sont toujours prises en équipe. Tandis que le dysfonctionnement va perdre de sa consistance et les tensions s'apaiser, la mutation forcée est vécue comme une sanction et une injustice par le directeur qui n'a pas pu supprimer le dysfonctionnement dont il n'est pas la cause et pour lequel il ne possédait pas le pouvoir de le supprimer. Il risque aussi de devenir la cible de rumeurs malveillantes qui le suivront dans son nouveau poste.

  Le directeur ne sait plus s'il doit informer ou non son supérieur d'un dysfonctionnement.
- D, E, F et G affirment que l'inspecteur de l'Education nationale se positionne du côté du plus grand nombre, apparemment sans enquête objective : il utilise et/ou sollicite des courriers de collègues et de partenaires afin de s'appuyer sur ces courriers pour prendre une décision. F parle de délation de la part de ses collègues : ils utilisent la technique d'attaque – voire du mensonge – pour être tranquilles et continuer à faire ce qu'ils veulent dans l'école. « ***Le mensonge est un dispositif sans lequel l'exercice du mal et de la violence ne peut pas perdurer. H. Arendt (1969) insiste sur les liens entre mensonges et violence*** »[177]. G déclare aussi que l'inspecteur de l'Education nationale refuse d'obliger les adjoints à prendre leurs responsabilités, c'est-à-dire suivre les textes.

177Dejours, C. (1998). *Op. cit*. (p. 167).

Dans certaines organisations, les individus qui demandent de l'aide et des informations relatives à leurs tâches, des informations au sujet du fonctionnement des réseaux les entourant, des informations quant aux attitudes et aux comportements que l'entreprise attend d'eux ont pu développer de nouvelles connaissances mais aussi de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs-être. Ils montrent leur volonté de réussir et sont ainsi devenus plus performants.

> « ***Le nouveau courant de la "psychologie positive" qui focalise sur les forces et les qualités des individus plutôt que sur ses erreurs et ses pathologies et l'approche positive en gestion qui promeut des valeurs de courage, de pardon et de compassion dans les organisations apportent un éclairage nouveau sur la création de savoir*** »[178].

Avec ces dernières réponses, nous avons découvert que les directeurs rencontrant des difficultés à l'école n'étaient pas toujours aidés dans leurs tâches par leur inspecteur de l'Education nationale quand ils lui demandaient conseil dans la gestion d'un dysfonctionnement. Alors, nous comprendrions que certains directeurs n'interrogent plus leurs inspecteurs de l'Education nationale en quête d'aide quelconque. Nous nous demandons pourquoi, dans le management du premier degré, l'organisation – à travers le cadre hiérarchique de proximité – ne prévoit pas de donner ce type d'informations aidantes aux directeurs par voie directe, afin qu'ils soient plus performants dans leurs fonctions.

Nous prévoyons aussi le schéma inverse ; l'inspecteur de l'Education nationale non informé par le directeur d'un dysfonctionnement, voire informé par des partenaires. Nous voulons connaître le comportement de ce cadre hiérarchique envers le directeur qui ne l'a pas informé d'un dysfonctionnement dans l'école. Les directeurs répondent :

A : je le tiens informé de tout dysfonctionnement.

B : il m'a convoquée. Il m'a écoutée mais ne m'a pas soutenue par la suite.

C : mécontent, prétend avoir des informateurs partout et être au courant de tout, y compris de ma vie privée.

D : je l'ai toujours informé.

E : il a écrit à l'IA pour lui dire que je ne l'avais pas informé d'un dysfonctionnement. En fait, cela a eu lieu pendant les vacances de Noël (chantage de quelques parents). Je ne pouvais le

178Giroux, N. (2006). Le "nouage" des savoirs en organisation. In A. Bouzon, (dir.). *Op. cit.* (p. 176).

savoir, habitant à plusieurs kilomètres de là. C'est le DDEN qui l'a prévenu pour qu'il rappelle au calme ces parents. Résultat : c'est moi qui ai été sanctionné.
F : il me dit de régler ça au plus vite sans m'en donner les moyens.
G : je l'en informe la plupart du temps. Au début, il n'a rien dit mais après il a donné la parole aux adjoints et les a écoutés et défendus car "*pour travailler en équipe, il faut bien s'entendre*".
H : non réponse.
I : il me reproche de ne pas l'avoir fait, mais comme il connaît l'ambiguïté du rôle de "fusible" tenu par le directeur, il n'y a pas de suite.

A et D l'informent : nous ne connaissons pas la réaction de l'inspecteur de l'Education nationale.

Pas de réponse de H.

I a eu des reproches de son inspecteur de l'Education nationale, mais sans suite « *parce qu'il connaît le rôle de "fusible" du directeur* ».

Les directeurs B, E, F et G l'informent mais ne reçoivent pas d'aide.

L'inspecteur de l'Education nationale de C utilise "ses informateurs"; il mélange la vie privée de l'enseignant avec sa vie professionnelle. Ce comportement risque de déboucher sur les pires rumeurs atteignant la vie professionnelle mais aussi la vie privée du directeur (l'employé) lorsque des informateurs sont sollicités par l'employeur.

A noter que C a été forcé de quitter ses fonctions.

Nous en concluons, à travers les données recueillies, que le fait d'informer l'inspecteur de l'Education nationale d'un dysfonctionnement ne change rien ou pas grand-chose pour le fonctionnement de l'école. L'inspecteur de l'Education nationale n'intervient pas : pas de médiation, pas de rappel aux textes réglementaires...La situation pourrit.

La conséquence possible se trouve être le rejet de la responsabilité du dysfonctionnement et/ou du conflit sur le directeur par les cadres hiérarchiques (l'inspecteur d'académie, le DRH, le recteur...répétant ce que déclare l'inspecteur de l'Education nationale). Donc, à l'opposé de recevoir de l'aide, le directeur peut être victime d'ennuis supplémentaires (pour C et E) lorsque leur inspecteur emploie des subterfuges pour se disculper : le double-langage, la désinformation, la transformation des écrits du directeur, les ordres paradoxaux, la sollicitation de preuves écrites de la part d'adjoints et/ou de partenaires, l'envoi de rapports

entachés de faux à l'inspecteur d'académie.

Nous recevons aussi le témoignage oral d'un directeur dont l'inspecteur de l'Education nationale a demandé un écrit à ses collègues (toutes les imperfections qu'ils ont remarquées depuis le début de l'année dans le fonctionnement de l'école). Ce courrier lui a ensuite servi à atteindre son objectif : faire retirer les fonctions du directeur + mutation d'office dans l'année afin de libérer le poste pour la rentrée suivante. Sept collègues se turent et ne dirent jamais rien (ordre de l'inspecteur de l'Education nationale) mais un de ses collègues (sur huit), mal à l'aise, se confia à lui [le directeur] en motivant sa signature en bas du courrier de délation : « *M...(l'inspecteur de l'Education nationale) nous a dit qu'on ne risquait rien à faire ce courrier et toi non plus* ».

Nous voulons donc mieux connaître l'opinion des directeurs qui répondent, quant à leur image.

Voici leurs réponses :

- A : son laxisme, sa rigueur, son énergie.
- B : de sa notoriété localement, de sa capacité à diriger un groupe (ne pas être impressionnable ou trop sensible).
- C : des résultats des élèves aux évaluations et en sixième, des activités extra-scolaires proposées, de l'influence des partenaires (mairie, parents élus).
- D : un statut hiérarchique qui reconnaîtrait le métier.
- E : du comportement de l'inspecteur envers lui face aux collègues et aux partenaires.
- F : du respect des adjoints, de sa compétence, du soutien de l'inspecteur de l'Education nationale et des parents élus.
- G : de la reconnaissance, du respect, du soutien de la hiérarchie envers nous, c'est alors que les collègues et les parents nous respectent.
- H : la fréquence des contacts avec les partenaires, la disponibilité et l'écoute, l'exemple qu'il donne.
- I : son statut légal, l'état d'esprit de ses collègues, sa personnalité propre

Leurs réponses mettent principalement en avant la reconnaissance par autrui, le respect et le soutien hiérarchique comme points à l'origine d'une bonne image.

Ces critères sont intimement liés. En effet, si nous nous plaçons du côté du directeur,

celui-ci ne peut obtenir la reconnaissance des partenaires et des collègues pour son travail que si son chef hiérarchique le respecte et lui apporte le soutien dont il a besoin pour diriger sereinement l'école. Inversement un directeur ne peut diriger l'école si collègues et partenaires savent qu'il ne reçoit aucune marque de respect et de soutien de la part de l'inspecteur de l'Education nationale.

Si nous nous plaçons du côté de l'inspecteur de l'Education nationale, celui-ci ne peut apprécier un directeur qui n'est pas respecté par ses collègues et les partenaires car il donne une mauvaise image de l'école. D'un autre côté, le respect et le soutien de l'inspecteur peut aider le directeur à trouver sa place.

D'où la proposition qu'un rapprochement entre directeur et inspecteur (partage des tâches ?) serait peut-être une des solutions d'amélioration du management des écoles.

Les autres acteurs de l'école réagissent par mimétisme. Si l'inspecteur de l'Education nationale montre son soutien au directeur, ils acceptent ses idées. Si l'inspecteur de l'Education nationale critique le directeur ou laisse critiquer sans réagir, ils font de même.

Pour illustrer ce mimétisme qui est aussi managérial, nous citons cet exemple vécu par un des directeurs de notre enquête, dans un de ses postes précédents.

> Il nous explique que les différents inspecteurs de l'Education nationale et partenaires de l'école avec lesquels il a travaillé ont eu une image positive de lui pendant plus de vingt ans : bons résultats scolaires (meilleurs résultats de la circonscription aux évaluations de 6ème), école travaillant en collaboration étroite avec les partenaires, nombreuses actions pédagogiques valorisant les élèves et les communes dans lesquelles il enseignait (succès à des concours départementaux et nationaux, réception de prix...), bénévolat... Puis, un changement d'inspecteur de l'Education nationale a suffit pour détruire sa "notoriété" sur les lieux de son enseignement. Ses paroles aux nouveaux partenaires (parents) furent décisives dans la transformation de leur comportement envers le directeur : mise en cause de son intégrité psychique, renseignements sur sa vie privée... Les ragots et dysfonctionnements qui s'ensuivirent furent présentés par l'inspecteur de l'Education

nationale à l'inspecteur d'académie nouvellement nommé. L'inspecteur de l'Education nationale utilisa des défauts d'information : dossier tronqué transformant le contexte, rétention d'information (de nombreux courriers du DDEN et d'autres partenaires prouvant que tout allait bien à l'école et que les dysfonctionnements étaient uniquement causés par quelques nouveaux parents arrivant dans le village et ayant rencontré l'inspecteur de l'Education nationale ne furent pas transmis par celui-ci à l'inspecteur d'académie. Le DDEN – qui connaissait les directeurs depuis vingt ans – écrivit à l'IEN et l'inspection académique eut des difficultés à faire "remonter le dossier" (ANNEXES XVII et XVIII). L'inspecteur de l'Education nationale présenta un rapport exclusivement à charge du directeur (celui-ci eut accès aux documents bien trop tard pour pouvoir se défendre). Le nouvel IA ne chercha pas à vérifier ce qui se passait réellement sur le terrain. Sa réponse immédiate à l'inspecteur de l'Education nationale...fut la mutation forcée du directeur.

Ce dernier rencontra le DRH pour lui expliquer son investissement dans cette école. Il avait passé de nombreuses heures le mercredi et le *week-end* (à la demande de l'élu local) :

- à la création du jardin de l'école nouvellement construite (transport de terre par brouettes et plantations d'arbustes ramenés de chez lui pour cacher un sol de craie)
- à la création (stage le mercredi) de la bibliothèque du village puis à l'organisation de son fonctionnement de prêt et à l'édification d'un planning de permanences d'heures d'ouverture (recherche de villageois bénévoles et réalisation ensemble des tableaux d'heures de présence),
  - à la réalisation de panneaux touristiques gravés et peints, de cartes de vœux représentant l'école et les monuments historiques du bourg (dessins),
  - à l'organisation de sorties culturelles (pour les élèves et la population du village)
  - à l'organisation complète d'expositions,
  - ...

Le DRH lui déclara qu' « *il ne valait pas mieux que les autres* » et ne revint pas sur la décision de mutation forcée. Nommé dans la circonscription voisine, le directeur eut à connaître dès son arrivée l'agressivité de quelques parents d'élèves (représentants de parents) qui « *s'étaient renseignés* » et qui n'avaient pas peur de dire aux autres « *que le directeur s'était fait virer par l'inspecteur parce qu'il ne*

travaillait pas avec ses élèves et qu'il avait eu des ennuis avec des parents ». Le jeune inspecteur de l'Education nationale, nouvellement nommé dans la circonscription (son premier poste) lui chercha noise également, bien que DDEN, élus locaux et grande majorité de parents soient satisfaits de lui...Plus tard – dans son dossier – ce directeur retrouva un courrier écrit à l'IA par le jeune inspecteur. Il déclarait qu'« *il avait été contacté par l'ancien inspecteur* [de ce directeur] *et qu'il avait "aussi" remarqué des mésententes entre lui* [le directeur] *et des représentants de parents* ». L'effet "boule de neige manipulatrice" s'amplifiait.

Le directeur comprend alors que le premier inspecteur de l'Education nationale est à la base de tous ses ennuis professionnels depuis quelques années et que l'inspecteur d'académie laisse perdurer de tels comportements. Pourtant, « ***C'est très utile pour un manager de faire savoir les réussites de ses collaborateurs, en les mettant ainsi en situation d'influence*** »[179]. Si l'inspecteur de l'Education nationale avait avancé ses réussites au lieu de dénigrer son travail, de déclarer qu'il s'était renseigné sur sa vie privée et qu'il n'y avait rien trouvé, qu'il mettait en doute son intégrité psychique (devant des parents d'élèves), les dysfonctionnements causés par de l'agressivité gratuite de quelques partenaires n'auraient pas continué.

Si nous essayons d'analyser les causes des difficultés de ce directeur, en relation avec le thème de départ de notre recherche – "l'implication de la communication dans les dysfonctionnements et le management de l'école" et la recherche que nous avions faite sur le thème de la rumeur (DEA) – nous retrouvons les cinq étapes récurrentes que nous avons décelées dans *Pot-pourri* de Voltaire, *La rumeur et le meurtre* de M-L Rouquette, *La rumeur d'Orléans* d' E. Morin et d'autres...[180]

1) l'arrivée d'un nouvel élément (inspecteur de l'Education nationale dans notre exemple) au sein d'une société en place ; il transforme – par ses paroles et ses actions – la qualité des rapports qui existaient entre le directeur et les partenaires, voire les collègues. Le fonctionnement établi de l'école se trouve donc perturbé.

2) l'utilisation de l'influence et/ou d'un statut supérieur pour faire passer son opinion auprès de personnes manipulables contre la cible (dénigrement du travail et de la personne du directeur dans notre recherche) : mise en place parmi les partenaires de craintes

179Chalvin, D. (2002-2ème édition). *Du bon usage de la manipulation* (p. 55). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.

180Mercier, F. (2004). *La rumeur autour de l'école : défaut de communication ou conséquence d'une compétition ?* Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, Université de Lille 3. (pp 11-27).

(mauvais résultats scolaires, violences sur élève...). Accuser et semer le doute permettent aux individus manipulés de rejeter le directeur (mise en place de la rumeur). Des dysfonctionnements et des velléités éclosent sur la base de broutilles. Peu à peu, le directeur qui était auparavant apprécié est maintenant dénigré et rejeté.

3) l'utilisation du réseau d'influence pour objectiver la(es) fausse(s) information(s) initiale(s) et la recherche d'authentification en agissant sur trois axes : faire taire ceux qui soutiennent la personne visée, ne pas tenir celle-ci informée de la cabale qui se met en place, demander des "preuves" – même fausses – au maximum de partenaires et de collègues (dans le cas d'une école, et selon leurs intérêts personnels il y aura toujours quelques individus qui apporteront leur concours).

4) la vérité n'est pas recherchée ; le manque de démenti et de sanction des accusateurs par des instances supérieures (professionnelles et/ou judiciaires) contribuent à l'expansion (géographique) et à l'amplification (ajout de nouveaux éléments à valeur négative) de la rumeur. Toute information concernant la cible devient évidence. Toute raison a disparu chez certains individus totalement "hypnotisés" par la rumeur. Ils crient "haro" sur le bouc-émissaire et celui-ci est rejeté de la société. Le calme revient dès son départ.

5) le "bouc-émissaire" victime devient coupable aux yeux de sa hiérarchie professionnelle et de la société : il peut donc être ultérieurement vilipendé et même agressé par ses semblables – ailleurs – sans aucune réaction de sa hiérarchie et de la société. « *Puisque cela s'est déjà produit ailleurs, c'est qu'il est responsable de ce qui lui arrive !* », dira la société.

Ainsi, puisqu'il n'y a pas de contrôle des instances académiques, l'attitude de l'inspecteur de l'Education nationale – quelle qu'elle soit – est déterminante pour le climat de l'école, pour le déroulement ultérieur de la carrière du directeur, pour sa place dans la société et pour sa santé.

Nous nous appuyons alors sur les recherches de F. Giust-Desprairies pour rapprocher le processus d'une rumeur [que nous venons de proposer] du processus de crise au sein d'un groupe. « ***La crise dans les groupes institués tient à l'introduction brutale de déclencheurs venus faire éclater l'unité qui donnait sens. Les déclencheurs se présentent, en effet, comme les messagers de forces qui heurtent l'équilibre antérieur trouvé entre dynamique interne et réalité extérieure*** ».

Et, lorsque le directeur est ancien dans l'école et la circonscription, il ne peut être l'élément déclencheur de la rumeur car il n'est pas l'élément nouveau. Il faut donc faire l'inventaire si besoin des éléments nouveaux (individus, types de management...) susceptibles d'être à l'origine de la violence qui s'installe.

> « ***Un contexte violent et paradoxal [de l'organisation] dans lequel les règles du jeu sont incertaines, le cadre instable, les formes de sanction ou de reconnaissance mouvantes, les promesses non tenues, peut susciter des comportements sadomasochistes, sentiment de toute jouissance pour les uns, soumission inconditionnelle pour les autres, et bien d'autres formes de perversions. On sait que la pratique du double-langage peut rendre fou...la souffrance psychique et les problèmes relationnels sont les effets des modes de management*** »[181].

Certains cadres de l'institution ont tendance à rejeter les conséquences des défauts organisationnels du système sur le comportement des acteurs – surtout le directeur qui est seul – plutôt que sur les processus (exogènes et endogènes) qui les génèrent. Lorsque la rumeur, le stress, la dépression et plus généralement la souffrance psychique se développent (ce que nous comprenons dans les réponses qui nous ont été transmises), c'est la gestion même de l'institution qui gagnerait à être interrogée. Car, dans la plupart des cas, le dysfonctionnement n'est pas le fait d'une personne particulière (le directeur) mais le fait du management de l'inspecteur de l'Education nationale, voire de la hiérarchie en général, qui ne prend pas en compte la situation d'ensemble.

Ce qui étonne, c'est la facilité avec laquelle des collègues et des partenaires sont capables de réagir favorablement et d'obéir à une demande de "destruction" du directeur.

3.1.3 De S. Milgram à la "post-modernité"

Depuis de nombreuses années, des directeurs sont confrontés à un manque de clarification quant à leurs responsabilités dans l'exercice de leurs fonctions et donc à leur pouvoir. Ils demandent un statut les mettant à l'abri des situations quelquefois ubuesques comme celles que nous avons découvertes : ordres contradictoires émanant de la hiérarchie et des élus locaux allant à l'encontre du règlement scolaire, impossibilité d'émettre un avis sans avoir des cris de certains collègues, découvrir des plaintes et des accusations contre eux très

181Gaulejac,V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 238).

ou trop tard, les empêchant de réagir à temps contre une mutation et/ou une sanction, impossibilité d'arrêter un dysfonctionnement parce que leur supérieur hiérarchique, des collègues et/ou des partenaires ne lui en laissent pas les moyens, aucune possibilité d'être entendu...

Dans les écoles de notre enquête, le directeur semble être devenu un genre de souffre-douleur. Les rapports sont déshumanisés. Et le moteur de cette déshumanisation paraît être une course folle vers le pouvoir d' Un, du seul gagnant contre tous les autres. Pas forcément du meilleur – mais de celui qui sait neutraliser autrui – physiquement ou psychiquement.

Premièrement, du point de vue physique, S. Milgram a prouvé que, dans certaines conditions, des humains pouvaient – sans état d'âme – accepter les ordres d'une autorité pour infliger à leurs semblables des souffrances physiques pouvant aller jusqu'à la mort. Les indications auraient dû effrayer les individus : chocs douloureux... mort possible. Pourtant, influencés par l'expérimentateur, les individus **« *des gens on ne peut plus ordinaires, de vrais bons bougres bien de chez nous* »**[182] sont capables d'infliger des chocs électriques entraînant la mort.

> **« *Ces tortionnaires peuvent être encore plus nombreux à aller jusqu'au bout de l'ignoble scénario lorsque les sévices qu'ils doivent infliger sont de nature psychologique. Deux chercheurs hollandais, Meeus et Raaijmakers, ont en 1986 adapté le scénario de S. Milgram [...] et fait passer un test d'aptitude à un [faux] chômeur. Les individus participant à l'expérience doivent assortir la passation du test de remarques de plus en plus acerbes et psychologiquement dévastatrices quant à la valeur ou à l'intégrité de l'individu. [...]. La soumission totale à la demande du donneur d'ordre dépasse 90% »*[183]*.***

Alors que les individus se disent presque tous capables d'empathie, alors que beaucoup font partie d'associations à buts humanitaires, il est paradoxal que la grande majorité de ceux-ci – même possédant de grandes valeurs morales – se laissent influencer par un homme, un seul, un expérimentateur, un "gourou"...jusqu'à devenir capable de détruire, de faire mourir autrui sans réagir. Comment peuvent-ils en arriver là ? S. Milgram appelle cet état, l'état agentique :

> **« *Je ne suis pas moi lorsque j'agis dans le filet de son autorité [...] parce que je n'agis pas en position d'autonomie psychologique [...]. Mais qui suis-je alors ?***

182Beauvois, J-L. (1994). *Traité de la servitude.* Paris: Dunod.
183*Ibid.*

Un agent aux ordres, désindividué, non identifié et non identifiable, inapte à la décision idéologique ou morale »[184]**.**

Deuxièmement, et plus près de nous, beaucoup de "jeux télévisés" font plus appel à l'exclusion de joueurs par leurs semblables en utilisant cette fois-ci une atteinte psychique et mortifiante (Maillon faible, *Fear factor*, Koh-Lanta...). Nous trouvons trois ressemblances entre ces jeux et l'expérience de S. Milgram :

- d'abord, le créateur du jeu ne se sent pas responsable de l'atteinte physique et/ou psychique de certains joueurs puisqu'ils votent et s'excluent eux-mêmes du jeu. Cela nous fait penser à certains types d'animaux qui excluent une bête affaiblie de leur groupe, alors que d'autres groupes – au contraire – font preuve de solidarité et de protection.
- ensuite, la différence entre les joueurs ne se fait pas forcément par les connaissances cognitives mais par la capacité à surpasser autrui grâce à une force de destruction physique ou psychique, au besoin en se regroupant pour former des clans. Se met alors en place un plan stratégique.
- l'animateur est l'individu qui pousse les joueurs au bout de leurs retranchements, les excitant quelquefois à exprimer verbalement les émotions négatives qu'ils ressentent envers autrui (colère, vengeance, rejet...).

« ***Le meurtre psychique est plus insidieux, le meurtrier peut très bien faire croire et croire lui-même qu'il est innocent, même qu'il est bienveillant [...]. Ce "meurtrier" a bonne conscience ; s'il se montre pervers, s'il "écrase" les autres, c'est toujours pour leur bien.*** »[185].

En fait, lorsqu'on veut détruire l'autre psychiquement, on utilise le processus de refoulement : on empêche l'autre d'exprimer ses désirs, de vivre de façon autonome.

Ainsi, depuis la nuit des temps – pour surpasser, gagner sur son semblable et donc rester en vie, les êtres humains se partageraient en trois groupes bien distincts :

1) ceux qui s'adaptent à leur environnement humain et matériel, sans rien vouloir changer

2) ceux qui adaptent l'environnement humain et matériel à eux en essayant de supprimer tout ce et tous ceux qui les gênent, qui contrarient leurs idées et/ou leur font peur (instinct négatif et destructeur). Ils pensent que seules leurs opinions et leurs

184*Ibid.*
185Enriquez, E. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (p. 92).

façons d'agir sont les meilleures. Ils refusent de se remettre en question.

3) ceux qui adaptent l'environnement humain et matériel à eux, au besoin grâce à des transformations techniques, des innovations, des créations (instinct positif et créateur) sans détruire.

Nous placerions dans le groupe I les individus possédant un caractère psychologique à profil "soumis, obéissant, dépendant, communautaire..." (sans connotation péjorative), ceux qui ont besoin de sécurité, de routine, du caractère de sédentarité, d'ordres précis et clairs, de chefs responsables sachant les conduire et les protéger si nécessaire de leur peur – ancestrale ? – du danger, du changement, de l'inconnu, d'une évolution...

Nous y voyons les tribus primitives sédentaires qui s'installent dès qu'elles trouvent un environnement sécuritaire et nourricier qui leur convient, les paysans (serfs) se faisant protéger par le seigneur des lieux, les communautés de tous bords...

A l'école, nous trouvons les adjoints qui accueillent favorablement un nouveau directeur, les directeurs d'école qui exercent leurs fonctions dans la même école depuis longtemps en s'adaptant au matériel qui leur est proposé et ne recherchant pas l'innovation, suivant l'évolution des règlements et obéissant à toutes les demandes partenariales. En fait, politiquement parlant, ce groupe rassemblerait une grande majorité des individus habitant la planète, à l'aise dans un système communautaire.

Le groupe II serait formé d'individus réceptifs aux rumeurs et aux croyances de tous les temps qui auraient troublé et qui troubleraient toujours leur fort besoin de sécurité (chasse aux sorcières connaissant avant leurs concitoyens les actions des plantes et des réactions chimiques... chasse aux innovateurs, aux chercheurs tel que Copernic[186]...et, plus près de notre recherche, aux directeurs qui représentent un changement donc un danger potentiel). Ces individus éprouvent des difficultés à s'adapter aux changements qui s'effectuent autour d'eux. Par la manipulation ou le pouvoir, ils essaient de supprimer ce qui les dérange et ceux qui ne partagent pas leurs opinions.

Ce groupe serait composé de manipulateurs et de manipulés, très influençables.

Le groupe III comprendrait les individus possédant un caractère psychologique à profil de leader, d'aventurier, de découvreur, d'artisan, de créateur, de chercheur...Tous ceux-ci

186Copernic ayant du fuir lorsqu'il déclara que la Terre tournait autour du Soleil, et non l'inverse. Les premiers à le rejeter furent les ecclésiastiques qui le taxèrent d'hérétique.

sembleraient – *a priori* – s'adapter au milieu ambiant tout en cherchant à l'améliorer. Ils veulent découvrir des contrées inconnues et les rendre vivables par le défrichement et le développement de la culture, de l'élevage et de l'industrie. Nous y plaçons les tribus nomades des premiers temps, les "colonisateurs" de nouvelles contrées (ecclésiastiques qui ont asséché les Flandres au Moyen-Age), les voyageurs de l'espace. Nous y voyons aussi des chercheurs en médecine, des chimistes qui expérimentent de nouvelles réactions chimiques, des chercheurs de nouveaux gisements de pétrole ou autre substance dont nous avons besoin, des créateurs (couturiers, orfèvres, ébénistes, boulangers...), des individus qui cherchent à utiliser les matériaux locaux et acquérir de nouveaux savoirs-faire pour construire, à faire le tour de France (compagnonnage), à déménager pour aller vivre dans des lieux sur lesquels on puisse agir et en tirer des avantages sans détruire, à sortir des connaissances acquises – en toutes matières – pour chercher et en trouver de nouvelles.

Ces individus du troisième type mettent en exergue des capacités à chercher, à pouvoir vivre seul s'il le fallait (autonome), à agir sur l'environnement pour améliorer la vie quotidienne. Ils analysent leurs besoins et ceux des autres, puis ils façonnent leur environnement d'après leur analyse. En ce qui concerne notre recherche, nous y placerions des directeurs autonomes, sachant prendre leurs responsabilités, de type "*businessman*" ou "entrepreneurial" capables de gérer une école sans inspecteur de l'Education nationale puisqu'ils possèdent des compétences relationnelles, administratives et pédagogiques.

Sachant se débrouiller seuls, ces derniers ressentent moins que les individus du premier groupe et peut-être pas du tout, le besoin de se sentir sécurisé par autrui ; ils n'auraient pas peur des changements puisqu'ils les créeraient. Les savoirs-être tels que prudence, patience, détachement, sérénité, analyse...) acquis lors des évènements et des innovations dont ils sont les pères les habituent au changement. Ils vérifient les informations pour ne pas céder aux rumeurs. Ces individus du troisième groupe appartiendraient à la post-modernité et formeraient une minorité.

A priori, ceux qui commandent des hommes (chefs de guerre et chefs d'entreprise, supérieurs hiérarchiques...) seraient davantage de type "post-moderne" : meneurs d'hommes, peu enclins aux croyances et aux rumeurs qui serpentent autour d'eux mais capables de manipuler autrui. *A posteriori*, ils savent utiliser les rumeurs et manier les défauts de communication pour atteindre leurs objectifs. Ce côté stratégique les placerait donc plutôt dans le deuxième groupe. Ils sont capables d'adapter l'environnement à ce qu'ils veulent qu'il

soit, en détruisant s'il le faut.

Donc, pour nous, le climat d'une école dépendrait de l'association des profils psychosociologiques des partenaires de l'école, du directeur et du cadre hiérarchique. Nous ne développerons pas ici cette hypothèse qui pourrait faire le thème d'une autre recherche.

Si un inspecteur de l'Education nationale ne parvient pas à arrêter des rumeurs ou qu'il ne veut pas prendre la responsabilité de restaurer la vérité, la situation de crainte du groupe II peut alors dégénérer en agressivité. A ce moment, en demandant à l'IA la mutation du directeur ("critère" qui le dérange), il se retranche derrière un profil d'inspecteur de l'Education nationale "de type communautaire" (groupe I). Toutefois, si l'inspecteur de l'Education nationale peut acquérir plus de sécurité grâce à l'intervention de l'IA, le directeur n'obtient pas toujours le même climat sécuritaire de la part de son supérieur de proximité.

Les relations entre directeur et inspecteur de l'Education nationale peuvent se résumer ainsi :

	Groupe I inspecteur de l'Education nationale de type "communautaire"	**Groupe III inspecteur de l'Education nationale de type "post-moderne"**
Groupe I Directeur de type "communautaire"	Bonnes relations : tous deux ont besoin de sécurité et se "protègent" mutuellement ; pas trop d'innovations, routine...	Tensions possibles si l'inspecteur de l'Education nationale refuse une part d'autonomie au directeur.
Groupe III Directeur de type "post-moderne"	Bonnes relations dans le sens où l'inspecteur de l'Education nationale laisse le directeur gérer l'école comme il l'entend (innovations), si tant est qu'il n'y a "pas de vagues".	Bonnes relations : le directeur et l'inspecteur œuvrent pour des projets, autonomie dans l'innovation.

Tableau n°23 : relations inspecteur de l'Education nationale/directeur

Un directeur "communautaire" ne rencontre pas d'ennuis s'il travaille avec des

collègues et un inspecteur de l'Education nationale de type communautaire eux aussi. Il est le secrétaire de ses collègues, des partenaires et de la hiérarchie. Difficile en ce cas de voir en lui un leader et une force de recherches, d'innovations, d'évolutions. Le directeur est passif.

Un directeur "post-moderne" ne rencontre pas d'ennuis si l'inspecteur de l'Education nationale "post-moderne" lui aussi lui laisse une part d'autonomie en le laissant gérer l'école et en le protégeant, en lui accordant sa confiance et en en faisant part aux partenaires. Cette école peut ainsi travailler de façon quasi autonome : le travail d'équipe, les innovations, les projets seront favorisés.

Un directeur à profil "communautaire" rencontre des ennuis avec l'inspecteur de l'Education nationale "post-moderne" lorsqu'il lui demande plus d'autonomie, ce que l'inspecteur de l'Education nationale lui refuse en demandant des décisions d'équipe. Mais si l'inspecteur de l'Education nationale donne des ordres et dirige le directeur, il ne dirige pas les adjoints. Ce cas se divise aussi en deux sous-parties :

- l'école dans laquelle l'inspecteur de l'Education nationale refuse toute autonomie au directeur qui est entouré d'adjoints de type "communautaire" : tensions entre inspecteur de l'Education nationale et directeur mais bonne entente entre inspecteur de l'Education nationale et collègues qui refusent d'accorder plus d'autonomie au directeur. D'où tensions également dans l'équipe.
- l'école dans laquelle l'inspecteur de l'Education nationale refuse toute autonomie au directeur qui est entouré d'adjoints de type "post-moderne" : le directeur est au centre des tensions sans pouvoir agir. L'inspecteur de l'Education nationale lui refuse l'autonomie nécessaire pour décider si besoin est et laisse des adjoints jouer le rôle de leader à sa place, voulant construire le fonctionnement de l'école selon leurs désirs, pas forcément en accord avec la législation.

Suite à l'étude de ces cas (il en existe peut-être d'autres) nous pensons que les écoles qui dysfonctionnent sont une minorité tendant à croître au fur et à mesure que les individus évoluent vers la post-modernité. Pour l'instant, les cas sont tus par l'administration parce qu'ils sont récents, peu nombreux et donc peu analysés. Cependant, le refus de prise en compte du nombre de directions d'école restées vacantes chaque année et du manque d'évolution de la formation des inspecteurs de l'Education nationale et des directeurs risque de favoriser l'accroissement du nombre d'écoles dysfonctionnant.

Pour essayer de mieux comprendre les dysfonctionnements du premier degré, nous pensons alors utiliser la description et la résolution d'un conflit dans le second degré dont l'enjeu est aussi le gain ou la conservation d'un territoire par les différents acteurs. Nous comparerons les dysfonctionnements, leurs causes et leurs conséquences.

3.1.4 Gestion de la communication (jeu de pouvoir) dans une situation conflictuelle dans le second degré - Comparaison avec le premier degré.

J-L. Derouet et Y. Dutercq citent l'exemple d'un collège de banlieue pavillonnaire de grande ville où tous (enseignants, membres de l'administration, élèves et parents) « ***doivent trouver leur place et ajuster leurs actions les uns aux autres*** »[187]. Ils déclarent : « ***pour expliquer comment on est passé d'une volonté de mobilisation forte à l'éclatement du collège, il faut partir de l'étude du fonctionnement de ce groupe, pour analyser ensuite l'échec de sa politique de la tache d'huile et celui du projet d'établissement*** »[188].

Après la lecture de l'exemple, nous retenons l'essentiel que nous scindons en cinq paragraphes :

- l'origine du dysfonctionnement,
- la restriction,
- les ruptures,
- du désaccord au conflit,
- la conclusion.

Nous choisissons délibérément un exemple vécu dans le second degré afin de savoir s'il existe des ressemblances et des différences entre le pouvoir d'autonomie du directeur d'école et celui du principal de collège.

1) Origine

- Objectif : une équipe d'enseignants veut se démarquer des autres	Une des équipes d'enseignants, dont l'ambition est de devenir un pôle de diffusion de nouvelles pratiques, est vite le centre de conflits...enseignants aux motivations diverses militant dans des syndicats... objectif : une équipe veut faciliter l'accès des élèves à l'autonomie

187Derouet, J-L., & Dutercq, Y. (1997). *Op. cit.* (p. 81).
188*Ibid.* (p. 81).

- Des élèves qui savent anticiper - But : des élèves qui peuvent décider et agir	comment ? : P. et M. ont institué dans leurs classes des assemblées dans lesquelles les élèves discutent de leur travail. Le chef d'établissement veut donner aux élèves des occasions de prendre des responsabilités (foyer coopératif...)

2) Restriction

- La démocratie requiert que tous les enfants s'expriment - Les enseignants ne sont pas d'accord sur les bases du projet	-...il n'est pas possible de faire d'emblée adhérer des enfants au modèle démocratique, surtout s'il s'agit d'enfants qui n'ont pas de facilités relationnelles. - les membres de l'équipe ne parviennent pas à se mettre d'accord sur des principes communs pour fonder leur projet : références contradictoires

3) Dénonciations et ruptures (titre repris au livre)

- Autonomie entraîne la dénonciation ? - Pas d'analyse de la situation : origine des défauts et recherche de remédiation. - Mise en cause des erreurs humaines.	Les enseignants P. et M. ainsi que le principal sont critiqués...inciter les élèves à fonctionner en assemblée et à faire en commun le bilan, c'est « *préférer faire parler les élèves sur leur dos* » plutôt que de se préoccuper de l'acquisition des savoirs... dénonciations incessantes qui n'ont aucun mal à trouver des points d'appui...dans le projet. « *plutôt que de porter leurs efforts sur la détection et le réajustement des défauts, les professeurs préfèrent s'en prendre aux personnes et mettre en cause leurs défaillances* ».

4) Conflit ; on passe d'un désaccord sur le projet à un conflit de personnes.

- Pas de construction de grille de comparaison entre deux classes (analyse sur le long terme). - Aucun professeur n'est autonome (pouvoir de trancher parmi les positions défendues). - Les intérêts privés se mélangent à l'intérêt général. - Recherche de boucs-émissaires sur lesquels rejeter la responsabilité de l'échec du projet.	- complexité du projet d'autonomie (comment prouver que les classes travaillant en autonomie sont plus démocratiques et plus efficaces ?) - pas d'élaboration de compromis acceptables par chacun des membres, donc chacun campe sur ses positions (faire utiliser des grilles d'observations...) - interférences dans l'équipe des enseignants des problèmes de personnes : le principal convoque le professeur (contre le projet) qui a puni son fils... Les enseignants ne jugent plus les actes, mais les personnes : « *on passe des défauts des situations à la défaillance des personnes que l'on tient pour responsables de ces défauts (les unes « manquent de rigueur », les autres ont le « goût du pouvoir ») et à la défaillance des personnes qui font ressortir les défauts (une « ne s'est jamais vraiment intégrée » ; tel autre*

-Clivage entre ceux qui sont pour le projet et ceux qui sont contre. -Refus de « nouveauté » par ceux qui sont contre le projet. -Le principal se retrouve seul, critiqué par tous.	*« voulait se placer » ; telle autre « avait peur des élèves* »). - les participants au projet sont isolés par les autres enseignants - reproche fait au principal par l'équipe du projet et plus violemment par les autres enseignants : « *il n'existe pas de détenteurs de la « bonne pédagogie » qui s'arrogeraient le droit de fixer des règles et des normes au collège* ».

5) Conclusions :

	- désaccords et dénonciations - on parle d'amour, de préférence et de jalousie - l'équipe du projet est accusée d'avoir les faveurs du principal et de bénéficier d'avantages [...] ; elle est jugée comme un regroupement d'intérêts particuliers (désir de se faire valoir et arrivisme de ses leaders). Les autres enseignants sont accusés de ne pas se soucier des élèves et de ne chercher que leur tranquillité personnelle. - les enseignants du projet se disent novateurs et incompris ; les autres disent que dans leurs cours « les élèves ne font rien ». - « *l'activisme pédagogique des initiateurs du projet est une façon de masquer leur incompétence* » disent les détracteurs. Le principal qualifie ces derniers de « *paléo-professeurs* ». - rumeur dans le collège et en ville : les critiques s'expriment sans retenue par des pétitions et des tracts, par des règlements de compte punaisés. - confusion entre intérêt général et intérêts privés qui cherchent à se satisfaire et à dominer : ceux de personnes, de groupes, de syndicats et de partis politiques. - au bout de trois ans, effet inverse de celui recherché : le projet innovant est rejeté mais aussi des personnes qui l'animaient.

Si nous analysons ce dysfonctionnement,

Le plus grave n'est pas l'abandon du projet (il peut y en avoir d'autres), mais le rejet des individus qui l'ont initié. Pour "sauvegarder" leurs intérêts personnels, des enseignants oublient l'intérêt général (qui osera encore proposer un nouveau projet ?) et n'ont pas peur de nuire à certains de leurs collègues. La mésentente professionnelle/pédagogique se transforme en mésentente personnelle.

Un professeur déclare : «*...le principal croyait que le travail en équipe allait faire tache d'huile...Finalement, petit à petit, je crois que s'est développée une sorte d'angoisse, d'insécurité. Ça n'a pas fait tache d'huile...au contraire, on est allé vers les conflits* ». Ce qui prouve que l'on ne peut pas forcer certaines personnes à travailler ensemble. Le résultat d'un

travail de groupe ne dépend pas d'un individu mais des liens qui le lie aux autres. Un individu peut donner le meilleur de lui-même au sein d'un groupe et ne pas être à l'aise dans un autre groupe ; cela peut interférer sur un résultat ultérieur.

Et les liens entre les individus peuvent être noués ou dénoués par autrui.

Après cette parole d'un professeur, J-L. Derouet et Y. Dutercq rappellent :

> « ***que des professeurs ont été incapables de prouver que le travail en équipe avait des vertus supérieures, [...]. Le projet de P. et M. est ressenti comme du forcing, comme s'il n'y avait pas d'autre manière de bien travailler, comme si le travail en équipe était le nouveau credo auquel chacun devait souscrire*** »[189].

Nous comprenons à ces paroles que personne ne peut imposer à quiconque sa propre façon de travailler, car ce qui correspond aux profils psychologique et professionnel d'un individu ne correspond pas forcément à celui d'un autre. Empruntant quelques considérations au langage psychologique, il a été vérifié depuis longtemps qu'un individu introverti est plus à l'aise dans un emploi solitaire que dans un emploi où le relationnel est important. Et vice-versa, un individu extraverti est plus à l'aise dans un emploi où le relationnel est important. Le premier ne sera pas à l'aise dans de nouveaux projets remettant en question ses habitudes et lui apportant quelques craintes. Le second pourra s'épanouir si son emploi lui laisse l'autonomie nécessaire pour innover, chercher et proposer. En milieu professionnel, la difficulté consiste donc à faire travailler ensemble ces deux types, les premiers devant augmenter leur confiance en soi et en les autres et les seconds essayant d'associer les premiers aux décisions, afin de ne pas les déstabiliser.

Le projet initial du petit groupe d'enseignants est sans doute très intéressant, mais ils se heurtent aux autres collègues qui désirent rester dans leur profession "*statu quo*", plus ou moins soutenus par leurs syndicats, ne cherchant pas à innover ; sans doute par peur de perdre un peu de leur territoire en remettant en cause leur type de pédagogie. Le premier groupe n'est donc pas autonome : il ne possède pas les pouvoirs de décision et d'action. Il s'attire de plus la jalousie des autres enseignants. Tout au plus, possède-t-il le pouvoir d'anticiper ou du moins d'exprimer une hypothèse : développer l'autonomie des élèves pourrait contribuer à l'amélioration de leurs résultats.

189*Ibid.*

Le principal n'use pas de son autonomie. Il émet son point de vue bénéfique pour les élèves, puis il laisse les enseignants discuter ensemble du projet. L'accord entre le groupe majoritaire et le groupe minoritaire n'est pas réalisé. Le principal possède plus de pouvoirs de décision que le directeur d'école : il peut trancher, mais il ne le fait pas. En ce sens, il réagit de la même manière que les inspecteurs de l'Education nationale qui laissent les directeurs – de notre recherche – discuter des décisions à prendre avec les collègues et les partenaires extérieurs.

Le principal semble faire des erreurs de management. Il manque d'assurance lorsqu'il voit que deux équipes de professeurs s'opposent au lieu de se rapprocher : il peut décider de la suite à donner au projet, le mettre en place avec les professeurs volontaires, sans l'imposer aux autres. Malheureusement, les défauts du projet sont transformés en défauts de personnes. Le principal finit par être critiqué par la majorité pour son avis favorable au projet. Il ne prend donc pas de décision en ce qui concerne la mise en place du projet. Il laisse les enseignants décider ensemble de la suite à donner au projet. Devant les difficultés rencontrées, les membres du groupe vecteur du projet se mettent à critiquer le principal parce qu'ils estiment ne pas avoir reçu son soutien.

Pour les uns, le principal est considéré trop laxiste et pour les autres trop autoritaire. Le territoire politique et professionnel du principal se réduit : il est ensuite critiqué pour avoir puni le fils d'un professeur contre le projet. Le principal n'a donc plus autorité sur cet enseignant.

Sur un fond de jalousie entre enseignants, le pouvoir d'autonomie appartient ici au groupe majoritaire en nombre qui utilise la critique et la dénonciation (rumeur, tracts, pétitions) pour refuser la mise en place du projet. Il décide et agit. Les territoires géographique et politique de ce collège semblent maintenant être gérés par un groupe d'enseignants majoritaire en nombre : ceux qui refusent l'innovation pédagogique.

Communiquer est un acte professionnel au service des objectifs de l'organisation. Soit. Le principal émet son avis en argumentant sur l'intérêt général porté par un tel projet. Cette pratique de management est chargée de dissiper l'incertitude, car la communication intervient toujours naturellement dans la prévention et la gestion de conflits. En théorie, le principal

peut anticiper. Mais dans cet exemple, il est incapable de décider et d'agir parce les forces ne sont pas équilibrées.

Cela nous rapproche de l'école du premier degré. En cas de conflit, l'inspecteur ne peut ou ne veut réagir parce qu'il s'aperçoit que les "forces" en présence sont déséquilibrées : le directeur contre des partenaires et/ou des collègues. Il sait que les syndicats soutiennent les adjoints et non les directeurs. Il laisse donc "pourrir" la situation s'il se sent dans l'incapacité (manque de formation à la communication, à l'observation, à la gestion de conflit...) de prendre ses responsabilités pour rappeler chacun à ses devoirs.

Nous retraçons les principaux comportements répertoriés (de l'exemple) en deux colonnes :

	Groupe minoritaire et le principal du collège	**Groupe majoritaire**
Recherche pédagogique	Désir de chercher, d'innover	Refus de changer et même d'en discuter, *statu quo.*
Tensions impersonnelles	Pas de réponse	Jalousie.
Soutien	Pas de soutien	Soutien politique et syndical au groupe majoritaire.
Comportements	Pas de réponse	Manifestations hostiles (rumeur, tract, pétition).
Utilisation de fausses informations pour attaquer les individus	Critique du principal pour ne pas avoir suffisamment soutenu le projet.	On accuse le principal de vengeance pour avoir puni le fils d'un enseignant = perte d'autorité. Critique du principal pour avoir soutenu le projet.
Conclusion	Rejet du projet et des personnes.	Développement de leur pouvoir.

Tableau n°24 : exemple-conclusion humaine d'une divergence d'opinion.

Si nous utilisons les diverses réponses des directeurs – obtenues précédemment – nous retrouvons des points communs entre premier et second degré. Le groupe majoritaire du

premier degré :

- refuse souvent de discuter avec le directeur d'école ; ses membres suivent un leader (nous pouvons penser que ceux qui n'osent pas s'exprimer seraient d'avis du directeur mais n'osent le dire par peur des autres)
- est soutenu par les syndicats et des élus politiques
- utilise des manifestations agressives contre le directeur : cris, rumeurs, fausses accusations...)

Nous tirons une conclusion selon laquelle le pouvoir d'un groupe dépend de deux critères :

- le nombre d'adhérents,
- le soutien de structures institutionnelles, syndicales et/ou politiques.

	Groupe majoritaire (en nombre d'adhérents)	**Groupe minoritaire (en nombre d'adhérents)**
Avec soutien institutionnel, syndical et/ou politique	Pouvoir de décision et d'action	Pouvoir de décision et d'action
Sans soutien institutionnel, syndical et/ou politique	Pouvoir de décision et d'action	Pouvoir de décision et d'action inexistant

Tableau n°25 : capacité d'exercice du pouvoir

En résumé, un groupe possède un pouvoir de décision et d'action :

- s'il possède plus de membres (majorité) que le groupe adverse
- s'il possède plus de membres (majorité) que le groupe adverse et qu'il reçoit un soutien
- s'il possède moins de membres que le groupe adverse (minoritaire) mais en recevant du soutien.

Donc, seul le groupe minoritaire (en nombre de membres) qui ne reçoit aucune aide, aucun soutien (institutionnel, syndical et/ou politique) ne peut faire entendre sa voix.

Quel que soit l'établissement, les enseignants sont donc presque toujours partagés en, au minimum, deux groupes. Du point de vue groupal, ils peuvent créer un climat coopératif ou un climat compétitif dont nous répartissons dans le tableau ci-dessous quelques critères,

cités par A. Blanchet et A. Trognon[190] :

Groupe et climat coopératifs	**Groupe et climat compétitifs**
Les membres du groupe placent les buts du groupe avant leurs objectifs personnels	Les désirs personnels priment sur les buts généraux
Les différences d'opinions, les conflits de personnes et les propositions alternatives dynamisent l'action commune.	Fond de suspicion ; méfiance des membres du groupe.
Contribution de chaque membre plus élevée	
Analyse du contexte et des circonstances pour expliquer les dysfonctionnements	Recherche de bouc-émissaire pour lui attribuer la responsabilité de toute situation désagréable
	Décisions inefficaces ou défectueuses
Producteur d'échanges et d'idées	Créateur d'illusions
Inducteur de changements	Se borne au statu quo
Régulateur des liens affectifs	Décisions imprévisibles et conflits destructeurs

Tableau n°26 : différences entre groupes coopératif et compétitif

D'après les réponses des directeurs à notre questionnaire, nous remarquons que les groupes dans lesquels ils évoluent sont de type compétitif.

Nous rappellerons ici les paroles de J-L. Derouet et Y. Dutercq :

« ***L'intérêt général ne se décrète pas ; il doit d'abord être fondé sur la consultation de tous et obtenir l'assentiment de tous [...] le bien commun n'est pas la somme des intérêts particuliers mais la mobilisation des personnes nécessite que chacun s'y retrouve*** »[191].

Nous ajouterons que l'intérêt général n'est pas celui d'une minorité "bruyante" qui veut imposer ses idées à la majorité sereine et que la somme des intérêts particuliers n'a jamais

190Blanchet, A, & Trognon, A. (1994). *La psychologie des groupes* (p. 91). Paris: Nathan Université.
191Derouet, J.L., & Dutercq, Y. (1997). *Op. cit.* (p. 90).

formé l'intérêt général.

Si nous reprenons les comparaisons entre la description d'un conflit dans le second degré et les réponses des directeurs d'école, nous retrouvons des critères communs :

- le manque d'autonomie du principal/directeur (décision et action) malgré une bonne communication ; le manque d'autonomie du groupe minoritaire qui veut innover,
- l'utilisation stratégique de techniques de déstabilisation (dénonciation, discrédit, pétition...) d'un groupe d'enseignants affaiblissant le principal/directeur à travers son autonomie,
- pas de soutien hiérarchique.

A. Bilharan déclare que :

> « ***dans un univers corrompu (comme l'est toujours celui où peut s'initier un harcèlement moral), il y a de grandes chances que le harcelé soit donc une personne intègre ; dans un univers d'incompétents, une personne compétente*** »[192].

Sans vouloir donner plus de valeur aux directeurs qui nous ont répondu qu'aux autres, nous remarquons quand même que ce sont des directeurs qui ont de l'ancienneté, qui connaissent leurs fonctions, qui se sentent responsables du fonctionnement de l'école (textes). Ces textes dérangeraient-ils les nouveaux enseignants, la majorité des partenaires ? Les directeurs sont-ils trop respectueux de ce règlement scolaire ? Ou alors, ces directeurs représentent des valeurs organisationnelles "obsolètes" (gestion rigoureuse de la comptabilité de l'école, des plannings d'occupation des salles, des emplois du temps des intervenants...) que l'organisation veut supprimer sans avoir à le déclarer ouvertement aux partenaires et aux enseignants ? Peut-être aussi ces directeurs sont-ils trop âgés, ou trop qualifiés pour leur âge ou leur fonction ?

« ***Le harcèlement moral n'intervient que dans un environnement corrompu et manipulateur qui lui laisse toute latitude pour se développer, le harcelé sera très souvent une personne qui présente des qualités positives d'intégrité, d'honnêteté, de loyauté, en somme tout ce qui s'oppose à la manipulation et à la corruption, très souvent liée à l'incompétence. De plus, le futur harcelé agace par sa gentillesse, son écoute, sa disponibilité, son humour et sa vitalité...qui contrastent souvent avec le profil des futurs harceleurs*** »[193].

192Bilheran, A. (2006). *Op. cit.* (pp. 31-32).
193*Ibid.* (pp. 31-32).

Ainsi, si nous suivons l'idée de A. Bilheran, nous pourrions dire que le harcèlement moral est l'ensemble des moyens utilisés par un acteur *a*, un groupe d'acteurs *b*, une organisation *c* pour nuire à tout autre acteur *a′*, groupe d'acteurs *b′* ou organisation *c′* qui sont différents d'eux par leur autonomie et leur richesse éthique. C'est le type de management de l'entreprise qui permet ou ne permet pas – en son sein – l'existence du harcèlement. Ce dernier serait induit par la discrimination, par le refus des différences de certains acteurs, groupes et/ou organisations. En fait, la virulence et l'ampleur des situations harcelantes seraient proportionnelles à l'importance de trois critères simultanés :

- le pouvoir d'autonomie de l'initiateur,
- le pouvoir d'autonomie de la cible,
- le type de management organisationnel de l'entreprise qui le permet ou ne le permet pas.

Expliquons-nous :

- si *a* est seul à vouloir nuire à *a′* qui est innovant, qui pense différemment de lui, qui obtient de meilleurs résultats que lui, qui est apprécié...ses influences sur des cadres hiérarchiques supérieurs seront proportionnelles à son pouvoir d'autonomie qui lui est octroyé par ces cadres. *a* ne pourra pas agir contre *a′* si *a′* peut l'empêcher de lui nuire et/ ou si les supérieurs de *a* ne le laissent pas faire. Il en sera de même entre *b* et *b′*, *c* et *c′*.
- pour que *a* puisse nuire à un groupe *b* ou à une organisation *c*, il faut que son pouvoir d'autonomie (donc de décision et d'action) soit supérieur à celui de *b* ou de *c*. Au sein d'une entreprise, le seul employé *a* (minoritaire en nombre) ne peut imposer ses opinions au groupe *b* ou à l'organisation *c*. Il ne pourrait le faire que s'il avait un soutien d'une personne influente. En revanche, le haut cadre hiérarchique *a – même seul –* peut manipuler un groupe *b* et une organisation *c* s'il est très puissant.

Ainsi donc, la création de situations harcelantes dans le travail est intimement liée au pouvoir. Un individu isolé et sans pouvoir ne peut harceler autrui. Le harcèlement nécessiterait l'appui visible ou non d'un réseau.

Pour M-F. Hirigoyen, « ***ce qui crée le harcèlement, ce n'est pas l'excès de travail [...], c'est surtout une ambiance de travail où il n'y a pas de régulation interne, ni dans les comportements ni dans les méthodes. Tout semble permis, le pouvoir des chefs est sans limites, comme ce qu'ils demandent à leurs subordonnés*** »[194].

194Hirigoyen, M-F. (2001). *Op. cit.* (p.156).

En conclusion :

- un employé ne peut nuire à un autre s'il ne reçoit aucun soutien organisationnel et/ou partenarial
- un employé peut nuire à un autre s'il reçoit le soutien d'un individu influent (supérieur hiérarchique et/ou partenaire)
- un groupe et/ou une organisation ne peut nuire à un employé si ce dernier reçoit le soutien d'un individu influent (pouvoir du nombre associé ou non à un soutien hiérarchique),
- un groupe et/ou une organisation peut nuire à un employé si ce dernier ne reçoit aucun soutien d'un individu influent.

Or les individus influents soutiennent plus souvent les groupes importants – même s'ils ont tort – qu'un individu isolé, même s'il est honnête et compétent. Ce comportement leur permet de garder leur prestige et leur tranquillité.

Les descriptions des individus harcelés selon A. Bilheran se rapprochent du profil des directeurs de notre enquête :

- possédant d'anciennes valeurs de l'organisation,
- âgés,
- présentant des qualités d'intégrité, d'honnêteté, de loyauté,
- apprécié de la grande majorité des partenaires pour son écoute, sa vitalité, son investissement,
- ...

Ce profil s'oppose à la manipulation et à la corruption de certains adjoints et/ou partenaires "*très souvent liées à l'incompétence*" : non-connaissance des textes réglementaires, des règles de sécurité, du fonctionnement administratif d'une école...

P. Arquès insiste beaucoup aussi dans son ouvrage sur la notion d'autonomie car, pour lui, « ***le harcèlement moral vise à ôter à la personne toute autonomie*** »[195]. Nous dirions aussi que lorsqu'un supérieur hiérarchique refuse toute autonomie à un directeur, ce n'est pas forcément par défiance : l'autonomie, la débrouillardise, le charisme, la reconnaissance d'un directeur par les partenaires (résultats scolaires honorables, nombreuses participations à des concours, expositions de travaux d'élèves, fêtes scolaires très réussies...assorties d'éloges dans la presse régionale) peuvent déranger son ego. Donc, c'est à travers les partenaires et les

195Arquès, P. (2003). *Le harcèlement dans l'enseignement*. Paris: L'Harmattan.

collègues qu'il peut chercher à supprimer toute autonomie au directeur. Mais, si l'inspecteur de l'Education nationale agit ainsi non par défiance envers le directeur, les autres acteurs "manipulés" n'interprètent pas de la même façon le comportement de l'inspecteur de l'Education nationale : pour eux, il ne fait pas confiance au directeur, surtout s'il emploie un double-langage ou le contredit. Nous dirions aussi que tout refus d'autonomie à un individu (dans un cadre professionnel) peut conduire à son harcèlement par d'autres individus.

Une personne autonome est une personne qui sait organiser seule son travail, prendre ses responsabilités (décisions). Un directeur d'école – comme un chef d'entreprise – est à même de gérer sur place les dysfonctionnements. Les directeurs interrogés, anciens dans la profession déclarent tous « *qu'ils étaient plus autonomes avant* » : collègues et partenaires leur faisaient confiance. Ils déclarent avoir perdu leur autonomie depuis que l'IEN les contredit face aux collègues et aux partenaires.

A l'aune des réponses à notre questionnaire et contrairement à P. Arquès, nous pensons que c'est le manque d'autonomie qui entraîne des situations harcelantes. Le paradoxe reste toutefois le fait que certaines organisations de travail refusent de reconnaître ses impacts négatifs sur l'humain et les résultats. Nous tenterons ultérieurement d'analyser l'impact des types de management sur l'autonomie des employés, donc sur la possibilité de vivre ou non des situations harcelantes.

Pour revenir à nos exemples (premier et second degré), ce ne sont pas des défauts dans la gestion de la communication par le principal/directeur qui déstabilisent l'établissement, qu'il soit du premier ou du second degré. Les difficultés de management sont d'un autre registre. Ils résident dans la fragilité du pouvoir d'autonomie du principal et du directeur qui peuvent certes anticiper, mais qui sont quelquefois dans l'impossibilité de décider et d'agir parce que les moyens ne leur sont pas donnés par l'Etat ou les cadres hiérarchiques qui ont vu leurs pouvoirs augmenter depuis les lois de déconcentration. Ce manque de moyens de contrôle est une faille bien utilisée par des groupes de collègues qui refusent d'accepter des idées d'autrui, en utilisant tous les moyens que l'éthique réprouve, parce qu'ils savent qu'ils ne risquent rien.

A propos de la mésentente entre adultes en milieu scolaire, M-F. Hirigoyen déclare :

« ***Que la mésentente soit privée ou professionnelle, si elle dure, c'est qu'à l'origine il y a une histoire personnelle. Ces situations pourraient s'améliorer si les personnes avaient l'occasion de se parler, de se rencontrer au sens propre du terme, ou si quelqu'un les aidait à le faire. C'est le rôle des cadres de remettre les choses à leur place. Mais, si la mésentente est exploitée par un groupe manipulateur ou un individu pervers, celle-ci peut très bien dégénérer en harcèlement moral car les protagonistes rigidifient leur position*** »[196].

Pour elle, des mésententes et des dysfonctionnements qui durent dépasseraient donc le niveau du cadre professionnel strict. Dans l'exemple du collège, il est vrai que le cadre professionnel est largement dépassé, puisque des avis différents à propos d'un projet scolaire se termine par des attaques personnelles. En effet, derrière la proposition du projet d'autonomie pour des élèves, il y a :

- de la jalousie contre les enseignants qui sont porteurs du projet,
- de la jalousie contre eux parce qu'ils reçoivent le soutien du principal,
- des critiques et des jugements interpersonnels : manque de rigueur, goût du pouvoir, collègue non intégrée, collègue qui a peur de ses élèves, collègue qui veut se placer...
- refus qu'un groupe propose de nouvelles normes,
- vengeance : les professeurs novateurs « *ne feraient rien dans leur classe* »
- calomnies : tract, pétitions,
- ...
- la fin se termine en harcèlement pour le groupe novateur qui est rejeté.

Dans cet exemple, il apparaît que les adjoints ont un pouvoir d'autonomie et un territoire d'action supérieurs à ceux du principal. Ils ont une capacité d'influencer et de contrôler les évènements supérieure à celle du principal (groupe majoritaire). Le niveau supérieur institutionnel ne propose pas de médiation consensuelle satisfaisant tous les protagonistes.

En 2002, A. Barrère déclare :

« ***Deux éléments définissent le "climat" de l'établissement [du second degré] :***

- ***la plus ou moins grande capacité de la hiérarchie à défendre et soutenir les enseignants***

196Hirigoyen, M-F (2001). *Op. cit* (p. 207).

- ***la manière de gérer la répartition des classes et emplois du temps, éléments objectifs de la politique de "ressources humaines"*** »[197]

Puis, elle cite trois reproches faits par des professeurs à l'encontre du principal : sa surveillance de leur travail (respect des horaires de cours et de la sécurité des élèves en ne les laissant pas seuls), son absence de soutien lors de griefs avec des familles et/ou élèves, absence de reconnaissance de la qualité de leur travail (exemple d'un professeur ayant donné beaucoup de son temps libre pour organiser des voyages, des clubs...et déclarant qu'il n'avait pas plus de reconnaissance qu'un professeur qui ne s'investit pas et qui a « *le bordel total en cours* » [sic].

Si nous mettons en relation les rapports principal/enseignants (notre exemple) avec les écrits d' A. Barrère, nous offrons un complément d'informations :

- Un principal peut soutenir un professeur ou un groupe de professeurs pour défendre son projet pédagogique mais, à partir du moment où des griefs personnels apparaissent entre ce groupe et un autre, l'éthique doit prendre le pas – pendant un certain temps – sur le pédagogique : les professeurs n'ont pas acquis assez de maturité dans leur relations de travail. Et l'éthique engage plus les responsabilités personnelles des opposants que celles du principal. Son rôle est d'essayer de calmer les deux groupes opposants ou de rester neutre. Il n'est pas juriste et son rôle n'est pas d'influencer ou de privilégier un groupe face à l'autre, tout au plus d'essayer de les ramener à plus de raison. C'est le temps qui les aidera à acquérir plus de confiance en eux et à travailler ensemble.
- Des trois reproches contre le principal, nous ne retrouvons que le premier dans le fonctionnement des écoles du premier degré. Des enseignants – certainement inconscients ou par méconnaissance des responsabilités du directeur en cas d'accident – lui reprochent aussi ses rappels aux textes, le taxant "*de petit chef*" et refusant ouvertement "*de lui obéir*".
- L'absence de soutien du directeur en cas de grief entre partenaires et ses collègues est liée à son manque de statut, de pouvoir ; des collègues eux-mêmes refusent d'informer le directeur des soucis rencontrés avec des familles ; ils préfèrent "régler ça eux-mêmes"...jusqu'au jour où des familles – mécontentes de la non-résolution de leur problème – viennent rencontrer, dans l'urgence souvent, le directeur qui n'est pas informé de la situation.
- La reconnaissance du travail fourni n'est pas du ressort du directeur. Ce dernier ne met pas

197Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.

de note pédagogique à ses collègues comme le principal le fait. Dans le premier degré, l'inspecteur de l'Education nationale inspecte, note et c'est à lui qu'incombe la reconnaissance du travail et des efforts fournis par le professeur. De plus, le directeur fait partie du groupe des enseignants, il n'est pas extérieur à eux ; il n'est pas personnel de direction comme le principal.

- Que ce soit dans le second degré ou le premier degré, il est vrai que l'enseignant qui s'investit et celui qui ne s'investit pas hors temps scolaire sont considérés de la même façon. Nous dirions même, selon les réponses des directeurs que nous avons interrogés, que ceux qui rencontrent le plus d'ennuis avec la hiérarchie locale et/ou des partenaires locaux sont ceux qui s'investissent pleinement, qui prennent leurs responsabilités et veulent améliorer le fonctionnement de l'école. Bien souvent, ceux qui ferment les yeux sur les dysfonctionnements causés par l'un et l'autre sont moins ennuyés par l'institution.

Que ce soit pour les directeurs ou pour les principaux (qui possèdent quand même un statut et qui notent les professeurs), l'organisation de l'institution ne prévoit – dans son organigramme – aucun délégué à l'arbitrage de proximité des divergences professionnelles entre collègues, avant qu'elles dégénèrent en attaques personnelles. Quel est donc le rôle joué par les représentants de l'institution ?

3.2 MANAGEMENT ET GESTION DE L'INFORMATION LORS DE SITUATIONS CONFLICTUELLES ; AUTONOMIE DES CADRES ADMINISTRATIFS (anticipation, décision et action)

3.2.1 La règle des 4 C.

En ce qui concerne le management, nous dirons qu'il s'agit de l'organisation du travail, de la structuration de l'administration, de l'organisation des environnements naturels et sociaux, de l'organisation du cadre de vie et des lieux publics et privés...(en fait, tous les acteurs d'une chaîne hiérarchique sont managers, chacun selon son pouvoir d'influence).

Les réponses des directeurs interrogés et l'étude de cas (deuxième chapitre) nous montrent que le management de l'inspecteur de l'Education nationale et donc de l'IA est

encore un management de type taylorien :

- ***une distinction marquée entre ceux qui décident et ceux qui exécutent,***
- ***un refus de laisser l'exécutant (directeur) prendre des initiatives,***
- ***un cloisonnement vertical extrêmement fort (entre niveaux hiérarchiques)*** »[198].

Nous semblons encore loin de la règle du manager respectant la "règle des 4 C du management :

- cohérence : cohérence entre paroles et actes, entre les décisions elles-mêmes, entre les objectifs assignés et les moyens alloués ;
- courage : prendre des décisions et faire preuve de courage psychologique et moral ;
- clarté : clarifier les missions de l'organisation, les objectifs à atteindre, les écueils à éviter, les options stratégiques, communiquer régulièrement sur les résultats obtenus, le chemin restant à parcourir, les obstacles à surmonter ;
- considération : attention portée aux personnes, écoute, respect, respect du travail des collaborateurs, considération pour les idées et les propositions émises...[199]

Pour mieux appréhender les territoires de chacun lors de dysfonctionnements dans une école, rappelons d'abord quelques fonctions administratives. Nous entendons par territoire le cadre géographique, politique, social...dans lequel un acteur exerce son autonomie.

Dans le guide du professeur des écoles stagiaires[200], un inspecteur d'académie et une inspectrice de l'Education nationale rappellent que :

- le recteur, nommé en conseil des ministres, a autorité sur tout le personnel et détient des pouvoirs de contrôle sur l'ensemble des services,
- l'inspecteur d'académie, nommé par le ministre, a autorité sur les établissements, services et personnels de son département. Ses services évoluent dans un contexte de décentralisation (rôle des collectivités territoriales), de développement du partenariat avec le monde économique, social et culturel), de déconcentration (délégation de compétence du ministère en faveur des autorités académiques),
- l'inspecteur de l'Education nationale, recruté par concours ou par liste d'aptitude (cooptation). Il inspecte les maîtres, gère administrativement les écoles et anime pédagogiquement les équipes de maîtres. Il travaille en équipe avec son conseiller

198Alécian, S., & Foucher, D. (2002, 2ème édition). *Le management dans le service public* (p. 32.). Paris: éditions d'Organisation.
199*Ibid*.(pp. 38-42).
200Py, G., Marty, N., & *alii*. *Op. cit.* (p. 204). Paris: Vuibert.

pédagogique, la secrétaire...L'équipe des directeurs de sa circonscription fait partie de cette équipe élargie. Ses missions sont l'impulsion, l'évaluation des politiques éducatives, l'inspection et l'animation. Il exerce ses fonctions dans le cadre d'une circonscription dont il a la responsabilité, sous l'autorité de l'inspecteur d'académie.

Le mot « contrôle » apparaît seulement dans la définition des rôles du recteur :

« ***les pouvoirs publics exercent des contrôles pour prévenir les déséquilibres, déceler les anomalies [...], guider l'opinion publique ou assurer la cohésion sociale. [...]. Pour l'Etat, il peut s'exercer a priori sous la forme administrative par l'exercice hiérarchique de l'autorité compétente, soit a posteriori, sous une forme administrative, parlementaire ou juridictionnelle*** »[201].

Ainsi donc, le recteur reçoit de l'Etat le pouvoir de prévention des dysfonctionnements grâce à une analyse des anomalies repérées ; il possède aussi l'autorité nécessaire pour y remédier. Il peut agir sur tous les personnels et tous les services. Les réponses à notre questionnaire montrent que les défauts de communication de certains cadres hiérarchiques locaux n'assurent pas la cohésion sociale et sont un mauvais guide pour l'opinion publique.

L'inspecteur d'académie a autorité sur les établissements et les personnels de l'académie. Son territoire symbolique est celui de l'autonomie, de la décentralisation et de la déconcentration associées. En effet, en matière de décentralisation, il est en relation avec les collectivités territoriales qui reçoivent de l'Etat un pouvoir de décision et une autonomie de gestion (loi Deferre du 2 mars 1982, du 7 janvier et du 22 mars 1983). En matière de déconcentration, il est fonctionnaire soumis à l'autorité centrale (l'Etat), mais prend des décisions en son nom. Ainsi, son territoire politique se partage entre les volontés des représentants des collectivités territoriales qu'il écoute et les décisions qu'il prend au nom de l'Etat ; son pouvoir est plus réduit que celui du recteur. En quelque sorte, il ressemble au *missi dominici* d'autrefois. Il doit être capable de juger si les volontés et les décisions des collectivités territoriales (en matière d'enseignement) correspondent à ce que l'Etat veut. La difficulté consiste donc pour l'inspecteur d'académie à ne pas privilégier uniquement le plan relationnel entre l'élu local et lui-même. Il doit encore veiller à ce que leurs décisions communes – qu'elles soient "liées" ou "partagées" – n'aient pas d'impact négatif sur les acteurs de l'école.

201Lakehal, M. (2007). *Op. cit.* (p. 108).

3.2.2 Répartition théorique des pouvoirs et des responsabilités.

En théorie :

- le recteur possède les pouvoirs d'anticipation, de décision et d'action,
- l'inspecteur d'académie possède également ces trois pouvoirs. Depuis quelques années (lois de décentralisation), ils sont minorés parce qu'il arrive qu'il doive les partager avec des élus locaux. De plus, les décisions de l'inspecteur d'académie dépendent des rapports des inspecteurs de l'Education nationale en ce qui concerne la gestion des enseignants,
- l'inspecteur de l'Education nationale possède le pouvoir d'anticiper (il est sur le terrain et le directeur l'informe des dysfonctionnements). Gérant le fonctionnement administratif des écoles de sa circonscription, il a le pouvoir de décision et d'action. Il peut donc arbitrer des divergences d'opinions entre enseignants et partenaires en vue de maintenir un climat scolaire favorable aux apprentissages. Il établit un rapport d'inspection des personnels de sa circonscription, qu'il transmet à l'inspecteur d'académie.

Ces trois dirigeants sont responsables des interprétations qu'ils font des situations et ensuite de leur gestion puisque c'est à eux qu'échoit le choix du type de management de l'organisation.

Le rôle de la communication dans les conceptions managériales est – en théorie – de créer ou de restaurer le lien social. Pourtant, le silence hiérarchique et le manque d'aide semblent plutôt contribuer à son affaiblissement, son effritement, voire même sa disparition en certains endroits.

Nous remarquons que l'inspecteur d'académie s'appuie sur le niveau inférieur pour prendre des informations et des décisions alors que des inspecteurs de l'éducation nationale (notre enquête) ne se renseignent jamais auprès des directeurs.

3.2.3 L'Inspecteur de l'Education nationale

Le territoire géographique de l'inspecteur de l'Education nationale est une circonscription formée d'un groupe d'écoles. En matière de pédagogie, il impulse des actions et vérifie que les enseignants appliquent les réformes ; il les inspecte. En matière administrative, il vérifie que les écoles fonctionnent selon les textes administratifs en cours ; il les gère. Il est le référent administratif local des directeurs d'école en cas de

dysfonctionnement.

Outre ses quatre missions fondamentales (impulsion, évaluation des politiques et des organismes éducatifs, inspection et animation), l'inspecteur de l'Education nationale a pour missions :

- de superviser les réunions statutaires au sein des écoles (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycles...),
- d'inspecter les enseignants,
- d'enquêter dans divers domaines,
- de proposer des animations pédagogiques et un plan de formation continue,
- d'accompagner les enseignants qui débutent,
- de gérer la scolarisation et l'orientation de tous les élèves (en difficultés ou non, avec un handicap),
- de participer aux réunions académiques,
- d'impulser des rapprochements entre le premier et le second degré (liaison CM2-6ème),
- de suivre les projets d'école et de circonsciption,
- de gérer la carte scolaire (ouverture et fermeture de classes, suivi des opérations du mouvement)
- ...

En ce qui concerne l'école, G. Py, N. Marty et N. Courcoux écrivent à propos de la résolution de conflits dans la circonscription et dans les écoles :

> « ***C'est un domaine qui occupe de plus en plus de place dans la vie professionnelle de l'inspecteur de l'Education nationale, souvent appelé ici et là à régler des conflits entre enseignants, entre enseignants et parents d'élèves et autres partenaires. L'inspecteur de l'Education nationale se doit alors de venir en aide le plus possible [...]. La plus délicate de ses fonctions est d'apporter de l'aide à des enseignants particulièrement en difficulté, pédagogiquement et humainement parlant. Les parents d'élèves expriment de plus en plus souvent une forme d'intolérance [...]. Le rôle d'arbitre, de médiateur de l'inspecteur de l'Education nationale est alors important*** »[202].

Depuis les lois de décentralisation, son rôle a évolué. En théorie, il doit aussi maintenant s'assurer que les représentants des collectivités territoriales n'outrepassent pas

202Py, G., Marty, N. & Courcoux, N. *Op. cit.* (p. 206). Paris: Vuibert.

leurs droits en ce qui concerne la pédagogie et la gestion des personnels qui restent du ressort de l'Etat.

Mais en fait, les réunions organisées par certains inspecteurs de l'Education nationale en vue de supprimer un dysfonctionnement et rassemblant les enseignants et les partenaires ne seraient qu'une façade. En effet,

> « ***le débat postule [...] que chaque acteur situe clairement les rôles respectifs, comme si chacun avait une parfaite connaissance du scénario. Il suppose [...] que chaque acteur veuille en effet débattre au sens de discuter des avantages et des inconvénients, c'est-à-dire attendre du débat qu'il puisse construire sa conviction ou [...] l'amener à en changer*** »[203].

D'abord, nous constatons (notre enquête) que des dysfonctionnements que les directeurs n'ont pas le pouvoir de supprimer et qu'ils exposent à leur inspecteur de l'Education nationale ne font que rarement l'objet de réunions, de débats entre partenaires, l'inspecteur se contentant le plus souvent de donner des avis différents selon les personnes qui se trouvent face à lui.

Ensuite, lorsque se tient une réunion, le débat – orienté – ne sert souvent qu'à conforter et cristalliser les opinions déjà construites de l'inspecteur de l'Education nationale, à motiver son objectif et son rapport. En cas de réunions avec les enseignants et les partenaires, l'inspecteur de l'Education nationale – cadre de décision – connait l'objectif qu'il poursuit, c'est-à-dire la future conclusion qu'il fera de la réunion qu'il préside. Il est rare que les avantages et les inconvénients des décisions possibles fassent l'objet d'un débat. En fait, « ***la hiérarchie filtre les remontées d'informations pour assurer une image stable des services concernés, c'est-à-dire "pour ne pas avoir d'histoire"*** »[204].

3.2.4. Management administratif et rupture du lien social

Nous nous penchons donc sur les critères managériaux administratifs qui semblent favoriser la rupture du lien social entre directeur et partenaires, voire collègues.

203Sadran, P. (2007). Participer au débat pour débattre ? Les difficultés de l'acculturation au débat public. In M. Revel, C. Blatrix, L. Blondiaux, & *al*. (dir.). *Le débat public : une expérience française de démocratie participative* (pp. 142-147). Paris: la Découverte.

204Lambert, J.(1979). *Op. cit.* (p. 50).

Historiquement parlant – les patrons, les "managers" et autres chefs hiérarchiques – ont d'abord contrôlé le travail physique individuel, puis le travail des équipes, ensuite le "rendement" homme-machine. « ***Les gestionnaires tentent maintenant de maîtriser le travail intellectuel de création de savoirs et les interactions entre humains*** »[205].

Pour ce, ils se regroupent pour solutionner des dysfonctionnements résultant des interactions entre employés et clients, entre enseignants et partenaires dans notre cadre de recherche. Mais, n'auraient-ils pas une part de responsabilité dans les dysfonctionnements sur le terrain ?

Déjà, en 1966 – il y a donc près de cinquante ans – M. Crozier analysait trois enquêtes menées dans des organisations administratives entre 1955 et 1961. De son enquête ressortaient deux problèmes :

- une mauvaise répartition des pouvoirs de décision,
- l'opposition stérile entre empirisme conservateur et idéalisme bureaucratique.

Nous retenons ses conclusions qui trouvent un écho dans nos découvertes actuelles.

3.2.4.1 Une mauvaise répartition des pouvoirs de décision.

M. Crozier remarque que :

- la difficulté de communication ne tient pas seulement à une différence de langage – langage abstrait du rendement d'un côté et langage concret des problèmes humains de l'autre – mais qu'elle est la conséquence d'une mauvaise répartition des pouvoirs de décision,
- les cadres subalternes (inspecteurs de l'Education nationale) sont en concurrence les uns avec les autres devant leur chef direct (IA),
- le cadre supérieur (IA) manque d'informations objectives et qu'il est ainsi incapable de peser la valeur de celles qu'il reçoit ; il n'a donc finalement d'autre solution que de prendre des décisions fondées sur des données impersonnelles contestables,
- ceux qui ont le pouvoir de décision n'ont pas les informations nécessaires,
- ceux qui ont les informations nécessaires n'ont pas le pouvoir de décision :

« ***tout semble organisé dans une administration pour qu'à propos du***

205Giroux, N.(2006). Le " nouage "des savoirs en organisation. In A. Bouzon, (dir). *Op. cit.* (p. 164).

moindre problème le pouvoir de décision soit entre les mains de fonctionnaires trop éloignés de la réalité des faits et trop chargés de responsabilités pour avoir le temps de s'instruire de ses détails »[206].

Donc, dans le cas présent, les décideurs – trop éloignés du terrain – ne seraient pas compétents pour analyser les situations et prendre des décisions graves de conséquences professionnelles et autres. En fait, l'organisation paraît stable parce qu'elle marginalise les subalternes qui sont victimes de dysfonctionnements, jusqu'à en faire des boucs-émissaires. Ainsi, les dirigeants conservent leur tranquillité.

A partir de l'analyse d'interviews, M. Crozier montre que ce phénomène trouve son origine dans la crainte de l'autorité pour les uns et des conflits pour les autres ; en fait, dans la peur des relations de face à face et de favoritisme. « ***La routine et la centralisation, quelles que soient les conséquences défavorables qu'elles peuvent avoir pour chacun des intéressés, constituent, pour eux, une protection contre les difficultés qu'apportent les rapports humains*** »[207].

3.2.4.2 L'opposition stérile entre empirisme conservateur et idéalisme bureaucratique.

En 2000, en analysant les systèmes bureaucratiques, M. Crozier s'aperçoit que – dans une administration française – le système semble structuré de façon à ce qu'« ***à propos du moindre problème le pouvoir de décision soit entre les mains de fonctionnaires trop éloignés de la réalité des faits et trop chargés de responsabilités pour avoir le temps de s'instruire de ses détails. C'est-à-dire que pratiquement les personnes qui décident manquent de compétence ou plutôt que leur compétence consiste uniquement dans la connaissance [des faits rapportés]*** »[208]. Notre recherche prouve la validité de ces paroles lorsque nous considérons la teneur de certaines informations qui peuvent être transmises aux hauts fonctionnaires. M. Crozier émet l'hypothèse que le modèle français de bureaucratie centralisatrice n'a pas pour objectif l'accumulation du pouvoir, mais l'étouffement des conflits.

M. Crozier s'aperçoit aussi que :

206Crozier, M.(2000). *A quoi sert la sociologie des organisations ? Vers un nouveau raisonnement pour l'action* (p. 27) Paris: Editions Seli Arslan.
207*Ibid.* tome 2. (p. 95).
208*Ibid.* tome 2. (p. 27).

- l'action administrative est source de rigidité et de contrainte,
- les conditions de la lutte pour le pouvoir existent entre individus et entre catégories professionnelles,
- les subordonnés du bas de l'échelle se trouvent privilégiés dans le domaine des décisions, car ils contrôlent la seule source d'incertitude qui subsiste ; leur pouvoir toutefois est un pouvoir uniquement négatif, un pouvoir de blocage (nous le retrouvons dans les écoles où enseignent les directeurs qui ont répondu à notre enquête),
- les chefs versent dans une sorte d'idéalisme bureaucratique : ils recherchent avant tout le système parfait qui résoudra tous les problèmes,
- les subordonnés restent dans un empirisme conservateur, incapables qu'ils sont de s'élever au-dessus des difficultés du moment,
- ces situations sont dues au fait que celui qui détient l'élément ou un des éléments indispensables au changement (information, connaissance technique, maîtrise de l'environnement humain ...) a un intérêt direct à maintenir l'état de chose existant,
- l'arrangement des relations et le jeu des luttes pour le pouvoir constituent donc finalement la source d'un style d'action administrative qui se caractérise par la difficulté à s'adapter à l'environnement et l'incapacité à concevoir le changement autrement que de façon théorique et abstraite.

Des deux critères précédents découlent une analyse comparative des comportements et des rapports humains (au sein d'une préfecture). M. Crozier s'aperçoit alors que :

- les petits fonctionnaires apparaissent extrêmement attachés aux règlements qu'ils appliquent ; ils manifestent en même temps beaucoup d'hostilité à l'ensemble des procédures administratives ; ils se montrent très critiques à propos de l'organisation administrative ; ils exagèrent leur importance.
- les fonctionnaires moyens sont plus souples à l'égard des règlements, profondément respectueux du modèle administratif, les fonctionnaires moyens minimisent leur rôle, déclarent n'avoir jamais aucune initiative et s'abritent toujours derrière la grande figure du préfet (inspecteur de l'Education nationale pour notre recherche).
- parmi les hauts fonctionnaires, le préfet (Recteur, IA dans notre recherche) est certainement celui qui dispose de marge d'arbitraire la plus considérable. On lui reconnaît une grande liberté d'appréciation.
- les possibilités d'innovation, le pouvoir de négociation du préfet (Recteur, IA, inspecteur

de l'Education nationale pour nous) viennent de la liberté qu'il est seul à pouvoir prendre par rapport aux règles.

- les petits fonctionnaires ont reçu le rôle ingrat de faire appliquer les règles sans le moindre accommodement ; ils doivent s'interdire toute initiative personnelle de peur, d'arbitraire et d' attitude de révolte,

> « ***Ils ressentent les innovations comme autant de violations de l'ordre sacré qu'ils doivent imposer au public et ils ont l'impression d'être trahis par le préfet [IA] qui, en innovant, les discrédite à ses yeux. [...]. Les fonctionnaires moyens sont trop engagés dans la discussion des exceptions à la règle pour pouvoir adopter l'attitude ritualiste et rebelle de leurs inférieurs mais trop impuissants encore pour oser assumer les responsabilités d'une participation au pouvoir*** »[209].

M. Crozier nomme « ***le cercle vicieux bureaucratique*** »[210] les quatre éléments qui rendent compte des rigidités de la centralisation du fonctionnement de l'organisation notées ci-dessus :

- l'impersonnalité des règles et des procédures,
- la "centralisation" des décisions : ceux qui ont la responsabilité du choix et de la prise de décisions sont à un niveau hiérarchique élevé (éloigné des subalternes du terrain) les mettant à l'abri des réclamations de ceux qui sont affectés par ces décisions....L'arbitraire et l'initiative individuelle sur le terrain, sur le plan des rapports avec le public ne pourraient manquer d'introduire des différences, donc de l'arbitraire dans les rapports humains et par voie de conséquence de nouveaux rapports de dépendance. La centralisation est donc le second moyen d'éliminer tout arbitraire : ceux qui décident ne connaissent pas directement les problèmes qu'ils ont à trancher ; ceux qui sont sur le terrain connaissent ces problèmes mais n'ont pas les pouvoirs nécessaires pour effectuer les adaptations.
- l'isolement de chaque catégorie hiérarchique : les barrières entre elles sont telles que des groupes et/ou équipes inter-catégories ne peuvent se développer. Il n'existe pas de travail en binôme inspecteur de l'Education nationale/directeur.
- le développement de pouvoirs parallèles : il est impossible d'éliminer toutes les sources d'incertitude à l'intérieur d'une organisation en développant la "centralisation". A partir du moment où les objectifs sont peu définis, où le directeur d'école ne possède pas de statut

209*Ibid.*
210*Ibid.* (p. 100).

définissant clairement ses droits et ses devoirs (idem pour les autres strates hiérarchiques), il y aura de plus en plus de tentatives de développement de pouvoirs parallèles risquant d'entraîner des dysfonctionnements et des conflits.

Nous retrouvons toujours en 2010 ces quatre éléments déjà observés en 2000. Bien que l'on parle beaucoup de décentralisation, nous nous apercevons que le fonctionnement du système éducatif n'est nullement décentralisé (les directeurs de notre enquête ne pouvant exprimer leur avis sans être contredit par le supérieur hiérarchique), l'application des règles de fonctionnement des écoles est donc la même partout (sans prendre en considération la spécificité de certaines écoles qui auraient besoin d'un meilleur soutien), l'isolement du directeur existe (il ne travaille pas en binôme avec l'inspecteur), les pouvoirs parallèles (élus locaux et autres partenaires) sont en augmentation.

D'après les réponses des directeurs interrogés, il semble que ce modèle soit toujours d'actualité, lorsque nous considérons leurs demandes de soutien au cadre hiérarchique de proximité qui, au lieu de faire un rappel des textes auprès des adjoints ou des partenaires, "étouffe" les conflits primaires en créant des diversions (utilisation de double-langage, de mensonges, de rétention d'information...), en s'en prenant au directeur (mutation forcée....). Le conflit semble étouffé mais en fait il n'est que déplacé, car la société (adjoints et partenaires) transforme le directeur en bouc-émissaire. Les protagonistes utilisent les zones d'incertitudes laissées par l'Administration. Le statut et le pouvoir du cadre sont d'autant plus grands que les sources d'incertitude sont moins grandes. Donc, dès qu'un dysfonctionnement apparaît, il est plus simple d'éloigner au mieux, de rejeter au pire l'individu ciblé.

> « ***En d'autres termes, un système d'organisation bureaucratique est un système d'organisation dont l'équilibre repose sur l'existence d'une série de cercles vicieux relativement stables, qui se développent à partir du climat d'impersonnalité [...] la rigidité avec laquelle sont définis le contenu des tâches, les rapports entre les tâches et le réseau de relations humaines nécessaires à leur accomplissement rendent difficiles les communications des groupes entre eux et avec l'environnement*** »[211].
>
> Contrairement à M. Crozier, nous dirions (dans le cas de notre enquête) que les tâches

211*Ibid.*

des écoles observées ne sont pas définies, dans le sens où des adjoints peuvent prendre des initiatives contraires à la réglementation scolaire sans en référer au directeur et sans être rappelés dans leurs prérogatives par l'inspecteur.

M. Crozier énumère encore des éléments d'un constat toujours d'actualité : la curieuse ignorance des problèmes d'ensemble des systèmes humains que [l'administration] devrait servir, la gestion à courte vue et les improvisations sans lendemain, le refus d'examiner la réalité des problèmes, la gestion par le court terme, le rejet de tout apport extérieur. La stratégie pour transformer une situation bloquée ne se résume pas dans la définition d'objectifs clairs et le recensement des moyens pour les atteindre. Selon lui, « ***dans un système bureaucratique, le changement doit s'opérer de haut en bas et doit être universel, c'est-à-dire affecter l'ensemble de l'organisation en bloc*** »[212].

M. Crozier rappelle que les théoriciens de la bureaucratie ont maintes fois tiré la même conséquence quant à l'observation des quatre éléments du cercle vicieux administratif : « ***un système d'organisation bureaucratique est un système d'organisation incapable de se corriger en fonction de ses erreurs*** »[213].

L'inspecteur d'académie se rapproche des élus politiques nationaux, les inspecteurs de l'Education nationale se rapprochent des élus politiques régionaux et locaux ; ils considèrent leurs décisions comme étant sans appel, car – pour eux – revenir sur une décision revient à se déjuger. Cette association politico-administrative – se développant de plus en plus depuis les lois de décentralisation et de déconcentration – ne peut que laisser perdurer et même augmenter les dysfonctionnements au sein de l'école. L'Etat offre aux cadres administratifs et aux hommes politiques l'autonomie suffisante pour développer un pouvoir arbitraire et discriminatoire puisque toutes les pistes de défense et de réclamations contre ces décisions par le simple citoyen ou le subalterne (en milieu professionnel) sont vouées à l'échec. Ainsi donc, les représentants administratifs de l'institution n'ont pas besoin de chercher à remédier à leurs erreurs (volontaires ou non) d'appréciation, d'analyse, de décisions et de comportement envers des salariés puisqu'ils sont protégés par le pouvoir arbitraire qu'ils peuvent utiliser.

Ainsi, l'organisation des circonscriptions de notre enquête ne semble plus correspondre au modèle bureaucratique de M. Weber, qui « ***inclut une hiérarchie fondée sur la compétence et non sur l'arbitraire*** »[214].

212Crozier, M. (2000). *A quoi sert la sociologie des organisations ? Op. cit.* (p. 107-108).
213*Ibid.* (p. 106).
214Bernoux, P. (1999). Sociologie des organisations-Les nouvelles approches. In P. Cabin, (coord.). *Les organisations-Etat des savoirs* (p. 40). Auxerre, France. Editions Sciences humaines.

Nous remarquons la similarité existant entre les critères proposés par M. Crozier (à propos de l'observation d'une préfecture) et ceux touchant le fonctionnement de l'école du premier degré. Nous retrouvons :

- des règles et des procédures impersonnelles. Certains cadres administratifs forcent des directeurs d'école à "fonctionner" selon les mêmes procédures, pourtant – suite aux lois de décentralisation – certaines règles pourraient s'assouplir pour mieux s'adapter au plan local. L'initiative, l'innovation, l'ouverture culturelle et/ou relationnelle d'un directeur et de son école n'est pas souvent bien perçue par la hiérarchie. En revanche, les comportements des inspecteurs de l'Education nationale sont très variables d'une circonscription à l'autre.
- des rapports arbitraires et discriminatoires entre certains cadres hiérarchiques et des directeurs. Nous avons eu connaissance de cas de directeurs qui avaient de très bonnes relations avec la population dans un bourg, mais qui ont été assez vite discrédités par l'inspecteur de l'Education nationale – dès son arrivée – puis par des partenaires. A ce sujet, nous pensons que l'initiative individuelle sur le terrain, sur le plan des rapports avec le public, introduit des différences entre parents, entre écoles qui développent l'ouverture vers l'extérieur et celles qui ne le font pas ? Comme M. Crozier, nous pensons que la centralisation participe à éliminer une très grande part d'arbitraire dans les décisions, la décentralisation – à l'inverse – favorisant une concurrence pas toujours très honnête entre des acteurs, des suspicions, des rivalités, des accords occultes...Les quelques réponses que nous avons obtenues des directeurs prouvent que la décentralisation facilite la discrimination entre eux. En effet, en cas de dysfonctionnement dans une école (rumeur, divergence d'opinion...), l'inspecteur d'académie écoute les rapports de l'inspecteur de l'Education nationale qui dit forger son appréciation à partir de celles des élus locaux et des partenaires, mais non à partir de celle du directeur. Le sort du directeur dépend donc en premier lieu du comportement de son supérieur hiérarchique quant à la gestion du différend. Et comme l'inspecteur de l'Education nationale n'a pas intérêt à reconnaître sa part de responsabilité organisationnelle en cas de dysfonctionnement dans une école, il aura toujours tendance à rendre le directeur seul responsable du dysfonctionnement ou de l'expression – qui peut être véhémente – d'opinions antagonistes de la part des partenaires. Quant à l'inspecteur d'académie, nous connaissons "son pouvoir de décision unilatérale" sans aucune concertation avec le directeur.

- L'isolement entre chaque catégorie existe. Les rapprochements professionnels inspecteur de l'Education nationale/directeurs sont plus rares aujourd'hui qu'autrefois. Les repas conviviaux entre eux semblent s'éloigner. Ainsi que nous l'avons écrit plus haut, l'inspecteur de l'Education nationale se rapproche de plus en plus des inspecteurs d'académie (évolution professionnelle désirée) au détriment de son implication sur le terrain et de ses relations avec les enseignants.
- Les pouvoirs parallèles augmentent proportionnellement à l'entrée de nouveaux partenaires à l'école. Et plus leurs actions et leurs interactions au sein de l'école seront nombreuses, plus leurs résultats seront complexes et imprévisibles. Anticiper pour mieux gérer devient alors difficile.

En conclusion, ce dernier critère – l'augmentation des pouvoirs parallèles – associée à un manque de prise de responsabilité de l'inspecteur de l'Education nationale qui se rapproche de l'inspecteur d'académie, au manque de statut de directeur définissant clairement ses fonctions et ses pouvoirs, à une décentralisation non contrôlée concourt à une dégradation évolutive des conditions de travail du directeur, et en conséquence des adjoints, des élèves et du fonctionnement tout entier de l'école. Ainsi que l'affirme M. Crozier, « ***Le processus de pouvoir et de prise de décision n'est donc ni hiérarchique, ni démocratique. C'est un processus croisé, particulièrement bien adapté à un modèle d'évitement des responsabilités*** »[215].

L'idée de M. Crozier est à rapprocher du double-langage utilisé par les cadres hiérarchiques – dans le cadre de notre recherche – capables de détruire la réputation d'un directeur après l'avoir félicité. L'inspecteur de l'Education nationale et l'inspecteur d'académie (qui répète ce que déclare l'inspecteur de l'Education nationale) se cachent tour à tour derrière l'ordre hiérarchique ou une pseudo-démocratie (le *diktat* d'une poignée de partenaires suffit pour aboutir à la seule décision qui satisfait leurs intérêts personnels et pas forcément ceux de l'école et de la société).

En ce qui concerne la communication des informations, M. Crozier déclare en 2000:

> « ***une bonne partie de l'art du management public consistait en effet à savoir user du temps et des barrières sociales à la communication. Il fallait savoir***

215Crozier, M. (2000). *A quoi sert la sociologie des organisations ? Op. cit.* (p. 128).

fragmenter ses publics de façon à tenir chacun d'eux au moins partiellement captif, savoir utiliser le temps comme une protection pour élaborer sa stratégie et gagner à sa cause les notables influents, attendre les moments opportuns pour savoir agir »[216].

Les secrets, la distance et le contrôle du temps étaient des armes essentielles. Ces armes n'ont certes pas disparu pour l'organisation, mais l'explosion des communications rend de moins en moins facile de maintenir la distance traditionnelle. En 2010, nous découvrons dans les réponses des directeurs que des cadres hiérarchiques :

- usent du temps (laisser pourrir une situation, ou au contraire accélérer la transformation d'une broutille en fait grave...),
- fragmentent le public de l'école en employant souvent un double-langage (diviser pour régner),
- prennent plus leurs décisions en fonction des volontés des élus locaux et des partenaires influents qu'en fonction des besoins des enseignants et de l'école quelquefois : pour exemple, un inspecteur de l'Education nationale qui somme les directeurs (en réunion de début d'année) de demander un branchement internet dans leur école (à l'élu local) et qui discrédite ensuite publiquement des directeurs lorsque les élus locaux réagissent en lui téléphonant ou lui écrivant pour manifester leur mécontentement (excuse du coût),
- utilisent toujours le secret, la distance et le temps comme armes d'un management les protégeant.

Toutefois, il se peut – qu'en certains lieux – l'augmentation des communications ait réduit la distance entre salariés, certains partenaires et cadres administratifs. Mais, en général, nous pensons plutôt que le fossé se creuse entre les subalternes et les cadres administratifs dans le sens où ceux-ci utiliseraient maintenant de nouveaux subterfuges de désinformation (rumeur, rétention d'informations, interprétations, fabrication de faux dossiers...afin de scinder des alliances, d'en créer d'autres...). Contrairement à M. Crozier, nous nous apercevons que "*l'explosion des communications*" n'a pas réduit la distance entre l'administration et ses salariés de base et certains des partenaires car elle s'est adaptée en utilisant de nouveaux artifices afin de se protéger.

216*Ibid.*

3.2.5 Analyse de la maîtrise des interactions humaines et ses lacunes

Ainsi, N. Giroux cite Lave et Wenger qui – en 1991 –

« ***définissent la CP (communauté de pratiques) comme un groupe de personnes qui se rencontrent afin de solutionner un problème commun, de développer des aptitudes, d'échanger des connaissances. Dans une CP, les membres sont reliés entre eux par une pratique commune, par l'implication [...] ou par une passion*** »[217].

En 1998, Wenger découpe la CP en cinq périodes :

- la phase du potentiel : rassemblement des personnes ayant des intérêts similaires,
- la phase de coalescence : elles échangent et prennent conscience de ce potentiel,
- la phase d'activités : elles s'engagent dans des activités et la création d'artefacts,
- la phase de dispersion : la communauté se sépare lorsque l'intensité de ces échanges diminue,
- la phase de mémoire : souvenir.

Puis, elle cite Mac Dermott et Jackson (2001) pour qui

« ***le management prévoit trois niveaux de participation à la maîtrise des interactions humaines et des dysfonctionnements :***

- ***le groupe central qui identifie les thèmes à traiter par la communauté,***
- ***les membres actifs qui participent régulièrement aux activités de la communauté,***
- ***ceux qui à la frontière surveillent de loin les activités des autres membres et qui vont s'intégrer au besoin*** »[218].

L'application de la CP possède deux dimensions et permet aux diverses fonctions de l'organisation :

- de mettre en commun des informations pour les interpréter et créer de nouvelles connaissances (dispositif structurel),
- de confronter les expériences semblables des différents acteurs pour tirer une conclusion

217Lave & Wenger. (1991). In N. Giroux, Le "nouage" des savoirs en organisation. In A. Bouzon (dir), (2006). *Op. cit.* (p. 164).

218Mac Dermott & Jackson. (2001). In N. Giroux, Le "nouage" des savoirs en organisation. In A. Bouzon (dir), (2006). *Op. cit.*(p. 168).

utile à la solution des problèmes organisationnels ou encore à l'action collective.

Mais, Crossan et al. (1999) [219]découvrent quatre lacunes (qu'ils nomment les 4 I) au concept de la CP : l'intuition, l'interprétation, l'intégration, l'institutionnalisation.

- l'intuition est le début du processus utilisé par un acteur de pouvoir,
- pour influencer autrui, l'intuition doit devenir une interprétation ; elle est alors avancée dans des dialogues, des conversations...pour atteindre le niveau groupal,
- les individus manipulés construisent un processus d'intégration qui leur est commun ; une nouvelle compréhension, une transformation de la réalité se met en place,
- le dernier processus est celui de l'institutionnalisation : il gagne toutes les procédures, les structures entières, la stratégie organisationnelle.

Nous retrouvons dans le concept de la CP analysé par Crossan et *alii* le même processus que celui qui existe dans le développement d'une rumeur :

Concept des 4I	**Rumeur :"repiquer du persil porte malheur"**
Intuition : départ de paroles prononcées par un individu influent	Le kinésithérapeute déclare aux voisins que nous nous sommes cassé le bras en repiquant du persil.
Transformation de l'intuition en interprétation	Repiquer du persil porterait-il malheur ? Nous nous sommes cassé le bras "parce que" nous avons repiqué du persil (domaine privé)
Transformation de la réalité	Nous nous sommes cassé le bras en tombant dans la rue (domaine public)
Institutionnalisation	La fausse information (rumeur) commence à se répandre chez les riverains de la rue.

Tableau n°27 : comparaison entre le processus de rumeur et le concept des 4I.

En fait, la "communauté de pratiques" (CP) dans ses questions relatives aux relations de pouvoir, aux dysfonctionnements, aux conflits...

219Crossan & *al.* In N. Giroux, Le "nouage" des savoirs en organisation. In A. Bouzon (dir), (2006). *Op. cit.*

- étudie les pratiques sans les replacer dans leur contexte historique, géographique, politique, social, idéologique et institutionnel,
- oublie de prendre en compte les manifestations de contradictions, de conflits de pouvoir entre les personnels et les partenaires de l'école... (ex : la tension entre la tentative de standardisation du travail par la direction et la recherche d'autonomie, de fierté professionnelle par les travailleurs, y est rarement décrite).

En 2005, Lawrence et al. (2005)[220] ajoutent le critère de la dimension du pouvoir aux 4 I ; il y aurait deux formes de pouvoir :

- le pouvoir épisodique observé dans les comportements stratégiques des acteurs,
- le pouvoir systémique inscrit dans les pratiques habituelles de l'organisation.

> « ***Trois problèmes importants subsistent à ce jour : l'entrée dans le métier, le déroulement de carrière et le statut des directeurs d'écoles primaires. Ces trois dimensions, peu ou pas du tout prises en compte par l'administration d'un point de vue humain, peuvent être des facteurs de risque dans l'augmentation du stress de l'enseignant***[221] ».

C'est au moment de l'institutionnalisation que le pouvoir systémique devient utile pour assurer l'ancrage des interprétations de l'organisation chez les enseignants, les partenaires et l'environnement social. Le pouvoir systémique, en façonnant le contexte professionnel et social dans lequel se déroule la manipulation informationnelle, vient en retour affecter les perceptions – sources d'interprétations – des acteurs de l'école.

Ainsi, ce qui permet à l'organisation de détruire le lien social entre enseignants et partenaires réside dans le mot "interpréter". Les interprétations sont capables de transformer la réalité. A ce moment de notre recherche, il semble toutefois, que de ces trois grades, l'inspecteur d'académie soit l'acteur hiérarchique-clé, à l'interface entre "pouvoir d'Etat" et "pouvoir territorial", entre déconcentration et décentralisation. Il est le point de rencontre entre fonction publique d'Etat et fonction publique territoriale. Contrairement au recteur et à l'inspecteur de l'Education nationale, son territoire politique s'est agrandi. Face aux nouvelles compétences territoriales, l'enjeu de son pouvoir reste double : le bon fonctionnement des écoles de son académie consécutif à une bonne gestion des personnels, passant par le maintien de leurs droits contre les pressions et l'arbitraire.

220Lawrence & *al.* In N. Giroux. Le "nouage" des savoirs en organisation. In A. Bouzon. (dir). (2006). *Op. cit.*
221*Ibid.*

Chaque inspecteur d'académie façonne donc le contexte professionnel et social dans lequel se déroule la manipulation informationnelle.

> « ***Le terme de "distorsion communicationnelle" emprunté à Habermas (1981) et à "sa théorie de l'agir communicationnel" est adapté à des situations de travail contemporaines suggérant que l'écart entre organisation prescrite et organisation réelle du travail ne peut être rationnellement géré que par la construction de compromis entre des points de vue distincts*** »[222].

Or, les points de vue distincts ne comprennent pas ceux du directeur, principal intéressé sur le terrain.

Lorsque des partenaires refusent les messages qui transitent par l'inspecteur de l'Education nationale, le RLR (recueil des lois et règlements) devient un outil nécessaire pour rappeler les droits et les devoirs de chacun. Il est vrai que

> « ***la loi est à la fois source de commandement, source d'obligation pour le citoyen – et par là elle lui semble souvent redoutable – mais elle est aussi la grande protectrice, celle qu'on invoque contre l'arbitraire – et par conséquent, elle est tutélaire et bienfaisante pour le même citoyen [...]. Mais, pour beaucoup, elle paraît comme une sorte de mal, comme en tous cas l'ennemi de leur liberté [...]*** »[223].

Dans le domaine scolaire – ou du moins dans le cadre de notre recherche – nous nous apercevons que lois et règlements ne servent à rien : ni IA, ni inspecteur de l'Education nationale ne les rappellent aux collègues et/ou aux partenaires de l'école. Il est donc compréhensible que certains individus puissent détruire l'emploi de leurs semblables en utilisant sciemment des défauts d'information (cf premier chapitre) pour contourner les textes règlementaires.

3.2.6 Management de l'école : à l'origine de l'arbitraire, de la démotivation et de la révolte

Nous définirons d'abord par "institution" un principe qui produit des valeurs en vue de socialiser les individus.

222Dejours, C. (1998). *Op.cit.* (p. 72).
223 (2008, août). *Après-demain*, Journal trimestriel de documentation politique, *7*.

Autrefois, l'Education nationale était une institution dans le sens où les enseignants inculquaient les valeurs morales qui constituaient le ciment de la société. Elle remplaçait ou prolongeait l'institution "famille". La grande majorité des parents poussaient les enfants à écouter le maître, à faire des efforts, à apprendre mais aussi à bien se comporter dans la vie sociale. Ils étaient fiers que leurs enfants apprennent plus de choses qu'eux et espéraient pour eux un meilleur avenir que le leur, grâce à l'instruction dispensée.

La communication s'instaurait entre le directeur (ou l'adjoint) et la famille ou l'élu local. Le directeur pouvait prendre des décisions de façon autonome. Il était celui qui régulait le fonctionnement de l'école. Les familles ne faisaient pas appel à son supérieur hiérarchique ou à l'élu local pour faire pression sur ses décisions quant au fonctionnement de l'école. Le directeur était plus autonome qu'aujourd'hui tout en ayant moins de responsabilités. Ses valeurs morales étaient reconnues et il n'était pas rare que des parents lui demandassent d'intervenir si leur enfant « *faisait des bêtises à la maison* ».

D'autre part, les réformes duraient beaucoup plus longtemps que celles que nous connaissons aujourd'hui, ce qui permettaient à tous les acteurs de l'école de les vivre sous le régime de la stabilité. Parents et enseignants avaient le temps de s'habituer à une réforme (plusieurs années), d'en discuter, de réfléchir afin d'améliorer ses résultats... Le directeur et ses adjoints étaient considérés comme des personnes responsables. Le directeur était le référent de l'école pour les élus locaux et les parents. Ses informations étaient fiables.

Mais depuis quelques années, suite aux lois de décentralisation, les élus locaux semblent élargir de plus en plus leur territoire politique en ayant plus d'emprise sur le fonctionnement des écoles puis maintenant sur les apprentissages. Certains élus et certains parents n'ont plus peur de critiquer les méthodes pédagogiques, voire les paroles des enseignants et du directeur. Le changement d'élu local entraîne souvent un changement d'orientation et de mesures pour l'école. Ainsi dans certains secteurs, les écoles donnent de plus en plus l'impression de suivre les ordres d'une Education municipale que ceux de l'Education nationale. Le directeur n'a plus aucune autonomie : il ne peut plus s'exprimer (il n'est pas écouté) et il peut encore moins agir. De plus, un certain laisser-faire hiérarchique ne facilite pas les conditions de travail.

« ***Le fonctionnement actuel de l'Education nationale, caractérisé par l'infantilisation de son personnel et par la discontinuité des directives ministérielles***

souvent vécues comme des orientations incohérentes et sans concertation préalable, est tout à fait regrettable, car il semblerait que la participation des enseignants à la politique générale des écoles et collèges ait un impact très significatif sur la motivation, l'estime de soi et la satisfaction au travail (B-M. Byrne,1999), ainsi que sur la réduction des conflits et de l'ambiguïté de rôle (C. Maslach et S-E. Jackson, 1981) »[224].

Tous ces partenaires ne font pas l'unanimité au sujet de l'information distillée autour de l'école. Ils ne font pas la même analyse des situations conflictuelles, de leurs contextes et des conséquences. Ce qui déplaît aux uns plaît aux autres. Un adjoint qui refuse les textes réglementant l'école va se plaindre aux parents en disant que le directeur est autoritaire ; un autre adjoint qui préfère avoir un cadre de travail va soutenir le directeur... Sans appui hiérarchique, le directeur serait donc le seul à pouvoir anticiper les évènements car les autres individus sont extérieurs au fonctionnement interne de l'école. Il serait donc le seul à pouvoir communiquer avec l'inspecteur de l'Education nationale et les autres partenaires sur les faits qu'il a à connaître au quotidien et les arguments qu'il entend. Seulement, loin de conforter sa position, sa hiérarchie l'infantilise souvent (notre enquête) en dénigrant ses propos.

Un exemple nous a été rapporté dans une circonscription.

Un inspecteur de l'Education nationale demande plusieurs fois à l'inspecteur d'académie de muter un directeur ; à chaque fois, les motifs sont reconnus comme étant faux ; dès qu'il est remplacé par un jeune enseignant sortant de l'IUFM, l'inspecteur de l'Education nationale clame lors d'une réunion faite pour asseoir l'arrivant : « *monsieur/madame X travaille aussi bien et vous plaira davantage que monsieur/madame Y... ».*Ces paroles, répétées plusieurs fois prennent de l'ampleur dans le secteur, sous forme de rumeur (des interprétations et des rajouts de fausses informations) contribuant à faire de monsieur Y un bouc-émissaire, discrédité par ses nouveaux collègues et partenaires partout où il est nommé. Son territoire est réduit à néant. Certes, certains partenaires ne croient pas les paroles de l'inspecteur de l'Education nationale lorsqu'il déclare « *qu'un jeune directeur qui sort de l'IUFM est aussi compétent qu'un "vieux" directeur qui est forcé à muter* ». Mais le peu d'individus qui croient "l'inspecteur", "le chef" – parce qu'il est un symbole bien plus important que le directeur – suffit à transmettre son message sur la place du marché.

224Janot Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants* (p. 103). Paris: A.Colin.

Nous irons plus loin que L. Janot-Bergugnat et N. Rascle, en affirmant que certains inspecteurs de l'Education nationale dépassent le niveau d'infantilisation des enseignants – directeur inclus – pour tenter d'atteindre celui de la néantisation.

Selon qu'ils résident en zone urbaine ou rurale, les acteurs institutionnels et partenaires semblent aussi ne pas posséder la même vision des choses parce qu'ils ne poursuivent pas les mêmes intérêts. En ville, les élus locaux ne considèrent pas les écoles comme lieux principaux de l'assise du rayonnement de leur pouvoir ; ils recherchent également leurs électeurs dans les multiples manifestations des clubs et associations culturels et sportifs, chez les commerçants, les personnes âgées et les jeunes qui viennent d'atteindre l'âge du droit de vote...Au village, il y a moins de clubs, d'associations, de manifestations...qu'à la ville ; les élus locaux comptent donc davantage sur la satisfaction des électeurs regroupés quatre fois par jour à l'école (deux parents, quatre grands-parents, voisins et nourrices...).

Les parents continuent de vouloir le meilleur pour leurs enfants certes, mais, extérieurs à l'école, ils sont loin de comprendre à quel point le management de l'école a changé. Il y a quelques années, n'importe quel directeur prenait ses décisions au sein de l'école. Il satisfaisait autant que faire se pouvait parents et partenaires sans craindre des récriminations de collègues. Aujourd'hui, dans certaines écoles, des directeurs n'ont quasiment plus le droit à la parole ; ils ne peuvent plus prendre de décisions. Ce que ne savent pas parents et partenaires, qui sont souvent déçus par ces directeurs qui ne possèdent pas l'autonomie suffisante pour apporter des solutions à leurs demandes.

L. Janot-Bergugnat et N. Rascle citent la définition de Capitanescu (2005) de l'autonomie professionnelle dont jouissent par exemple les magistrats et les médecins régis par un code de déontologie. L'autonomie professionnelle est :

> « ***la capacité d'un sujet individuel ou collectif de déterminer librement les règles d'action auxquelles il se soumet, de fixer, à l'intérieur de son espace d'action, les modalités précises de son activité, sans qu'un extérieur ne lui impose ses normes*** »[225].

Dans le fonctionnement de l'école, les adjoints possèdent plus d'autonomie professionnelle que le directeur, parce qu'ils se regroupent pour obtenir ce qu'ils veulent et

225Capitanescu, A. (2005). In L. Janot-Bergugnat, & N. Rascle, (2008). *Op. cit.* (p. 103).

parce que partenaires et inspecteur de l'Education nationale n'osent pas s'opposer à leurs volontés. Ce que Capitanescu nomme "espace d'action" et que nous nommons "territoire" est plus important pour un adjoint que pour un directeur. Son territoire géographique est composé de la salle de classe, de la salle informatique, de la salle de jeux, de la bibliothèque...; son territoire symbolique est investi par les affichages dans la classe et le couloir, son territoire social est formé de tous les lieux où il rencontre les parents de ses élèves tous les jours.

Beaucoup d'adjoints voient en la personne du directeur une personne qui impose des normes venant de l'extérieur, comme si c'était lui qui les avait créées. Ainsi, le fait qu'il leur transmette des ordres qui proviennent de l'inspecteur de l'Education nationale ou de l'inspecteur d'académie avec une journée de retard ou de nouvelles notes dérangeant leur autonomie (ce qu'ils avaient prévu de faire), peut suffire à créer des tensions : ils accusent le directeur de ne pas transmettre les documents.

Le directeur, seul dans l'école, ne peut que se soumettre aux règles établies par les adjoints, s'il ne veut pas d'ennuis, d'autant plus qu'il n'existe aucun syndicat de directeurs. Son espace géographique dédié à l'administration de l'école est souvent réduit (dans les petites écoles) à un coin aménagé au fond de la classe, avec des empilements de caisses pour conserver les documents de l'école. Son pouvoir d'action se réduit à ce que veut bien lui laisser le groupe d'adjoints.

C'est ainsi qu'il est quelquefois perçu – par quelques-uns – comme simple bureau de renseignements.

Des directeurs parmi ceux que nous avons interrogés déclarent :

> « *Des adjoints me demandent tous les jours une note précise ou un autre document alors que je leur ai dit en début d'année que je les classais et collais dans des cahiers consultables toute la journée au bureau. Et quand j'ai un peu de temps pour chercher et que je leur demande la date du document, ils ne le savent pas ; et je n'ai pas toujours le temps de rechercher dans les six gros cahiers de l'année* ! »

Pour certains parents, le directeur est perçu comme un gendarme vers qui se tournent les adjoints qui n'arrivent pas à maîtriser un enfant difficile.

Pour un adjoint éprouvant des difficultés à établir la discipline dans sa classe, le directeur doit être l'individu qui punit ses élèves. Si le directeur refuse de le faire, il peut subir

les pressions des partenaires (parents, voire élus locaux et inspecteur de l'Education nationale) et d'autres collègues. Pourtant, si le directeur punit un élève d'une autre classe, l'adjoint peut perdre peu à peu toute discipline dans sa classe avec cet enfant qui le respectera moins.

Pour l'élu local, le directeur serait le reflet d'un électorat potentiel.

Pour la hiérarchie, il est la personne qui doit empêcher tout débordement, qui doit gérer tous défauts de communication circulant dans et hors l'école, qui doit presque connaître ce que les autres pensent (demandes de renseignements et rapports par l'inspecteur de l'Education nationale)...

Si la loi d'orientation sur l'éducation, en 1989, a demandé au directeur de devenir performant dans ses relations avec les partenaires extérieurs, elle ne lui en a toujours pas donné les moyens. L'institution demande aux directeurs d'être performants, motivés et prêts à toujours faire plus et mieux, mais leur offre-t' elle en retour la sécurité et de bonnes conditions de travail qui leur permettent de réaliser les objectifs de l'organisation ? Car manager n'est pas un art. Que peut expliquer un directeur aux parents d'un élève en difficulté ? La seule autonomie qu'il pense posséder est celle de la pédagogie qu'il emploie pour faire progresser ses élèves. Nous disons bien « qu'il pense ».

Auparavant, les enseignants ne travaillaient pas en groupe, donc un élève qui éprouvait des difficultés d'apprentissage avec un enseignant pouvait mieux réussir avec un autre lorsqu'il changeait de classe ; une partie du programme était commun à deux classes successives (révisions) et le rabâchage combiné à une autre méthode suffisait quelquefois à améliorer les résultats de certains élèves.

De nos jours, la demande institutionnelle de travailler en équipe pousse les enseignants à utiliser la même démarche pédagogique du CP au CM2 et les mêmes collections de livres, à participer au même projet d'école. Nous pouvons alors nous demander ce qu'une équipe d'enseignants prend le plus en considération : l'hétérogénéité des classes et des élèves ou l'intérêt de l'équipe et de ses membres ?

En théorie, l'adjoint doit gérer l'hétérogénéité de sa classe car les élèves qu'il a devant lui n'ont pas les mêmes goûts, n'ont pas les mêmes capacités cognitives, n'ont pas le même caractère, n'ont pas la même vivacité d'esprit. Malgré cela, il doit essayer de faire en sorte que ses élèves apprennent les mêmes choses en une année.

Il n'est déjà pas facile de gérer l'hétérogénéité des élèves d'une classe ; il est encore moins facile – pour le directeur – de gérer celle des partenaires. Ce dernier doit gérer non seulement l'hétérogénéité de sa classe comme son collègue, mais l'institution lui demande aussi de gérer celle formée par les collègues-adjoints et par les partenaires.

Pour améliorer le fonctionnement de l'école en empêchant les rumeurs de prendre vie, l'idéal voudrait aussi que le directeur puisse – comme son homologue du second degré – recevoir les partenaires dès qu'une incompréhension, qu'un souci se présente. L'idéal serait aussi que le directeur puisse passer régulièrement dans les couloirs aux heures d'entrée et de sortie des élèves, afin de rencontrer adjoints et parents (ce qui faciliterait la communication), mais c'est oublier que le directeur est de service de surveillance dans la cour (comme les adjoints), qu'il doit faire entrer et sortir ses élèves aux mêmes heures que celles de ses adjoints, qu'il ne peut jamais recevoir très vite les partenaires (pendant les horaires de classe), ce qui expliquerait (en partie) que ces derniers appellent de plus en plus l'inspecteur de l'Education nationale dès qu'ils se posent une question.

Nous entrevoyons ici une contradiction de taille dans le fonctionnement de l'école : l'institution demande aux directeurs d'utiliser un pouvoir managérial (mobilisation de la psyché de l'équipe sur des objectifs de production et de résultats) alors que lui-même subit un pouvoir disciplinaire de la part de l'institution (utilité, docilité et productivité). D'un côté, tous (ministre, cadres hiérarchiques, syndicalistes, adjoints, partenaires...) s'accordent à dire que le " directeur " n'est pas le supérieur de ses collègues ; de l'autre, les actes et les comportements des acteurs montrent le contraire : tous octroient au directeur la responsabilité du fonctionnement d'une école.

J-M. Horenstein découvre qu'une publication de Brodsky met déjà en exergue les conditions de travail très difficile en 1976 : *The harassed worker.* Cet ouvrage montre le travailleur comme victime impuissante devant des conditions de travail très difficiles. Suite à cela, la Suède promulgue une loi sur l'environnement du travail et la mise en place d'un fond de recherche sur les conditions de travail.

En ce qui concerne la France, J-M. Horenstein déclare : « ***Chez les enseignants, on peut reconnaître dans leurs propos l'existence de pratiques de ce genre à leur encontre. Ils disposent aujourd'hui d'une protection du fonctionnaire avec une circulaire à ce sujet***

(Circulaire n°2007-047 du 27 février 2007) leur permettant d'identifier le problème et d'être pris en charge »[226].

Certes, la théorie existe. Mais pour en avoir discuté avec les directeurs en difficultés, nous nous sommes aperçue que la réalité ne suivait pas les textes de lois ; la pratique est toute autre dans certaines académies.

Dans *Les fers de l'opinion*, 2000, P. Bénéton, en parlant de l'universitaire, déclare :

> « ***prendre la plume pour parler de la liberté d'esprit et de la liberté de parole. [Il reconnaît] jouir de libertés magnifiques en tant qu'homme privé et en tant que citoyen [...]. Le pouvoir est domestiqué, nul ne risque sa vie, ses droits, ses biens à déplaire aux puissants. Dans son métier, il bénéficie d'un statut libéral par excellence : ni censeur, ni contrôleur, ni supérieur, la liberté intellectuelle étant la règle*** » [227].

Pourtant, quelques lignes plus loin, il reconnaît que « ***si le monde paraît libéral à certains égards, le climat n'est pas à la pleine liberté d'esprit, à l'ouverture intellectuelle, au débat loyal. S'exercent une pression ou des incitations [...] qui portent à borner les questions et à penser dans une direction*** »[228].

En fait, une autre contradiction existe : d'un côté, la société se prétend libérale (qui provient du latin *libertas* : liberté) et de l'autre, des groupes de pressions entravent la parole d'individus qui ne pensent pas ou ne vivent pas comme eux. Ainsi donc, il y aurait deux conceptions du libéralisme et deux façons de considérer les droits de l'Homme, selon que l'individu fait partie d'un territoire ou d'un autre, selon qu'il fait partie d'un groupe de pression ou est face à celui-ci. « ***Ainsi, à la sociabilité communautaire qui permettait aux gens d'entrer en contact les uns avec les autres sur la base d'un sort commun ou de similitudes catégorielles [...] et qui se déployait souvent dans d'amples réseaux imprégnés de culture, le libéralisme démocratique substitue peu à peu la sociabilité contractuelle et les petits groupes supposés*** »[229].

Pourtant, ce qui rend les hommes égaux est justement leur liberté d'être différents, de penser différemment et de pouvoir exprimer leurs opinions. Mais, il existe un paradoxe : en effet, lorsqu'un individu exprime son opinion, il attend des autres une reconnaissance ; or,

226Horenstein, J-M. In L. Janot-Bergugnat, & N. Rascle (2008). *Op. cit.* (p. 113).
227Bénéton P. (2000). *Les fers de l'opinion* (p. 1). Paris: PUF.
228*Ibid.*(p.1).
229Beauvois, J-L. (1994). *Traité de la servitude* (p. 104). Paris: Dunod.

c'est souvent l'effet inverse qui se produit car s'il se démarque de l'opinion d'un groupe et/ou de l'opinion d'un individu au statut supérieur au sien, il s'expose à leur critique potentielle.

Donc, selon nous, la force de persuasion d'une opinion ne résiderait pas forcément dans l'expression de l'argumentaire mais aussi dans le nombre d'individus la partageant (nos exemples du principal de collège ou des directeurs), la force du conflit (cas analysé au chapitre 2, la prédominance d'un statut social, voire professionnel de celui s'exprimant (notions de pouvoir d'autonomie). « ***S'il est vrai que l'opinion règne dans nos démocraties libérales, cette opinion régnante ou dominante ne se confond pas avec l'opinion générale. Certains acteurs ont plus de poids que les autres [en nombre ou en statut]*** »[230].

L'opinion semble être une manifestation de l'autonomie d'un individu. Mais, l'autonomie de l'individu en question ne se résume quelquefois qu'à un exercice physique d'ouverture de bouche suivi de l'énonciation de mots : « *C'est mon opinion* ». Son opinion n'est entendue que si elle intéresse son interlocuteur, que si son interlocuteur décide de porter du sens à ce qu'il entend, que si son interlocuteur accepte l'émission d'autres opinions que la sienne. La force d'une opinion dépend donc de plusieurs critères, simultanés ou non :

- le statut de l'émetteur (qui octroie la crédibilité)
- le nombre d'individus la partageant.

Donc, à l'école comme ailleurs, l'opinion dominante n'est pas l'opinion générale. L'opinion dominante est donnée par un petit groupe ou un individu possédant un pouvoir supérieur à celui des autres ; l'opinion générale est donnée par la majorité des individus. Il peut donc exister une tension entre une opinion dominante émanant d'un petit groupe ou d'un seul individu (ayant un pouvoir de décision) et une opinion générale émanant d'un grand groupe de personnes, voire de la quasi unanimité des individus. C'est ainsi que si nous remplaçons le mot "opinion" par "intérêt", nous nous apercevons que l'intérêt d'une seule personne (possédant le pouvoir) peut dominer l'intérêt général (individus sans pouvoir) !

Autrement dit, l'opinion "démocratique" (d'une majorité d'individus) peut être renversée par l'opinion dominante (d'un individu ayant un statut important). Certains de nos exemples montrent l'existence de ce paradoxe à l'école. Ce qui prouve que le fonctionnement de l'école n'est pas partout démocratique. Nous reviendrons ultérieurement sur les types de

230*Ibid.* (p. 33).

fonctionnement de l'école.

Donc, en cas "d'affrontement" entre une opinion dominante et une opinion générale, laquelle gagnerait-elle le match ?

Le nombre de personnes adoptant une opinion n'est donc pas le critère déterminant la dominance. Le critère de l'opinion dominante est le pouvoir de la ou des personnes l'adoptant.

Il y a toujours trois façons de réagir à une opinion : ne pas se prononcer, être d'accord ou émettre une opinion contradictoire. Ne rien dire risque de favoriser diverses interprétations et rumeurs, être d'accord permet d'être accepté par le groupe (mais la morale empêche quelquefois d'être d'accord avec des idées qui ne nous correspondent pas) et émettre une contradiction peut éventuellement attirer vers soi les foudres de ceux qui ne pensent pas comme nous.

Il existe donc un autre critère à considérer : le territoire des acteurs, ou plus exactement, le degré de pouvoir d'autonomie.

En-dehors des considérations d'intérêt privé et d'intérêt général, qui ne sont que des artifices, notre hypothèse est que l'opinion dominante appartient au groupe d'individus dans lequel se situe l'acteur qui possède le plus de pouvoir. Ainsi donc, un groupe de partenaires minoritaire en nombre peut réussir à imposer tous ses désirs s'il a le soutien d'un acteur possédant un territoire géographique et politique influent ; l'autre groupe, majoritaire en nombre, ne sera pas entendu parce que ses arguments ne sont pas en adéquation avec les objectifs de l'homme de pouvoir qui n'est pas dans leur camp. Ainsi donc, l'adage "l'union fait la force" trouve ici matière à développement. L'union de quelques quidams autour d'un leader peut être plus forte qu'une foule importante réunie sans la puissance influente d'un leader. En effet, pour agir, la foule ne peut se passer des moyens d'action d'un meneur utilisant : l'affirmation, la répétition, la contagion.

Nous retrouvons plusieurs fois ce processus dans l'exemple cité dans le second chapitre :

- l'inspecteur affirme et répète tout au long de l'année – devant des groupes différents – que le directeur a sollicité une seconde liste de parents,
- il répète aux différents groupes qu'il reçoit sa crainte de fermeture de classe (dans trois postes successifs) favorisant la colère des parents ; la contagion agit.

Dans le cas de notre enquête, le directeur éprouve des difficultés dans la gestion de l'école, non pas parce que le groupe d'adjoints ou de partenaires est supérieur en nombre à lui qui est seul, mais tout simplement parce qu'ils reçoivent souvent le soutien des syndicats et celui de l'inspecteur de l'Education nationale (réel ou tacite), cadre hiérarchique de la circonscription. Lorsque le directeur reçoit le soutien de l'inspecteur de l'Education nationale, ils forment un groupe de deux personnes qui peuvent s'imposer aux autres quidams même réunis en groupe.

Mais l'époque n'est pas à accepter un statut de directeur qui le rapprocherait de l'inspecteur de l'Education nationale, ce que ce dernier ne désire peut-être pas afin de garder son aura et ses pouvoirs. Pour les mêmes raisons – garder leurs pouvoirs de groupe – les collègues et les syndicats n'y tiennent pas plus.

Le directeur n'est pas autonome. Pour garder le calme à l'école, il doit sans cesse jongler entre se taire ou montrer son accord, que ce soit face aux opinions dominantes ou aux opinions générales. S'il voulait être autonome, il faudrait qu'il accepte – dans certains secteurs – son rejet par le corps social des partenaires et par ses pairs : « ***L'homme sera toujours prêt à défendre son droit à la liberté individuelle contre la volonté de la masse*** »[231].

Donc, il serait utopique pour l'organisation de l'institution de crier partout que l'intérêt général est recherché à l'école. Il pouvait l'être autrefois lorsqu'il n'y avait que des enseignants au cœur de l'établissement. Aujourd'hui, l'organisation ne peut plus forcer les partenaires à oublier leurs intérêts privés dès qu'ils passent la grille de l'école.

> « ***La communication – et ses techniques – se constitue ainsi comme une excuse majeure à tous les dysfonctionnements de l'école qui ne sont en fait que le miroir de ceux de la société. La politique du gouvernement est bonne, nous dit-on, mais si elle est mal comprise des électeurs, c'est qu'il y a un "problème de communication". L'entreprise a de bons produits, mais son "image" est "floue" aux yeux de la clientèle, ce qui explique sa "mauvaise implantation sur le marché". Si telle personne est "mal dans sa peau", c'est qu'elle communique mal et que son image n'est pas "positive" [...] Communiquer est un acte professionnel au service des objectifs de l'organisation*** »[232].

231Freud, S. (1929-édition de 1986). *Malaise dans la civilisation.* Paris : PUF.
232Breton, P. (1995-2ème édition). *Op. cit.* (p. 125).

3.2.7 Le conflit et la crise au secours du pouvoir administratif

Pourtant, comme nous l'avons vu dans plusieurs exemples, l'utilisation du mot fourre-tout "communication" ne serait qu'un leurre. On nous fait croire que la communication est capable de remédier à tous les problèmes : éducation, emploi....La communication qui, après tout, n'est qu'une partie du management de toute institution et de toute entreprise n'est qu'un motif passe-partout utilisé pour cacher à la société les autres origines de tous dysfonctionnements et conflits : les enjeux de pouvoir. Ainsi masqués, la communication servirait à faire passer n'importe quel message et son contraire, à renforcer le pouvoir de certains individus et groupes en réduisant le pouvoir des autres...Les hommes politiques construisent leur image médiatique et leurs communications avec un *coach*. Ce qu'ils disent n'est pas forcément ce qu'ils pensent. Ils communiquent et informent la société sur ce qu'ils pensent réaliser....et leur pouvoir leur permet ensuite de prendre d'autres décisions et d'agir différemment par rapport à ce qu'ils avaient auparavant proposé.

L'utilisation de la communication managériale dans l'Education nationale, procèderait donc à maintenir un certain conservatisme social, en conservant les inégalités, aussi bien entre partenaires qu'entre ses personnels. Usant de débats, de réunions formelles et informelles, de concertations en tous genres....elle empêcherait de rendre visibles certains pouvoirs. C'est ainsi qu'elle génère plus d'opacité que de transparence quant aux objectifs poursuivis par les dirigeants de l'organisation. Elle contribue ainsi à augmenter le pouvoir de contrôle plus que le pouvoir de résolution de conflits.

En fait, l'information n'est pas seulement l'outil de la communication organisationnelle, puisqu'elle est aussi un outil permettant de motiver les stratégies de l'organisation désirées par l'équipe de management. Stratégies afin de conserver ses pouvoirs et de se protéger des crises exogènes qui ont commencé à saper la base du socle de l'école (écoles du premier degré) – très accessible – et qui tentent de gagner les plus hautes strates.

Selon nous, la crise peut être anticipée car elle est la suite logique d'un simple dysfonctionnement, puis d'un conflit non réglé en temps opportuns. En supprimant les dysfonctionnements de l'école sans attendre qu'ils se transforment en conflit, la crise peut être

tuée dans l'œuf. Elle a fait l'objet de nombreuses recherches.

En 1973, Touraine déclare que la crise apparaît lorsque la gestion des tensions n'est plus dominée.

Pour E. Morin, en 1976, elle est causée par l'irruption incontrôlable des antagonismes liés à la complexité et à l'enchevêtrement des systèmes. A l'aune des réponses à notre questionnaire, nous ne pensons pas que les antagonismes seraient incontrôlables, mais plutôt incontrôlés car pour supprimer ces antagonismes, il faudrait un acteur ayant le pouvoir de les contrôler.

En 1977, M. Crozier et E. Friedberg voient en elle la traduction d'une incapacité à se confronter à un jeu de pouvoir.

En 1998, Lévy distingue trois sortes de crises:

- la crise ouverte qui est une dérégulation brutale en un espace limité,
- la crise latente qui est la conséquence de conflits niés et/ou non réglés,
- la crise virtuelle, qui rappelle que les tensions internes sont inhérentes à la vie de l'organisation qui est ainsi amenée à se reconstruire en permanence.

En 2002, F. Giust-Desprairies donne cette définition de la crise : « ***rupture des dynamiques et équilibres antérieurs et incapacité présente à réguler ou à stabiliser le jeu des relations pour assurer une suffisante stabilité.*** »[233]

Ainsi, si l'on considère les trois types de crise vus par Lévy et les réponses à notre questionnaire, nous nous apercevons que :

- l'école connaît plus de dérégulations brutales aujourd'hui qu'autrefois (partenariats, collusion entre collègues et/ou autres partenaires pour prendre des décisions en tenant le directeur à l'écart de celles-ci...) ;
- le directeur n'a ni la formation ni l'autonomie (décision et action) ni les moyens nécessaires pour protéger l'école des conflits et pour les arrêter. La seule personne qui pourrait les régler, c'est l'inspecteur de l'Education nationale, très écouté des partenaires et des collègues, de par son statut ;
- l'organisation refuse de voir dans les tensions internes l'urgence de médiations et la clarification dans la répartition des responsabilités entre ses acteurs. Elle ne se reconstruit pas.

233Giust-Desprairies, F. (2002). Crise. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie-Références et positions* (p. 108). Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres.

Pour conclure, nous nous sommes aperçue que les défauts d'informations ont entraîné des dysfonctionnements légers, suivis de conflits plus graves parce que :

- le principe de prévention n'a pas été pris en considération par l'organisation dès l'apparition de ces défauts de communication,
- et que les dysfonctionnements consécutifs, voire le conflit, n'ont pas été gérés *a posteriori*.

Toutefois, les défauts d'information, les dysfonctionnements et le conflit (sur le terrain), mêmes s'ils aboutissent à un état de crise, participent à protéger l'administration et ses cadres qui se tiennent toujours éloignés des rivalités, des incompréhensions, des manifestations entre la société et les acteurs du terrain. Ne pas accorder de statut au directeur et ne pas le soutenir participent à ériger une barrière protectrice entre la société et les cadres administratifs.

A défaut d'agir en prévention (prise en compte des analyses des directeurs afin de construire une grille de critères) pour éviter dysfonctionnements et conflit, l'Etat a mis en place un nouvel acteur censé supprimer les dysfonctionnements par la médiation : le médiateur. Celui-ci devrait compléter les fonctions du DRH.

CONCLUSION

Nous appuyant sur la description des groupes selon Blanchet et Trognon, nous pouvons attribuer aux écoles de notre enquête la dénomination de groupes compétitifs (désirs personnels primant sur les buts généraux, suspicions, recherche de bouc-émissaire, décisions défectueuses, se borner au statu quo donc refus d'évolution et d'innovation, décisions imprévisibles et conflits destructeurs).

Dans ce troisième chapitre, les réponses des directeurs nous montrent :

- qu'ils sont souvent empêchés de s'exprimer, ou s'ils s'expriment, ne sont pas écoutés ;
- qu'ils sont isolés par /de leurs collègues ;
- qu'ils sont déconsidérés auprès de leurs collègues et/ou de partenaires ;
- qu'ils sont discrédités (non reconnaissance des difficultés de leurs fonctions et bons résultats occultés). Les petits dysfonctionnements sont transformés en "faits graves" et les réussites sont déniées ;
- que 100% d'entre eux établissent l'ordre du jour des conseils d'école avec les adjoints et/ou les partenaires et/ou l'inspecteur de l'Education nationale ,
- que 75% d'entre eux ont une influence très faible dans la prise de décision ;
- que 77,7% d'entre eux voient leur marge d'autonomie envers la hiérarchie se dégrader ;
- que 66,6% d'entre eux voient leur marge d'autonomie envers les représentants de parents et les adjoints se dégrader (33,3% envers les autres parents). Ces résultats tendraient à prouver, pour les écoles concernées, que les directeurs ont plus d'ennuis avec une minorité de parents d'élèves (souvent des représentants de parents) qu'avec les autres parents (majorité). Cela rejoint l'étude de cas du deuxième chapitre ;
- que 77,7% d'entre eux se heurtent à des collègues qui ne connaissent pas les textes et/ou qui les refusent ;
- que 55,5% d'entre eux ne reçoivent pas de conseil de l'inspecteur de l'Education nationale lorsqu'ils ne trouvent pas dans les textes des réponses aux dysfonctionnements de l'école ;
- que 88,8% disent ne pas recevoir d'aide/de conseil de l'inspecteur de l'Education nationale lorsqu'ils le lui demande, en cas de dysfonctionnement dans leur école ;
- en revanche (contradiction), que 66,6% des mêmes directeurs essuient les reproches de

l'inspecteur de l'Education nationale quant celui-ci est informé d'un dysfonctionnement par un autre canal que celui du directeur ;

- que 100% s'aperçoivent que tous les directeurs ne sont pas traités de la même façon (tout dépend de l'inspecteur de l'Education nationale) ;
- que l'effet-directeur dans le climat de l'école se vérifie de moins en moins (autres critères à considérer) ;
- que 100% des directeurs de notre enquête (en difficulté) sont âgés (l'étude de cas a montré des "ententes" pour forcer un directeur à partir, en étant remplacé par un jeune enseignant. Les demandes de partenaires pour faire partir un "vieux" directeur rejoindraient celles de l'institution qui les utiliseraient (gestion des postes et des budgets) ;
- que 66,6% ne sont pas soutenus par l'inspecteur de l'Education nationale (dont 44,4% s'entendent dire par l'inspecteur de l'Education nationale qu'il les soutient alors qu'il fait le contraire).

En nous appuyant sur les déclarations ci-avant, nous retenons ce qui semble caractériser les écoles que nous avons un peu appris à connaître à travers les réponses de leurs directeurs :

- un certain déséquilibre causé par l'explosion des communications (Crozier) et nous ajouterons "non toujours maîtrisées",
- une influence croissante d'autres acteurs sur l'éducation (Dubet et Martucelli),
- les modèles théoriques de gestion de l'organisation qui ne prennent pas en compte la réalité du terrain : les conflits d'intérêts, les relations de pouvoir, les constructions imaginaires, les visions affectives, les contradictions multiples...(V. De Gaulejac),
- un management moderne, clé pour la réussite des établissements scolaires – selon J-M Dujardin – qui n'est pas utilisé dans les toutes les circonscriptions.

En ce qui concerne le management et la gestion de l'information par les cadres administratifs lors de situations conflictuelles dans les écoles enquêtées, les résultats montrent que :

- les lois de déconcentration ont renforcé les pouvoirs des cadres administratifs (recteur, IA, inspecteur de l'Education nationale) sans protéger les fonctionnaires de la base des abus de pouvoir et des situations harcelantes,
- en ouvrant de plus en plus l'école à différents partenaires, les pressions des uns et des

autres ont tendance à augmenter ; les problèmes et les comportements individuels et de groupes repérés dans la société sont entrés à l'école,

- l'inspecteur de l'Education nationale transfère ses responsabilités sur le directeur (il a pourtant reçu à l'ESEN une formation à la communication et à la gestion des conflits) alors que le directeur ne possède ni statut, ni les moyens de se faire entendre,
- l'IA écoute et obéit aux demandes de l'inspecteur de l'Education nationale (demande de mutation et/ou de retrait de fonctions de directeur) auquel il fait confiance sans autre vérification des allégations et des moyens utilisés pour motiver les demandes,
- le manque de soutien de l'IEN au directeur entraîne un enlisement du conflit qui force l'élu local à lui demander de réagir pour calmer la situation (ce qui corrobore les 63% de directeurs qui connaissent une détérioration des liens entre eux et l'inspecteur de l'Education nationale à cause de "leur manque d'écoute",
- en conclusion, les décisions prises par un inspecteur de l'Education nationale contre un directeur – après avoir laissé pourrir la situation – lui permet de se déresponsabiliser et de rendre collègues et partenaires responsables des ennuis professionnels du directeur.

L'étude de cas du second chapitre avait montré qu'une minorité de partenaires pouvait posséder plus de pouvoir que le directeur, ses adjoints et la majorité des partenaires, si elle avait le soutien d'un cadre supérieur. Avec son intervention ou sa complicité, ils pouvaient être capables de détruire un enseignant et le climat d'une école en transformant un dysfonctionnement organisationnel en conflit interpersonnel.

Dans le premier degré, lorsqu'il y a dysfonctionnement, voire conflit, c'est parce que le groupe majoritaire (en nombre et/ou en pouvoir) :

- refuse souvent de discuter avec le directeur d'école ; ses membres suivent un leader (nous pouvons penser que ceux qui n'osent pas s'exprimer seraient d'avis du directeur mais n'osent le dire par peur des autres)
- est soutenu par les syndicats, et/ou des élus locaux et/ou un supérieur
- utilise des manifestations agressives contre le directeur (cris, rumeurs, fausses accusations...) pour imposer ses décisions.

Nous avons découvert dans notre enquête des directeurs privés d'autonomie, ne pouvant définir seul l'ordre du jour de réunions, décider de l'achat de matériel pour le bureau,

dans l'impossibilité d'imposer une décision sans soulever un tollé de quelques individus. Nous avons reçu aussi d'autres témoignages oraux nous parlant d'intervenants extérieurs (employés par la commune) décidant seuls du choix et de la réalisation d'activités culturelles, rejetant l'avis du directeur.

Tous les directeurs de l'enquête déclarent une baisse de leur autonomie depuis quelques années associée à un climat relationnel qui se dégrade (avec collègues et partenaires). Le manque d'autonomie est un handicap. Certains directeurs désirant innover davantage, organiser des projets culturels se voient opposer le refus de collègues (plus de travail), de parents non intéressés eux-mêmes et ne voyant pas l'intérêt pour leurs enfants...Plus d'autonomie leur permettrait de mener à bien d'autres projets avec des personnes volontaires. A l'autonomie est corrélée la notion de responsabilité. Un directeur autonome aurait plus de responsabilités, serions-nous tentée de croire. Mais au moins, le cadre serait mieux défini car pour l'heure, il n'est pas autonome mais l'organisation le rend malgré tout responsable de ce qui ne fonctionne pas correctement à l'école. Il devient dans certains lieux le bouc-émissaire. Son manque d'autonomie dépend aussi directement de son supérieur hiérarchique.

En revanche, l'inspecteur d'académie laisse celui-ci autonome dans ses choix de fonctionnement des écoles de sa circonscription : il privilégie la liberté pédagogique de chacun ou force les enseignants à prendre des décisions d'équipe. Dans le cas de notre enquête, tous les inspecteurs forcent les enseignants à prendre les décisions ensemble : cela contribue à favoriser des dissensions (que faire en cas d'avis contraires puisque le directeur ne peut pas trancher) et affaiblir encore le rôle du directeur. Cela est peut être voulu par l'institution puisque cette façon d'agir protège l'IEN qui n'a pas à arbitrer des divergences.

Loin de travailler en binôme, d'avoir le respect et le soutien de l'inspecteur, les directeurs se disent abandonnés par celui-ci (au mieux), critiqués et mis en position de faiblesse par l'emploi du double-langage et la sollicitation d'écrits contre eux (au pire).

Certains témoignages (répétition d'accusations par l'inspecteur même en lui apportant des preuves contradictoires, organisation de réunion publique pour critiquer un directeur devant une assemblée, menacer des collègues et des DDEN qui voudraient soutenir le directeur...) nous portent même à penser que les retraits de fonctions de certains directeurs sont programmés (enseignants ciblés à placer en-dehors des règles du mouvement des

fonctionnaires), puis suivis d'un processus de déstabilisation de l'environnement scolaire (utilisation de défauts de communication). L'inspecteur d'académie est seul à prendre une décision : retrait de fonctions et/ou mutation forcée. Il fait confiance à l'IEN sans vérifier les informations reçues.

En fait, les cadres supérieurs feraient croire que leurs décisions sont rationnelles, s'appuyant sur des faits objectifs. Comme dans toute rumeur, il y a une partie de vérité au départ, mais une partie seulement. Pour faire accepter facilement une décision par la société partenariale, il suffit de manipuler l'opinion, de susciter des émotions, de tronquer la vérité de certains éléments ou d'en rajouter d'autres pour la transformer et la rendre crédible, conforme à l'objectif initialement fixé. Notre recherche nous a montré combien certaines écoles ou plutôt certaines circonscriptions étaient encore éloignées d'un management scolaire humain.

On aurait pu penser que les lois de décentralisation et de déconcentration auraient amélioré la vie du citoyen. C'est le contraire qui semble se produire dans certains secteurs. Dans ces quelques endroits s'érigent des potentats locaux qui détruisent le lien social plus qu'ils ne le construisent, privilégiant leurs intérêts privés à l'intérêt général. L'Etat ne protège plus une partie de ses salariés depuis qu'il a transféré des compétences aux élus locaux et à l'administration locale.

En 1993, dans son article *Un management moderne, clé pour la réussite des établissements scolaires,* J-M Dujardin donnait quelques approches pour un management scolaire réussi :

- une approche systémique permettant de bien cerner l'environnement de l'école : finalités, groupes d'acteurs, ressources humaines, matérielles et financières, mécanismes de décision, indicateurs de résultats...
- une analyse organisationnelle : stratégie, structure, procédures de gestion, personnels, savoirs-faire individuels et collectifs, style de management, culture...
- une analyse stratégique : points forts et points faibles de l'école, opportunités et vulnérabilités de l'environnement, plan de développement, plan d'action...
- un plan de promotion : prise de décisions sur les services de l'école, les prix, les activités périscolaires, les relations publiques, les actions auprès des associations et structures satellites...
- une gestion des ressources humaines : organigramme, définitions de fonctions, style de management, communication interne...

- une approche "qualité": cerner les usagers (parents, élus locaux, associations...) et leurs attentes par rapport à l'école ainsi que des indicateurs de la réalisation de ces attentes... »[234].

Près de vingt ans plus tard, nous paraissons encore loin de la réalisation de ce plan.

La conception managériale actuelle des écoles du premier degré a – en certains endroits – des effets délétères sur les fondements mêmes de ce qui faisait autrefois les valeurs de la société. Les conséquences sont souvent pathogènes, professionnelles et sociales pour ceux qui les subissent. Ce qui nous fait dire que le type de management d'une académie et d'une circonscription est avant tout le reflet de la personnalité de l'individu ou des individus qui la managent, puisque les lois de déconcentration ont fait que l'Etat laisse les cadres hiérarchiques et/ou administratifs de plus en plus libres dans leurs choix.

Pour améliorer le fonctionnement de l'école, pour moderniser et humaniser l'école, nous ne pensons pas qu'il faille aujourd'hui faire l'impasse de méthodes de management modernes et opérationnelles. Il y aurait peut-être quelques solutions :

- renforcer l'équipe de circonscription de personnels capables d'analyser – sur le terrain – les conflits, de regrouper les antagonistes, de faire un rappel aux règlements, aux droits et aux devoirs de chacun, d'être une force de proposition pour bâtir des projets ensemble,
- obliger l'inspecteur de l'Education nationale à gérer les conflits de sa circonscription sans s'attaquer au seul directeur puisque les décisions se prennent en équipe...ou alors muter toute l'équipe ?
- donner plus d'autonomie au directeur (pouvoir réunir les parents en cas de rumeur, ne pas avoir de discours contraire de la part de l'inspecteur de l'Education nationale...)
- prévoir des actions d'informations et pourquoi pas de formation pour les parents qui veulent devenir représentants de parents (connaissance du système éducatif, droit, responsabilités...) et les enseignants (droit, solidarité, psychosociologie, communication et gestion de conflit...)
- analyser le contexte scolaire pour en déterminer le type de groupe d'enseignants qui y travaille
- améliorer le management de l'organisation parce que la dissolution d'une bonne ambiance de travail est souvent moins la cause d'un individu que d'une mauvaise gestion de

234Dujardin, J-M. (1993, septembre/décembre). Un management moderne, clé pour la réussite des établissements scolaires. *Education-Formation, 232*, 119-122.

l'organisation.

Nous avons découvert dans les premières réponses la position complexe du directeur. Cadres hiérarchiques, collègues et partenaires ont des poids spatiotemporels inégaux sur les résultats de ses fonctions. Selon les individus qui entourent le directeur, l'équilibre et donc le climat de l'école sera plus ou moins instable, l'équilibre étant par définition un état perpétuellement fragile car dépendant des aléas environnementaux. Quant aux décisions qu'il serait amené à prendre, elles dépendent aussi de son environnement. Des groupes autrefois privés de donner leur avis (élèves, parents, collègues, élus locaux et autres partenaires sont désormais interrogés sur le fonctionnement de l'école et le poids de leurs demandes est souvent bien supérieur à celui accordé à celles du seul directeur. La légitimité de la décision reste à construire puisque le directeur n'est pas autonome.

L'hypothèse selon laquelle nous pensions que la part d'autonomie accordée au directeur n'était pas suffisante se vérifie. Dans certains secteurs, le directeur ne peut que subir. L'institution lui demande d'encadrer son équipe d'adjoints, d'impulser des projets, de se sentir responsable, mais – paradoxe vécu dans des écoles qui dysfonctionnent – elle lui refuse le droit d'être émetteur d'informations ascendantes et lui refuse la prise d'initiatives. Il ne pourrait que recevoir des ordres et obéir à sa hiérarchie, à ses collègues et aux partenaires. Peut-on alors parler de communication saine et active (pour l'organisation) entre le directeur et son supérieur hiérarchique si ce dernier n'accepte pas lui-même de communiquer avec le directeur et lui préfère quelques partenaires minoritaires tapageurs ?

Devant cette destruction progressive de l'autonomie du directeur associée à l'augmentation de celle des autres acteurs de l'école, nous désirons aller plus loin en interrogeant le rôle politique. Est-ce une volonté étatique ? Peut-on encore parler de démocratie dans le fonctionnement de l'école ?

L'hypothèse selon laquelle le pouvoir du directeur se réduit proportionnellement à l'augmentation de celui des partenaires et de l'inspecteur de l'Education nationale se confirme. Il est également tributaire de la qualité et non de la quantité des informations descendantes. Mieux valent pourtant peu de notes de service qui octroient un cadre d'autonomie dans lequel peut évoluer le directeur qu'une pléthore « ***d'informations descendantes dérisoires, tronquées, partielles et partiales, inspirant plus l'angoisse que la quiétude*** »[235]et ne

235Lambert., J. (1979). *Op. cit.* (p. 49).

protégeant pas le directeur. Un cadre mieux défini de ses fonctions, de ses droits et de ses devoirs, connus de tous l'empêcheraient d'être balloté entre les volontés partenariales locales et les *desiderata* des supérieurs administratifs.

L'hypothèse selon laquelle le climat de l'école dépend – depuis les lois de déconcentration et de décentralisation – aussi de l'inspecteur de circonscription et des partenaires, et non pas seulement du directeur se vérifie. De plus, comme « ***les difficultés de la communication sont inhérentes à la personnalité humaine : éducation, langage, niveau intellectuel, préjugés, environnement relationnel, usages et coutumes, etc.*** »[236], nous pensons qu'une des causes principales de la dégradation du climat d'une école serait – à l'amont de l'apparition d'un dysfonctionnement et/ou d'une crise – la teneur du contenu des informations données par les représentants locaux de l'organisation – le supérieur hiérarchique dans le cas de notre enquête – aux collègues et aux partenaires de l'école.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous éloigner davantage du terrain de l'école pour essayer d'analyser les rôles de gestion du personnel et de médiateur. Quelles sont les actions de ceux-ci dans l'amélioration du fonctionnement de l'école ? Comment ceux-ci analysent-ils et réagissent-ils face à un dysfonctionnement ?

En nous éloignant encore, nous nous rapprocherons de la haute Administration. Car nous appuyant sur les constats précédents, nous faisons maintenant l'hypothèse que certains dysfonctionnements d'école auraient des origines autres qu'endogènes. Des critères exogènes au système éducatif influeraient aussi sur la nomination des directeurs d'école et donc sur le fonctionnement de l'école. Nous avançons cette idée suite à l'étude de cas que nous avons faite (chapitre deux) et aux réponses de certains directeurs quant aux rôles des élus locaux.

Lorsque des inspecteurs de l'Education nationale peuvent accuser, discriminer, inventer de faux motifs...pour faire retirer des fonctions à un directeur sans qu'aucune faute grave réelle puisse lui être reprochée, lorsqu'aucune structure (DRH, médiateurs, syndicats, ASL, HALDE..ANNEXE XIX) ne peut lui venir en aide, lorsque la Justice administrative traîne (trois ans environ pour un dossier) pour reconnaître un "abus de pouvoir", lorsque des assistants sociaux sont empêchés dans leur travail d'aide auprès de ces personnels en difficultés (article dans un quotidien régional), lorsque la médecine du travail se dit

236*Ibid.* (p. 109).

impuissante contre l'avis de hauts fonctionnaires, lorsque ces derniers refusent de réhabiliter le directeur (même si la Justice administrative lui donne raison)...c'est qu'il y aurait peut-être une autre origine à ces dysfonctionnements d'école. Serait-elle de nature politique ou autre ?

Nous pensons en effet, que si inspecteur de l'Education nationale, inspecteur d'académie et recteur ne peuvent supprimer les dysfonctionnements locaux sans muter d'office et/ou retirer des fonctions à des directeurs qui avaient toujours donné satisfaction et dont les compétences nécessaires pour diriger une école n'avaient jamais été remises en question dans d'autres postes, c'est qu'eux-mêmes ne veulent pas ou ne peuvent pas utiliser tous les moyens que leur attribue l'Etat par le biais des lois de déconcentration. Pourquoi ?

CHAPITRE IV

DU MANAGEMENT AUX NOUVEAUX ENJEUX

INTRODUCTION

Nous cherchons à comprendre ce qui – dans l'organisation du fonctionnement actuel de l'école du premier degré – donne à comprendre l'aveuglement et même le déni des réalités du terrain, les blocages bureaucratiques et hiérarchiques qui font que l'organisation s'enferme dans les modèles archaïques du pouvoir, de l'autoritarisme et l'illusion du résultat.

Pour ce, après avoir considéré les rôles de DRH et de médiateur, nous allons considérer l'environnement lointain de l'école.

En 1978, dans son allocution à l'occasion de la XXème Conférence Générale de l'UNESCO, le président de la République déclarait :

> « ***Et l'école ne peut réaliser les espoirs que nous plaçons en elle que si les enseignants bénéficient de la part des gouvernements de toute la confiance et de tout le soutien nécessaires. [...]. Des moyens de communication puissants et diversifiés permettent aujourd'hui une circulation d'informations, de services et de pensées qu'il faut souhaiter plus libre et mieux équilibrée. A quoi bon tant d'images et de sons, si celui ou celle qui les reçoit n'a pas les moyens de décider par lui-même de leur valeur et de leur intérêt ?*** »[237].

Plus de trente ans plus tard, nous nous apercevons que l'organisation elle-même n'accorde plus – sur tout le territoire – sa confiance en certains de ses directeurs qu'elle dénigre au lieu de les soutenir. Une circulation libre d'informations non maîtrisées par les cadres de l'organisation favorise aujourd'hui des dysfonctionnements à l'école et un malaise chez les enseignants qui en subissent les conséquences. Tous les individus n'étant pas dotés d'une même capacité de réflexion et de raison pour comprendre l'intérêt des informations, les représentants de l'école pourraient aider ces individus à réfléchir, à évoluer dans leurs savoirs et leurs comportements.

D'abord, partons d'un constat de plus en plus alarmant sur le plan santé. Les maladies

237Allocution du Président de la République française à l'occasion de la XXème Conférence Générale de l'Unesco, 27 octobre 1978.

professionnelles et souvent les accidents de travail sont un symptôme de la dégradation des conditions de travail : « ***[...], les maladies reconnues ont triplé en France et les accidents de travail nécessitant un arrêt ont recommencé à croître depuis 1990. Toutefois, ces chiffres sont vraisemblablement en deçà de la réalité [...]. Selon une étude de la Fondation de Dublin, les travailleurs européens ont le sentiment que leurs conditions de travail se dégradent*** »[238].

Dans le quatrième chapitre, nous développons donc notre dernier questionnement : sur le plan politique, ballotée entre hétéronomie et autonomie, entre monarchie, démocratie et anti-démocratie, entre unanimité, régime majoritaire et régime représentatif, entre intérêt général et intérêt privé, l'école du premier degré a vu ses dysfonctionnements augmentés. Notre hypothèse serait la recrudescence d'influences politiques dans l'origine de dysfonctionnements et conséquemment dans la gestion des ressources humaines.

Nous allons donc interroger les plans juridique et formatif pour essayer d'y trouver des axes de solutions et des réponses susceptibles de pallier les difficultés des directeurs. Ces deux derniers secteurs proposent-ils aide et soutien efficaces aux directeurs déjà victimes du nouveau management et du changement des valeurs sociétales.

Nous voudrions dépasser le cadre strict de l'école du premier degré pour essayer de comprendre et d'analyser pourquoi advient – dans certains secteurs – un monde sans humanisme et destructeur, tout en suscitant – paradoxalement – l'adhésion de certains de ses membres.

238Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (pp. 215-216).

4.1 MANAGEMENT DE L'ECOLE : GESTION DE L'INFORMATION LORS DE SITUATIONS CONFLICTUELLES ; AUTONOMIE DU DIRECTEUR DES RESSOURCES HUMAINES ET DU MEDIATEUR (anticipation, décision et action)

> « ***La communication interne est [...] l'ensemble des efforts permanents que fait le management pour construire, à travers des normes, des procédures, des processus de travail, des codifications, des règles de travail et de fonctionnement, des définitions diverses de conduites...un contexte de référence servant à tous les membres de l'entreprise. [Cet ensemble] sert aussi de ciment social de l'organisation [...] et de toile de fond à la lecture de toutes les conduites des acteurs sociaux*** »[239].

A. Mucchielli donne un exemple se passant dans une usine. Un chef d'atelier répare une machine à la place d'un ouvrier d'entretien. Le chef d'atelier pense peut-être aller plus vite ou réparer mieux que l'ouvrier d'entretien. Mais pour ce dernier, c'est une « ***provocation mettant en cause sa compétence et sa liberté professionnelle d'appréciation (finalement à le rabaisser)*** »[240]. D'autre part, les sollicitations des ouvriers d'entretien par les chefs d'ateliers pour exiger des interventions plus rapides de dépannage des machines, seraient immédiatement interprétées comme : « ***une sortie de leurs attributions visant à indiquer ce qu'ils doivent faire et, donc, à nier leur compétence et leur honnêteté (finalement à les rabaisser)*** »[241]. Dans l'usine, le chef d'atelier va plusieurs fois agir de la même façon, créant des dissensions entre les ouvriers d'entretien et lui-même, mais aussi entre les ouvriers et les ouvriers d'entretien, les premiers faisant de moins en moins confiance aux seconds puisque c'est le chef d'atelier qui prend l'initiative de les remplacer...Quelques mois plus tard, le DRH décide de licencier le chef d'atelier. Son action permet de confirmer la place et le rôle de chacun dans l'organisation ; chacun retrouve son rôle et la confiance se réinstalle.

Au final, A. Mucchielli déclare que :

> « ***le contexte organisationnel, collectivement construit, sert de contexte de référence aux membres d'une organisation pour interpréter spontanément les***

239Mucchielli, A. (2006). Le contexte organisationnel : essai de définition d'un concept nécessaire pour les études sur les organisations. In A. Bouzon, (dir), *Op. cit.* (p. 138).
240*Ibid.* (p. 140).
241*Ibid.* (p. 141).

phénomènes de communication qui se déroulent dans leur organisation.[...]. Ce contexte fait que les personnels d'une organisation interprètent de la même façon les évènements qui se déroulent dans l'organisation »[242].

Donc, si nous rapprochons cet exemple du fonctionnement de l'école que nous découvrons par le biais de notre questionnaire, nous comprenons mieux ce qui semble dysfonctionner. Le chef d'atelier et l'ouvrier d'entretien ont deux rôles bien définis ; si l'un s'octroie le droit de remplacer l'autre, des tensions et un manque de confiance émergent. A l'école, il ne peut y avoir de direction bicéphale. L'inspecteur de l'Education nationale ne connaît pas les familles, les partenaires et les adjoints comme les connaît le directeur qui les côtoie tous les jours de la semaine. Les relations entre inspecteur de l'Education nationale et partenaires, entre inspecteur de l'Education nationale et adjoints sont très ponctuelles : quelques réunions avec les uns et quelques inspections pour les autres. Certes, il est vrai qu'un inspecteur de l'Education nationale avait répondu à un des directeurs interrogés qui lui demandait son avis « *qu'il n'était pas un directeur bis* », mais le directeur ne peut rien décider si l'organisation ne lui octroie pas – à défaut d'un statut – un référentiel de ses droits et des décisions qu'il peut prendre.

4.1.1 Territoire et autonomie du Directeur des Ressources Humaines

Historiquement parlant les R.H. (ressources humaines) sont créées aux Etats-Unis.

D'après I. Billiard, *Santé mentale et travail*, (2001), la première école de sociologie américaine, qui s'intéresse aux dimensions économiques et politiques des conflits opposant syndicats et patronat, disparaît vers les années 30. Un nouveau courant prend la relève pour étudier les "problèmes sociaux". Les chercheurs privilégient l'analyse des "problèmes" posés par l'action pour en tirer ensuite des principes généraux, ou d'autres applications. C'est dans ce contexte que le "groupe de Harvard" est amené à s'intéresser aux *human relations*. Entre 1924 et 1932, Elton Mayo réalise des expériences dans une usine électrique. Il veut étudier la variation de l'efficacité et de la rentabilité du travail en fonction de la qualité de l'éclairage. Les résultats échappent à tout modèle scientifique. En fait, il s'aperçoit que son intervention auprès des ouvriers (écoute, information, conditions de l'expérience, sollicitations...) ont amélioré leur productivité et non l'éclairage. "Les relations humaines" sont alors considérées

242*Ibid.* (p. 142).

comme le ressort de la coopération entre ouvriers et direction de l'entreprise....Carl Rogers initie de nombreux programmes de formation aux personnels d'encadrement afin de les aider à s'orienter vers les hommes, à les écouter, à les motiver plutôt qu'à les sanctionner.[243]

Autrefois, l'inspecteur d'académie gérait lui-même ses personnels. Aujourd'hui, il est aidé par un DRH (directeur des ressources humaines) qui dirige le bureau de la GRH (gestion des ressources humaines).

D'après V. de Gaulejac,

> « ***le ménagement [et non management] consiste à prêter attention à l'ensemble de ceux qui contribuent à [remplir une] mission pour mieux les mobiliser en vue d'un but commun au profit de tous. Aujourd'hui, dans beaucoup d'entreprises, le terme évoque plutôt "faire le ménage"***»[244].

V. de Gaulejac fait allusion à la transformation du sens donné au mot management, qui, selon lui, de motivation des personnels équivaudrait maintenant au retrait d'emploi ou à la mobilité forcée.

Dans toute entreprise – privée ou publique – l'individu peut être considéré de deux manières :

- il est le "facteur réussite de l'entreprise", celui qui permet au dirigeant de tirer bénéfice (financier, notoriété, expansion, service reconnu...) de son travail, et/ou
- il est un "facteur ressource de l'entreprise" qui a reçu une formation, qui possède des compétences et des savoirs – grâce aux nombreuses années passées – transmissibles aux plus jeunes.

Dans le premier cas, l'individu est réifié par son employeur, qui ne voit en lui que le côté "rendement" ; il est un "outil" parmi d'autres, outil que l'on peut casser, supprimer, transporter ailleurs, remplacer sans état d'âme. Nous ne considérons pas ce type de gestion comme étant une gestion des ressources humaines puisque l'individu est une matière première ou un outil de production parmi d'autres au profit d'un bénéfice économique.

> « ***Les humains deviendraient, comme les produits, interchangeables. [...]. Cette standardisation est donc à la fois une procédure de dépossession des salariés à***

243Billiard, I. (2001). *Santé mentale et travail-L'émergence de la psychopathologie du travail* (pp. 59-60). Paris: La Dispute/SNEDIT.

244Gaulejac, V. de (2005-préface de 2009). *Op. cit*. (p. 50).

des fins de domination et de mise en concurrence systématique. [Cette politique] place le travail humain dans l'insécurité et sous la menace constante. Elle est génératrice de stress, mais aussi de mensonges [...]. Il y a, en effet, un décalage croissant entre le travail prescrit et le travail réel »[245]**.**

Ainsi, le directeur de l'école, se sentant responsable du fonctionnement de l'école et des individus qui y vivent fait-il attention au respect des textes la réglementant. Mais il arrive de plus en plus – la société évoluant quelquefois vers plus de violence – que sa demande de respect des normes dérange autrui. Des objectifs peuvent alors être atteints mais au prix d'un manque d'analyse, voire d'un manque de sécurité...

Dans le second cas, il sent que son employeur reconnaît ses résultats obtenus et son investissement ; il y a presque symbiose, donnant-donnant ; l'employeur l'a formé, lui a permis d'évoluer professionnellement pour qu'il puisse à son tour former les plus jeunes. Ici, nous avons une gestion de ressources humaines protégeant l'individu et l'aidant à progresser, soucieuse de son bien-être. « ***Le développement de l'entreprise n'a de sens que s'il contribue à l'amélioration de la société, donc du bien-être individuel et collectif et, en définitive, s'il est au service de la vie humaine*** »[246]**.**

En Norvège, les services de la poste (Itella Posti) emploient près d'un million de salariés seniors mais il n'existe aucune tension entre jeunes et anciens, employés et cadres ; un cadre possède la dénomination de "chargé de bien-être" et non "directeur de ressources humaines". Son rôle est de discuter avec chaque employé individuellement et au sein du groupe. Les demandes sont écoutées tant qu'elles ne nuisent à personne. De plus, salle de sports et de détente permettent aux salariés de se retrouver et de travailler dans de meilleures conditions de bien-être physique et psychologique.

Nous remarquons donc deux positions – humainement parlant – de l'employeur face à ses employés : l'une négative et l'autre positive.

Dans le premier cas,

« ***gérer l'humain comme une ressource, au même titre que des matières***

245Ariès, P. (2002). *Op. cit.*
246Gaulejac,V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 80).

premières[...]c'est considérer que l'instrumentalisation des hommes est une donnée naturelle du système de production. [...] la finalité de l'activité humaine n'est plus de "faire société", c'est-à-dire de produire du lien social, mais d'exploiter des ressources, qu'elles soient matérielles ou humaines, pour le plus grand profit des gestionnaires dirigeants qui gouvernent les entreprises »[247].

Cette citation de V. de Gaulejac nous laisse perplexe en pensant au management de l'institution et particulièrement – dans notre recherche – à celui des écoles du premier degré. De moins en moins autonome, le directeur d'école semblerait être de plus en plus réifié, interchangeable à volonté, "utilisé" non seulement comme enseignant, secrétaire-comptable-facteur-concierge...d'une école, mais aussi comme garde-fou entre la société et les partenaires d'un côté et les cadres hiérarchiques de l'autre.

Vue sous cet angle, nous comprenons mieux l'inaction de certains inspecteurs de l'Education nationale pour soutenir un directeur en difficultés avec des adjoints, voire des partenaires. Le *turn-over* des directeurs d'une école ne permet plus de créer un lien social solide entre partenaires et école mais il permet de protéger la hiérarchie de ces mêmes adjoints et partenaires.

Et lorsqu'un inspecteur de l'Education nationale (A) emploie un double-langage selon qu'il se trouve en face du directeur (B) ou d'autres individus (C), cela concourt à maintenir des liens entre lui et B, lui et C. ; en revanche, cela contribue à accroître les tensions entre B et C, chacun croyant partager le même avis que le cadre hiérarchique de la circonscription. Dans ces conditions, B et C étant certains de posséder la même opinion que l'inspecteur de l'Education nationale ne peuvent que continuer à s'opposer.

Nous voyons donc là un autre paradoxe du pouvoir managérial :

« ***il existe un décalage entre les intentions affichées d'autonomie, d'innovation, de créativité, d'épanouissement dans le travail, et la mise en œuvre de dispositifs organisationnels producteurs de prescription, de normalisation, d'objectivation, d'instrumentalisation et de dépendance*** »[248].

Ainsi, selon nous, le management actuel de l'école du premier degré serait l'ensemble de toutes les possibilités utilisées par les instances décisionnelles de l'organisation pour créer

247*Ibid.*(pp. 80-81).
248*Ibid.*(p. 105).

un climat de travail propice aux résultats individuels et collectifs attendus non pas par les individus employés (dans notre recherche, les directeurs) mais par elles. De plus, il nous semble que, au su des réponses à notre questionnaire, que le type de management – n'étant pas le même partout – n'aurait pas pour origine les instances décisionnelles centrales mais les instances décisionnelles locales (déconcentration).

Dans le second cas, une gestion positive prend davantage en compte l'avis des employés, vérifie les données et analyse les avis divergents afin de séparer le vrai du faux, reconnaît les compétences et aide à prendre des décisions qui ne lèsent personne.

En ce qui concerne le fonctionnement des écoles primaires, les différences de gestion de leurs dysfonctionnements dépendent de la stratégie comportementale de l'inspecteur de l'Education nationale décidée ou non par le DRH et l'inspecteur d'académie. V. de Gaulejac déclare que :

> « ***la gestion se présente comme [...] fondée sur l'efficacité de l'action plutôt que sur la pertinence des idées. Elle [...] influence fortement les représentations des dirigeants, des cadres, des employés, des entreprises privées, mais également des entreprises publiques, des administrations et du monde politique*** »[249].

C'est pour cela que l'inspecteur de l'Education nationale préfère donner raison aux adjoints qu'au directeur, qu'il emploie un double-langage selon l'interlocuteur qui se trouve face à lui. L'inspecteur de l'Education nationale, l'IA et le DRH – même s'ils savent que le directeur a raison (pertinence des idées) – ne peuvent le reconnaître au risque d'attirer sur eux le mécontentement de certains adjoints et partenaires et de voir un conflit grimper dans les étages de l'échelle administrative au lieu de se dissiper. Ils préfèrent donc une action qu'ils pensent efficace : laisser dire et faire ces adjoints et/ou partenaires, faire muter le directeur pour ramener un semblant de paix – au moins pour un moment – car bien souvent le dysfonctionnement n'est pas résolu et réapparaît plus tard ou ailleurs.

Lorsque l'inspecteur de l'Education nationale ne soutient pas le directeur, ce dernier est livré à des contradictions et sommé de trouver des solutions. V. de Gaulejac cite Linhart et *al*., (2002) qui déclarent :

> « ***L'organisation du travail, incapable de résoudre la tension entre des***

249*Ibid.*(p. 66).

logiques contraires, perturbe profondément les activités productives : les salariés sont livrés à ces contradictions et sommés de trouver des solutions. Il y a comme une sous-traitance aux salariés, même les plus subalternes, des problèmes que l'organisation ne parvient pas à résoudre »[250].

Puis il ajoute que :

« ***Dans l'entreprise hiérarchique, lorsque l'employé était face à des exigences contradictoires, il faisait appel à son chef pour opérer un choix*** [cf. exemple ci-dessus de l'ouvrier d'entretien et du chef d'atelier]***. Dans les organisations réticulaires, c'est à chacun de trouver des réponses aux incohérences du système. [...]. L'employé vit dans une insécurité permanente. [...]. On connaît rarement le visage et le nom des responsables de la gestion stratégique*** »[251].

Il a remarqué que dans l'entreprise hiérarchique l'employé – face à des exigences contradictoires – faisait appel à son chef pour opérer un choix (lorsque l'organisation ne lui laisse aucune autonomie de décision) tandis que dans les autres organisations, c'était à chacun de trouver des réponses aux incohérences du système. Cela confirme donc le fait que l'institution ne fonctionne plus de la même façon partout en France. Les lois de déconcentration ont laissé le libre choix aux cadres hiérarchiques quant à l'organisation du management des écoles et de la gestion des ressources humaines. Selon les aléas qui se présentent, ils peuvent donc rendre leurs décisions mouvantes d'un lieu à l'autre, d'une époque à l'autre, d'un individu à l'autre. Quant aux directeurs, si les inspecteurs (cadres de proximité) ne prennent pas toujours les décisions adéquates pour les aider à faire fonctionner les écoles sereinement, il est encore plus difficile pour les premiers de discuter une décision lorsqu'elle émane d'un pouvoir lointain et inaccessible.

Nous pourrions dire que les dysfonctionnements du premier degré naissent et/ou perdurent parce qu'il existe une « ***idéologie gestionnaire [qui] se fonde sur un certain nombre de présupposés, de postulats, de croyances, d'hypothèses et de méthodes dont il convient de vérifier la validité*** »[252] aidant des inspecteurs d'académie, des directeurs des ressources humaines et des inspecteurs de l'Education nationale à assurer leur emprise sur les personnels des écoles. Ce qui a toujours existé, échelle hiérarchique oblige. Mais, en plus des lois de déconcentration qui laissent le libre arbitre aux hauts responsables, il y a maintenant les pressions faites par des nouveaux partenaires de l'école qui cherchent à se situer de plus en

250Linhart & *al*. (2002). In V. de Gaulejac (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 222).
251Gaulejac, V. de (2005-préface de 2009). *Ibid.* (p. 222).
252*Ibid.*(p. 70).

plus à l'interface entre enseignants et instances administratives décisionnaires. L'environnement des écoles et des inspections (académiques et de circonscriptions) ont changé mais les pouvoirs du directeur n'ont pas évolué ; seuls ceux des cadres hiérarchiques ont gagné en autonomie, sans contrôle.

En conséquence, l'école, son fonctionnement et ses enseignants sont pris en tenaille entre satisfaire les partenaires (lois de décentralisation) et satisfaire l'employeur (déconcentration), les deux n'étant pas toujours compatibles.

Un autre point au service de la gestion humaine est la construction de grilles d'évaluation susceptibles de créer une fausse réalité, par leur remplissage de façon polysémique.

Dans son ouvrage, V. de Gaulejac décrit une matrice de notation, nommée RADAR (Résultats, Approche, Déploiement, Appréciation et Revue)[253], qui évalue huit "concepts de l'excellence", eux-mêmes divisés en critères, sous-critères, indicateurs et items. Nous allons reprendre quelque peu la description qu'il en a faite afin de montrer la façon dont on peut faire croire aux individus que la réalité peut être maîtrisée par l'appropriation de ses mesures (comparaisons, statistiques, notes, rapports...). A partir de suppositions, de subjectivité, de faux rapports...faits par des acteurs détenant le pouvoir d'autonomie – sans contrôle – on peut construire une fausse réalité.

Le critère 7 concerne les résultats obtenus par une organisation vis-à-vis de son personnel et le sous-critère "a" (les mesures de perception) concerne la manière dont le personnel perçoit l'organisation à partir de deux indicateurs : la motivation et la satisfaction.

L'indicateur "motivation" se décompose en 11 items :

- évolution de carrière
- communication
- délégation des responsabilités
- égalité des chances
- implication
- leadership
- opportunité d'apprentissage et de pouvoir d'agir
- reconnaissance

253*Ibid.* (pp. 99-100).

- définition des objectifs et évaluation
- valeurs-mission-vision politique et stratégie de l'organisation
- formation et développement.

L'indicateur "satisfaction" se décompose en 11 items :

- gestion de l'organisation
- conditions de travail
- aides et services au personnel
- disposition en matière de santé et de sécurité,
- sécurité de l'emploi
- rémunération et avantages
- relations avec les collègues
- gestion du changement politique
- gestion du changement environnemental
- rôle de l'organisation au sein de la société
- environnement de travail.

Soit. Un DRH, fût-il personnel de l'institution "Education nationale" ou d'une entreprise, reste toujours un homme avec ses faiblesses. Est-il certain de tout connaître d'un salarié et du contexte/voire du climat dans lequel il travaille ? Ainsi – en cas de situation conflictuelle – peut se présenter devant lui :

- un individu qui est très compétent mais qui ne peut utiliser ses compétences parce qu'il "ferait de l'ombre" à un chef de service,
- un individu qui est le souffre-douleur dans un service et dont les résultats étaient bien meilleurs dans un autre lieu,
- un individu qui fait son travail mais qui ignore les critiques qui lui sont faites par jalousie (pour le déstabiliser et obtenir son poste)
- ...

Les séminaires de gestion des conflits font partie des formations proposées aux cadres. Pourtant, force est de constater que leurs attitudes (dans notre recherche) sont la fuite et l'évitement. On laisse pourrir les situations puis on demande à l'inspecteur d'académie qui charge le DRH de "récupérer" des situations qui se sont dégradées parce que les problèmes

n'ont pas été pris au sérieux dès le départ, qu'ils n'ont pas été traités à temps, avant qu'ils se transforment en dysfonctionnement puis en conflit.

Les exemples ne manquent pas. Mais, sortons de notre contexte humain et revenons à l'existence de la grille d'évaluations dont V. de Gaulejac nous informe. Comme lui, nous pouvons aussi nous poser des questions : peut-on réellement avoir une vue objective sur le travail d'une personne ? En effet, il déclare :

- « ***sur quelle base les coefficients sont-ils attribués ?***
- ***comment sont mesurés les items comme "l'égalité des chances", "l'impact sur les économies locales et nationales", "l'éthique du comportement" ?***
- ***l'agrégation des éléments d'un système permet-elle de saisir la performance et la qualité de l'ensemble ?***

Peut-on réduire la complexité de l'organisation à une juxtaposition d'éléments qui font l'objet d'une décomposition infinie ? »[254].

A la lecture des items des indicateurs "motivation" et "satisfaction" nous nous poserons une seule question : « comment juger un salarié avec ces items sachant que les réponses sont celles qui dépeignent non pas les résultats ou les compétences d'une personne, mais le climat environnemental de travail ? »

Un salarié peut avoir de très bons résultats et un comportement épanoui s'il opère dans une ambiance de travail qui lui laisse une part d'autonomie et de pouvoir sur la gestion de son temps et de ses résultats, si ses résultats sont reconnus aussi. En revanche, il peut ne plus rien réussir et ne plus pouvoir communiquer s'il est toujours critiqué, rejeté, nié par un supérieur et/ou des collègues.

En fait, les performances d'un acteur sur les lieux de son travail dépendent beaucoup de son environnement. Les directeurs que nous avons interrogés pourraient très bien réussir s'ils étaient avec d'autres adjoints, s'ils recevaient plus de considération ou de reconnaissance de leur supérieur ou des partenaires...

Donc, les dysfonctionnements ne dépendent pas d'une seule personne : le directeur. Il

254*Ibid.* (p. 100).

faut considérer ici la globalité de l'école et de ses acteurs pour remédier aux dysfonctionnements. Crier haro sur une personne ne suffit pas ; c'est l'analyse systémique qui peut apporter des solutions aux difficultés rencontrées à l'école lors de l'expression d'enjeux de pouvoir. Les difficultés ne peuvent être attribuées à tel ou tel acteur, puisqu'elles dépendent d'un pouvoir de régulation et de la combinaison des agissements, des comportements et des informations de chacun. Tout aussi arbitraire est l'imputation d'un résultat positif à tel ou tel acteur qui ne pourrait réussir ce qu'il fait sans la synergie des individus et des moyens qui composent la société environnementale dans lequel il baigne.

Einstein fut considéré comme un sot (lorsqu'il était écolier) parce qu'il avait mal répondu à une série de tests. Puis il développa ses possibilités dans un environnement qui lui était bénéfique. Le travail et les résultats d'un individu ne se réduisent pas à une série de réponses sur une grille d'évaluation. Le milieu ambiant influe beaucoup sur l'expression de ses compétences. L'idéal serait de faire passer des tests à plusieurs reprises dans des environnements de travail différents, pour pouvoir espérer approcher la définition des compétences d'un individu.

Malheureusement, ces grilles de réponses semblent encore perdurer parce qu'elles sont un registre essentiel des processus de domination (Bourdieu, 1975).

L. Janot-Bergugnat et N. Rascle citent quelques éléments du rapport de l'Inspection Générale (J-F. Cuby & M. Ghesquière, 2000) qui montre les fortes contraintes « ***qui empêchent encore une gestion qualitative des ressources humaines à l'Education nationale*** »[255]. Entre autres, elles retiennent quelques points sur sa gestion des ressources humaines :

- elle est apparue à l'Education nationale en 1991 pour être officiellement implantée en 1994 dans chaque rectorat adoptant le principe de non-nomination des débutants sur postes difficiles,
- mais la gestion bureaucratique et impersonnelle continue et entrave la modernisation, à cause de l'attachement des syndicats au maintien du fonctionnement traditionnel,
- les cadres de l'Education nationale veulent le maintien du système traditionnel dans le but de préserver la paix,
- la négociation collective reste centralisée,

255Cuby, J-F. & Ghesquière, M. (2000). In L. Janot-Bergugnat, & N. Rascle. (2008). *Le stress des enseignants* (p. 151). Paris: A. Colin.

- l'offre de formation aux nouveaux gestionnaires est faible,
- esprit de caste selon le niveau du concours,
- méfiance à l'égard de la hiérarchie et du contrôle,
- ...

Suite aux réponses que nous avons reçues des directeurs (en 2008), nous nous apercevons que le rapport de l'Inspection Générale de 2000 n'a pas encore été suivi d'effet dans certaines académies et circonscriptions. Au contraire, certaines actions actuelles de l'organisation sont à l'opposé de ce que préconisait ce rapport de 2000 :

- ne pas nommer de jeunes enseignants sur des postes difficiles y compris des directions de grosses écoles,
- transformer la gestion bureaucratique,
- la grande majorité des syndicats refuse toujours la création d'un statut de directeurs
- des cadres de l'Education nationale refusent encore toute transformation sur le terrain afin de préserver " leur " tranquillité autant que la paix sociale,
- la négociation n'est jamais individuelle (aucune écoute des enseignants) et les accords se font en haut lieu (IA, élu local...),
- l'offre de formation aux nouveaux gestionnaires reste faible ou inexistante (nous citons en exemple la demande officielle d'un directeur à l'inspecteur d'académie pour un stage de formation de directeur...qui lui fut refusé),
- l'esprit de caste selon le niveau du concours perdure et donc manque de travail en équipe...

Une méfiance à l'égard de la hiérarchie et de ses contrôles plus ou moins orientés augmenterait et aurait tendance à se généraliser. Nombre de directeurs s'aperçoivent qu'ils ne peuvent plus demander de conseils à l'inspecteur de l'Education nationale sous peine de se voir muter d'office et/ou retirer leurs fonctions.

Le directeur ne suffisant plus pour supprimer les dysfonctionnements à l'école, les inspecteurs de l'Education nationale, DRH et IA non plus, un nouvel acteur est apparu depuis quelques années dans le paysage scolaire pour essayer d'aider à la résolution des différends : le médiateur.

4.1.2 Territoires et autonomie du médiateur

4.1.2.1 Les trois types de médiateurs

Le décret du 1er décembre 1998 institue les fonctions de médiateurs dans l'Education nationale. L'objectif est « ***de créer entre les acteurs et les usagers [...] des relations de qualité faisant place à un dialogue responsable et à une plus grande lisibilité des décisions prises. Ces dernières, fondées ou non, ne devront plus être "subies" mais expliquées et justifiées*** »[256].

Le médiateur de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur est saisi pour une réclamation concernant le fonctionnement du ministère (de ses services centraux) et des établissements qui ne relèvent pas de la tutelle d'un recteur.

Le médiateur académique est saisi pour une réclamation concernant les services et les établissements placés sous la tutelle du recteur d'académie.

Le correspondant départemental est compétent pour les réclamations concernant des décisions prises au niveau de l'inspection académique. Dans notre recherche, nous considérerons surtout le médiateur académique et son correspondant départemental.

4.1.2.2. Création de la fonction du médiateur académique

Depuis les lois de décentralisation et l'augmentation du nombre des partenaires de l'école, force est de constater que, sans cadre instituant les droits et les devoirs de chacun, l'école primaire devient un lieu de pressions variées, de luttes de pouvoirs.

Les élus locaux utilisent l'école du village comme un moyen de conserver leurs électeurs et d'en séduire de nouveaux : ils disent proposer aux enseignants des animations culturelles ; si les enseignants ou le directeur n'accepte pas, les suites seront négatives pour l'école et les enseignants. Pour beaucoup de villages et donc de maires, l'école est le seul point de rassemblement journalier.

Les parents des élèves ayant de bons résultats n'ont pas de raison de se plaindre de

256(1999, décembre). Les médiateurs de l'Education Nationale. Revue S.A.U. n°98, (p.20).

l'enseignant de leur enfant. En revanche, la majorité des parents des élèves ayant de mauvais résultats trouvent souvent matière à en vouloir à l'enseignant : mauvaises explications en classe, trop de devoirs ou pas assez... Il en est de même pour le directeur ; la très grande majorité des parents n'a pas à se plaindre de lui, dès qu'il se tient à leur disposition pour tout renseignement concernant le fonctionnement réglementaire de l'école, pour les conseiller et les aider lors de démarches administratives personnelles, dès qu'il ne fait pas de discrimination entre enfants de familles aisées et défavorisées, dès qu'il fait ce qu'il peut pour leur rendre service. Cette majorité de familles regroupe tous les niveaux sociaux de l'école. En revanche, la minorité d'entre elles qui se heurte au directeur est formée par des individus de toutes les classes sociales :

- certains n'ont pas d'ennuis personnels avec lui, ni avec d'autres enseignants, mais se laissent influencer par un groupe manipulateur qui cherche à imposer ses opinions et son mode de vue de fonctionnement de l'école ;
- certains ne s'entendent pas avec l'enseignant de leur enfant et en veulent au directeur de ne pas faire "*obéir leur adjoint",* de ne pas le "*forcer à donner moins de leçons*", de ne pas le forcer "*à ne plus punir leur enfant*"...il arrive alors que des classes se désertifient sans que le directeur puisse agir, si l'adjoint refuse de calmer la situation ;
- certains n'ont pas d'enfants dans sa classe mais critiquent son travail d'enseignant et ses fonctions de direction en répétant ce qu'ils entendent de certains de ses collègues et/ou d'autres parents (jalousies ou refus des textes réglementaires allant jusqu'à la rumeur).

Les représentants de parents d'élèves refusent souvent leur rôle de médiation entre les autres parents et le directeur, parce qu'ils sont parents avant tout. Beaucoup considèrent leur élection comme un moyen d'accès aux sorties scolaires gratuites, d'imposer leur avis sur tous les éléments de gestion de l'école...

Dans les exemples que nous avons cités, nous nous sommes aperçue du grand manque de communication entre eux. Lorsqu'un directeur répond aux questions de représentants de parents concernant un dysfonctionnement, ceux-ci ne répercutent pas toujours les informations aux autres, ce qui fait que *x* parents vont tour à tour poser la même question au directeur, au risque de mal répéter et/ou d'interpréter différemment.

De plus, il leur arrive quelquefois de vouloir soutenir des demandes irréalisables, conformes avec leurs intérêts privés, mais non avec celui de l'école et des élèves. Pour être

élus, ils se rangent souvent du côté du plus grand nombre et pas toujours de celui de la raison ou du règlement scolaire. C'est en ce sens que beaucoup de directeurs préfèrent discuter et trouver des terrains d'entente directement avec les parents concernés sans passer par les représentants de parents d'élèves qui transforment quelquefois les demandes des autres parents, ou qui utilisent leur identité pour rédiger des courriers de demandes ou des pétitions en leur nom.

Depuis que le ministère a demandé l'affichage dans les écoles des coordonnées du médiateur académique, il arrive aussi de plus en plus que des parents, élus ou non, mécontents des informations reçues du directeur – non pas qu'elles soient fausses, mais parce qu'ils les refusent tout simplement – demandent son intervention, afin qu'il contredise le directeur. Il arrive même qu'ils le contactent alors même que le directeur n'est même pas informé de leur réclamation.

En réponse, les personnels enseignants demandent aussi de plus en plus son intervention, puisque de plus en plus d'inspecteurs de l'Education nationale apportent de moins en moins d'aide aux directeurs dans la gestion des difficultés à l'école.

4.1.2.3 Rôles du médiateur académique

Le plan de modernisation du service public lancé par M. Rocard, afin d'obtenir l'adhésion des citoyens, a insisté sur la nécessité d'améliorer l'information des usagers. On retrouve cette volonté dans certaines des cent cinquante-huit mesures du *Nouveau Contrat pour l'Ecole.* Il faut « *associer les acteurs locaux aux décisions »* et « *favoriser le dialogue avec les parents ».* C'est alors que sont créés les médiateurs de l'Education nationale.

Car si nous ne nous permettons pas d'écrire à qui de droit concernant le travail d'une infirmière qui oublie de venir faire ses soins ou celui d'un boulanger dont le pain ne plaît pas ou le comportement d'un médecin bourru qui ne répond pas aux questions de son malade... il n'en n'est pas de même concernant le milieu enseignant du premier degré. Lorsque nous ne sommes pas satisfaits du service de l'infirmière, du boulanger ou du médecin (professions libérales et commerçants), nous leur en parlons ou nous allons ailleurs sans faire de tort professionnel à ces personnes que nous n'apprécions plus.

Pour les enseignants, il en va autrement. L'école est considérée comme un lieu de consumérisme par certains partenaires et le directeur d'école est considéré comme seul responsable. Ne lui donnant aucun pouvoir de régulation, l'institution a donc créé l'inspecteur de l'Education nationale (nous l'avons rappelé précédemment) pour gérer les écoles d'une circonscription. Maintenant, pour se protéger (nous n'entrevoyons pas d'autres motivations) il apparaît de plus en plus que les inspecteurs de l'Education nationale ne jouent plus le rôle de soutien hiérarchique, administratif et de médiation entre les acteurs de l'école, entre personnels et partenaires. La demande de médiation monte donc d'un niveau pour arriver à celui du médiateur (à l'inspection académique) ; niveau qui s'éloigne donc du territoire de l'inspecteur de l'Education nationale et qui permet ainsi de le laisser évoluer sereinement. Quant au médiateur, ne se rendant pas sur les lieux du dysfonctionnement, il ne possède pas tous les éléments avancés par les différentes parties : il "juge" de loin.

Bien souvent, dans les milieux ruraux, l'école jouxte la mairie. Il n'est pas rare de voir des parents mécontents de l'école rencontrer d'abord le maire avant de discuter avec l'enseignant. Le problème réside dans le fait que le maire expose quelquefois aux parents son point de vue qui n'est pas toujours celui de l'enseignant.

Devant l'augmentation des désaccords, l'Etat a décidé d'octroyer un médiateur académique par académie (1998), parfois assisté de correspondants. Les usagers (parent d'élève, lycéen, étudiant) et les personnels (enseignant, ingénieur, technique, de santé, des bibliothèques...) le saisissent directement.

Que savons-nous de son rôle ?

« ***Le médiateur aide au règlement, au cas par cas, des réclamations qui lui sont soumises*** »[257]. Dès le début de ce document, nous nous apercevons que le médiateur ne possède aucun pouvoir de décision quant à la gestion d'un litige. Il "donne son avis à l'administration" qui décide ensuite de la suite à donner.

Le texte du Ministère de l'Education nationale cite ensuite les rôles du médiateur. Nous les rappelons textuellement :

- il vérifie si l'affaire est recevable et relève de sa compétence,
- si oui, il procède à un examen au fond du dossier,

257www.education;gouv.fr/cid 3998/appel-au-mediateur

- il recherche une solution au litige et se rapproche de l'autorité responsable de la décision contestée si la réclamation est justifiée,
- il peut formuler des recommandations et les rendre publiques, dans le rapport annuel transmis au ministre, si la réponse de l'administration ne lui paraît pas satisfaisante,
- il adresse au réclamant, dans tous les cas, une réponse, qui n'a pas le caractère d'une décision administrative
- il décèle des dysfonctionnements au sein de l'institution ou l'insuffisance d'une réglementation, ou l'inadaptation d'une loi,
- il peut présenter des propositions de réforme au ministre,
- il a la faculté, à titre exceptionnel, de suggérer à l'administration de revenir sur sa décision quand cette dernière entraîne des conséquences inéquitables pour le réclamant (recommandation en équité).

L'utilisation des expressions verbales telles que "*il vérifie, il procède, il recherche, il se rapproche, il peut formuler, il décèle, il peut présenter, il a la faculté*" prouve déjà que les actions du médiateur sont très restreintes. Ces expressions sont toutes subjectives. Il n'y a aucun référentiel concret. Nous comprenons qu'un même dysfonctionnement proposé à deux médiateurs différents verront deux issues différentes – selon ce que l'institution représentée par le recteur et l'inspecteur d'académie – leur laissera vérifier, rechercher, formuler et présenter.

Dans la première citation, il faut que "*l'affaire soit recevable et relève de sa compétence*", quels sont les critères de recevabilité et de non-recevabilité d'une affaire et quelles sont les compétences du médiateur ?

Ces deux premières conditions sont très floues et contribuent donc à protéger le médiateur qui possède un seul vrai choix : celui d'accepter ou de refuser de s'occuper de l'affaire qui lui est proposée.

Dans la quatrième citation, il peut formuler des recommandations si la réponse de l'administration ne le satisfait pas ; le médiateur sait que ses recommandations n'auront pas beaucoup de poids face au monopole du pouvoir hiérarchique.

La cinquième citation apprend que le médiateur répond au réclamant, mais que sa réponse n'est pas une décision.

La sixième et la septième proposition regroupées définissent le médiateur comme un recenseur et un analyste des dysfonctionnements au sein de l'institution (et non de

l'institution), associant donc tous les acteurs/partenaires de l'école. Il peut, s'il le veut, mais ce n'est pas une obligation pour lui, faire des propositions de réforme au ministre et suggérer à l'administration de revenir sur sa décision.

Puisque l'administration garde tous les pouvoirs de décision, nous nous apercevons que la fonction de médiateur n'est pas une fonction ambitieuse de meilleur fonctionnement de l'institution.

En créant les fonctions de médiateur, l'Etat a donc :

- protégé davantage le cadre local (inspecteur de l'Education nationale) qui ne gère plus les dysfonctionnements
- dévalué le rôle du directeur (on se renseigne auprès du médiateur au lieu de se renseigner auprès du directeur)
- déchargé l'inspecteur d'académie d'un bon nombre de plaintes émanant des partenaires
- protégé le médiateur (peut refuser un dossier, ne prend pas de décision, n'émet qu'un avis, éloignement du terrain...)
- nié qu'il pouvait exister des dysfonctionnements causés par l'organisation (pas de remise en question) et non pas par des individus.

L'école ne pourra relever le défi de supprimer la majorité de ses dysfonctionnements que lorsqu'il y aura une ou des personnes capables non seulement de les analyser avec neutralité (pas de médiateur-ancien cadre administratif) mais possédant aussi les moyens de les supprimer, ce que ne peut faire le médiateur actuel puisqu'il n'est pas autonome. Ses pouvoirs sont plus restreints que ceux d'un inspecteur de l'Education nationale.

En fait, le médiateur ne serait qu'un secrétaire supplémentaire dont le rôle serait de recevoir les réclamations.

Le territoire du médiateur se place entre la société scolaire et la haute administration. Il n'est pas indépendant : ses avis sont acceptés ou refusés par les cadres hiérarchiques. Le directeur d'école possède un territoire qui se réduit de plus en plus, grignoté par les quatre autres territoires qui l'entourent : ceux des cadres hiérarchiques et du médiateur, des collègues, des élus locaux et des parents d'élèves.

4.1.2.4 Rapports de médiateur de l'Education nationale

Le médiateur de l'Education nationale reçoit les rapports des médiateurs académiques. A travers ces rapports sur trois années successives, nous avons retenu quelques éléments, des statistiques et des analyses faites par le médiateur de l'Education nationale.

Année	**2005**	**2006**	**2007**
Réclamations reçues par les médiateurs académiques	**4622**	**5532**	**5626**
Réclamations prises en charge par une intervention du médiateur	4088	5199	5321
Intervention n'ayant pas entraîné d'effets positifs pour le réclamant	**764**	**1065**	**884**
- inadaptation des textes	71	94	97
- erreur de l'administration non rectifiée	90	81	59
- classement du dossier par le médiateur faute de réponse de l'administration	159	309	148
- échec de la médiation	173	297	289
- intervention du médiateur en raison de la dimension humaine : échec	271	284	291
Dossiers n'ayant pas entraîné d'intervention du médiateur dont :	**1012**	**952**	**947**
- rejet de la réclamation ne relevant pas de la compétence du médiateur	290	210	193
- affaire réglée sans le médiateur	130	119	193
- abandon de la réclamation par le réclamant après saisine du médiateur	271	403	372
- réclamation rejetée par le médiateur	300	200	220
- transmission à un autre médiateur hors Education nationale	21	20	21

Total des interventions négatives pour le réclamant	1776	2017	1831
	43,44%	38,79%	34,41%

Total des interventions positives pour le réclamant	2312	3182	3490
	56,55%	61,20%	65,58%

Tableau n° 28 : effets des interventions du médiateur

A première vue, les conclusions semblent être de plus en plus positives pour les réclamants. Le médiateur prendrait de plus en plus en charge la résolution des dossiers individuels dont l'administration ne s'occupe pas.

> « ***Dans cette perspective, le médiateur s'efforce de proposer un équilibre entre intérêt collectif et intérêt individuel, en sachant que le second est forcément encadré par des principes généraux du droit comme l'égalité de traitement*** »[258].

Nous retrouvons encore ici le caractère non défini et mouvant des fonctions du médiateur :

- d'abord, le médiateur doit "s'efforcer de proposer un équilibre" donc il n'est pas tenu à un résultat.
- le médiateur est très souvent un ancien inspecteur de l'Education nationale ou IA en retraite ; s'il connaît l'organisation et le fonctionnement de l'institution, il n'est pas un professionnel en psychologie et en droit. Or, la multiplication des partenaires à l'école requiert de plus en plus non seulement des capacités d'analyse fine de la multiplicité des origines des dysfonctionnements et des comportements humains individuels et collectifs (psychosociologie) mais aussi une connaissance de plus en plus accrue du droit, afin que les intérêts individuels de chacun des personnels et des partenaires soient respectés et ne soient pas détruits par l'arbitraire.
- puis, la somme des intérêts individuels n'a jamais construit l'intérêt collectif.
- l'intérêt individuel est aussi encadré par des principes de droit, or – contrairement à ce qui est avancé dans le rapport du médiateur – les directeurs ne sont pas traités de la même façon lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs écoles.

Nous découvrons une autre contradiction : P. Tach (médiateur de l'académie de Rouen) explique le bien-fondé de ses fonctions dans une société démocratique :

> « ***regarder une situation du point de vue de l'usager, de l'agent, c'est dépasser le traitement mécanique, le traitement de masse et c'est un privilège, un luxe nécessaire d'une société démocratique, comme un garde-fou qui permet de faire entendre la voix singulière des laissés pour compte de l'intérêt général*** »[259].

Mais, lorsque nous lisons les réponses à notre enquête (directeurs de plusieurs

258Rapport du médiateur de l'Education Nationale, 2007. Paris: La Documentation française.
259*Ibid.*

régions), nous nous rendons compte qu'aucun médiateur n'a aidé le directeur en difficulté malgré leurs demandes. Les directeurs nous ont confié avoir discuté ouvertement avec le médiateur de leur académie ; certains lui ont écrit. Cependant tous déclarent n'avoir jamais reçu de réponse écrite de sa part, mais une réponse négative orale à leur demande de médiation.

Nous nous demandons quels sont les critères retenus motivant le refus de prise en charge d'un dossier car l'article D222-38 du Code de l'éducation stipule que le médiateur peut faire appel en tant que de besoin aux services du ministère ainsi qu'aux inspections générales. Le rapport de 2005 note que le fait marquant de l'année :

> « ***fut sans conteste l'irruption massive de sollicitations résultant, pour les personnels, de difficultés relationnelles sur le lieu de travail [...]. Plus particulièrement celles qui ont trait à des problèmes d'ordre financier et aux difficultés relationnelles avec les supérieurs hiérarchiques*** »[260].

Nous comprenons ici le manque de communication existant entre les différents niveaux hiérarchiques de l'organisation, relevé sur le terrain par les directeurs qui ont répondu à notre questionnaire. L'administration est encore opaque dans son organisation, dans ses niveaux de gestion et dans ses prises de décision. En cas de dysfonctionnement, le directeur – n'ayant pas de statut – ne peut le gérer que si l'inspecteur de l'Education nationale lui laisse assez d'autonomie pour le faire et que s'il exprime sa confiance en lui (face aux partenaires) en lui laissant "carte blanche". Et s'il ne peut supprimer le dysfonctionnement parce qu'il n'en possède pas les moyens et qu'il fait appel au médiateur académique, celui-ci ne pourra l'aider que si l'inspecteur de l'Education nationale accepte son avis et son action. N'oublions pas non plus qu'en cas de contradiction entre un directeur et l'inspecteur de l'Education nationale – son chef hiérarchique – le médiateur forgera son argumentation et sa conclusion en fonction des rapports administratifs de l'inspecteur de l'Education nationale (et de l'IA qui le soutient) et non pas en fonction des rapports du directeur. En fait, directeur et médiateur dépendent du bon vouloir des cadres administratifs. D'où l'inefficacité du médiateur dans les cas où un conflit existe entre l'inspecteur d'académie ou l'inspecteur de l'Education nationale et un directeur, suite à un dysfonctionnement non prévu et/ou non réglé par l'organisation. Un médiateur ne peut pas se permettre de remettre en question l'organisation et le management au

260*Ibid.*

sein d'une inspection académique ou de circonscription sans craindre lui-même pour sa fonction, sans craindre de se faire rejeter par ses pairs.

Pour conclure, le médiateur n'est pas autonome. Son efficacité dans la gestion de tous les dossiers qui lui parviennent et dans ses décisions est restreinte.

4.2. TENSIONS AU TRAVAIL

Rappelons que jusque dans les années quatre-vingts, l'inspecteur de l'Education nationale contrôlait le travail des enseignants sur le terrain. Il devait être conforme aux instructions officielles. Le recteur et l'inspecteur d'académie évaluaient les besoins et y remédiaient.

Depuis une trentaine d'années, un nouveau mode de régulation s'est d'abord mis en place dans le second degré, octroyant plus d'autonomie aux régions et aux principaux et proviseurs. Il est devenu de plus en plus présent dans le premier degré lors des expérimentations des EPLE (Etablissements Publics Locaux d'Enseignement). Trois critères font alors leur apparition :

- une formation de type universitaire, de niveau bac + 5 maintenant. Les enseignants passent de l'ancien modèle de prescription avec lequel ils se contentaient de suivre les directives pédagogiques ministérielles et locales (méthodes) à un modèle de réflexivité (analyse de leur pratique et des résultats en vue de remédiation, enseignement personnalisé et construction d'outils pédagogiques personnels). Leur métier évolue : théoriquement, ils semblent être pédagogiquement plus autonomes qu'auparavant. En revanche, les fonctions de direction sont restées très soumises aux ordres de l'inspecteur de l'Education nationale, selon les circonscriptions.
- Les nouveaux partenaires (familles et élus locaux) se mettent à "contrôler" l'école. Tous veulent obliger les enseignants à produire des résultats et à prendre en considération leurs demandes, puisqu'ils font partie du service public.
- « ***De nouvelles formes de suivi de la hiérarchie, davantage tournées vers l'accompagnement et l'évaluation que le contrôle stricto-sensu*** »[261].

261Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N.(2008). *Le stress des enseignants.* Paris: Colin.

Si nous analysons le sens de ces trois mots "accompagnement, évaluation et contrôle", nous y trouvons une contradiction. Le mot "contrôle" renvoie à une liste de critères objectifs alors que les mots "accompagnement" et "évaluation" sous-entendent des notions très subjectives, mouvantes selon les individus qui les utilisent.

Quand un adulte accompagne un enfant sur un trottoir, il marche à côté de lui. Accompagner peut aussi signifier le protéger s'il est ennuyé, s'il a peur de se perdre en route, s'il craint un danger ; en ce sens, accompagner veut dire "être capable de porter secours". Un enseignant accompagne un enfant : l'enseignant peut simplement passer une année avec lui ; il peut aussi l'aider en réitérant ses explications, en s'asseyant près de lui pour le motiver dans l'exécution d'un exercice...C'est l'accompagner pour l'aider à évoluer.

Quand à évaluer, il est très difficile de placer un soupçon d'impartialité dans ce terme. Un mauvais accompagnement ne peut qu'entraîner une mauvaise évaluation ; à l'inverse un bon accompagnement mettra en exergue des progrès et une évaluation positive.

Pour nous, de bons résultats à une évaluation reflètent la qualité des enseignements de celui qui a accompagné l'évalué. Ainsi, si un directeur est muté de force "parce qu'il ne donne pas satisfaction" (après plus de dix ans sans ennui), c'est peut-être parce qu'il n'a pas été "accompagné" par l'évaluateur qui a motivé sa demande de mutation.

Nous nous permettrons d'aller plus loin que les paroles de L. Janot-Bergugnat et N. Rascle. Pour nous, l'évaluation des directeurs et du fonctionnement des écoles ne serait pas complète.

En effet, les cadres intermédiaires – chargés des inspections – prennent en considération les résultats qui nourrissent leurs objectifs mais ne semblent pas prendre en compte l'existence ou l'inexistence des moyens pour y parvenir ; le milieu scolaire et social n'est pas considéré. Quant à l'accompagnement hiérarchique, les réponses à notre questionnaire ont montré qu'il n'existait pas partout.

Autrefois, l'enseignant – qu'il soit directeur ou pas – était donc contrôlé de manière objective : son travail était en accord avec les instructions officielles ou ne l'était pas. Chaque enseignant était reconnu et accepté en tant que personne, différente de son collègue et pouvant avoir des opinions différentes sans que cela nuise au fonctionnement de l'école. Les discriminations ne pouvaient exister. Aujourd'hui, "l'accompagnement" et "l'évaluation" sont subjectifs. Ils diffèrent :

- selon les présupposés, les croyances...(sans vérifications par un deuxième évaluateur) transmis aux IA et DRH,
- selon les présupposés, les croyances...(sans vérifications par un deuxième évaluateur) transmis aux inspecteurs de l'Education nationale,
- selon le contexte partenarial (comportement des familles et des élus locaux),
- selon le fonctionnement de l'école (tributaire d'un environnement matériel et social),
- selon la confiance exprimée par les adjoints (intimement liée à celles des partenaires et du supérieur hiérarchique)...

Autrefois, la collaboration directeur/inspecteur de l'Education nationale était forcée (comme employé/employeur dans une entreprise privée) et les objectifs et les tâches de chacun étaient clairement définis. Les objectifs étaient communs et simples : réussite des élèves et amélioration des résultats scolaires.

Aujourd'hui, la collaboration directeur/inspecteur de l'Education nationale est toujours forcée, mais elle ne repose plus sur des objectifs et des tâches définis par l'institution depuis que les lois de déconcentration ont transféré aux cadres hiérarchiques des pouvoirs de décision. Il n'y a plus forcément de rencontre autour d'objectifs communs. L'inspecteur de l'Education nationale donne la priorité à la paix sociale, aux relations avec les élus politiques...Le directeur donne la priorité à un fonctionnement d'école apportant sécurité et bons résultats scolaires.

D'autre part, la réussite du travail d'équipe demandé aujourd'hui par des inspecteurs de l'Education nationale ne peut naître que d'un pilotage axé sur la motivation de l'ensemble des enseignants et du directeur et la pertinence des demandes, et non exigée sur injonction hiérarchique. Or, l'organisation institutionnelle actuelle, centrée sur la mise en œuvre des projets d'école et le travail de groupe ne permet pas de penser le métier, ni l'identité professionnelle et personnelle. Une véritable logique de coopération fondée sur des valeurs éducatives partagées et non contraintes semble difficile à construire, tant les attentes des uns et des autres sont différentes :

> « ***Trois problèmes importants subsistent à ce jour : l'entrée dans le métier, le déroulement de carrière et le statut des directeurs d'écoles primaires. Ces trois dimensions, peu ou pas du tout prises en compte par l'administration d'un point de vue humain, peuvent être des facteurs de risque dans l'augmentation du stress de l'enseignant*** »[262].

262*Ibid.*

Nous ajouterons aussi au stress la démotivation, le manque de confiance en soi, le *burn-out*...

Pour mieux appréhender le phénomène de stress qui peut s'emparer de certains territoires professionnels, nous avons ensuite retenu les descriptions de cinq types différents de managers – analysés par M-F. Hirigoyen[263] – qui créent des conditions de travail difficiles. Selon ses recherches :

- le chef de type caractériel est tyrannique : il invective ses salariés, se moque d'eux, les humilie, et comme il possède le pouvoir, il peut le faire impunément, surtout avec les femmes...
- le chef de type paranoïaque se dit détenteur de vérités irréfutables : il sait tout mieux que tout le monde et ne se remet jamais en question. Son besoin de ramener tout à lui le fait s'épanouir dans les positions de pouvoir. Il lui faut tout contrôler, tout dominer. La personne visée se révèle nuisible...
- le chef de type obsessionnel vit à distance des préoccupations des autres : il est froid dans ses gestes et ses paroles, n'est pas émotif, est constamment insatisfait [...], il a besoin de maîtrise car il a horreur de tout ce qui est spontané, il s'attache exagérément aux détails, souvent au détriment du résultat final. Il veut que les choses soient faites d'une certaine façon et pas autrement et ne lâche pas l'autre, tant que tout n'est pas exactement comme il le souhaite : il est autoritaire. Les erreurs, les retards, les imprévus de l'autre sont vécus comme de véritables agressions qui se transforment en idées fixes et en ruminations ; sa vie est imprégnée d'agressivité qu'il combat en s'efforçant d'être poli, agréable, conforme...il tyrannise par procuration, c'est-à-dire en se dégageant de la responsabilité de ses actes...
- le chef de type narcissique envie ses subordonnés plus sereins, plus appréciés qu'eux...S'il se sent en péril, il peut devenir violent, mais, comme il ne l'assume pas, il lui faut dissimuler sa violence sous des procédés pervers. [...]. Parce qu'il souffre d'un sentiment d'insécurité concernant sa propre valeur, il peut détruire l'autre pour se rehausser. Il lui faut toujours avoir le dessus. Il évite d'affronter l'autre de crainte d'être mis en échec. Il utilise des procédés pervers pour empêcher l'autre de penser et de réagir. Il contrôle, dévalorise ou rabaisse les autres...Il établit avec autrui des relations fondées sur les rapports de force, de méfiance et de

263Hirigoyen,M-F. *Op. cit.*

> manipulation. Il considère l'autre comme un rival à combattre, il lui faut donc dominer ou détruire tous ceux qui pourraient être une menace pour son pouvoir. Il projette toute sa violence interne sur quiconque pourrait les démasquer ou faire apparaître leurs faiblesses. S'il est démasqué, il se met habilement en position de victime et crie au complot, il renverse la situation pour convaincre les autres qu'il est le jouet d'une campagne de persécution. Cet autre devient mauvais, responsable de tout ce qui ne va pas, et doit donc être détruit. Il existe, incontestablement, chez le pervers narcissique, une jouissance à pointer ce qui démolira le plus sûrement l'identité de la victime.

Si nous considérons les écrits de M-F. Hirigoyen, c'est par le biais du narcissisme que les organisations publiques et privées ont prise sur les personnes en les manipulant. Le cadre supérieur de type narcissique fait partie intégrante du système. Ce n'est pas qu'il n'aurait pas eu de sens critique au départ, qu'il n'aurait pas eu de sens moral. Mais pour accéder à son poste régnant sur un territoire géographique et social important, il est de bon ton – actuellement – de ne pas avoir d'état d'âme. Ce chef auquel l'organisation demande de se conformer à "l'esprit maison" doit faire fi de son sens critique et devenir ce que l'entreprise veut qu'il devienne. Il sera ainsi prêt à tout, pour peu qu'on le lui demande. Il est formaté par l'entreprise ou l'institution qui l'emploie. Cette perte d'éthique au profit des résultats aux objectifs demandés et attendus lui fera perdre tout esprit critique et toute humanité ; désobéir à des ordres hiérarchiques allant à l'encontre de sa propre morale personnelle devient impossible s'il ne veut pas déplaire aux hauts fonctionnaires pour pouvoir évoluer dans sa carrière. Il se laisse envelopper par un halo de pouvoir qui lui semble gratifiant ; son territoire prend de l'importance et il s'adapte au fonctionnement de l'entreprise, même s'il est pervers. Il peut ainsi avoir le choix entre évolution de carrière et valeurs morales.

Nous avons bien remarqué que nous vivons à une époque où le monde du travail est de plus en plus impitoyable, en raison de la course à la compétitivité entre entreprises. Dans un autre temps, le patron savait bien que si ses ouvriers étaient trop fatigués, la qualité de leur travail s'en ressentait. S'il ne s'en apercevait pas, minimisant de plus les règles d'hygiène et/ou de sécurité, c'était l'accident de travail (catastrophes minières, dans les usines...). Mais la main d'œuvre ne manquant pas, les salariés décédés étaient remplacés sans difficultés, puisqu'il y avait plus de demande d'emplois que d'offres. Il en est toujours de même aujourd'hui, même si

nos pays se sont très fortement tertiarisés. Il s'opèrerait une sorte de sélection "naturelle" qui placerait les pervers narcissiques à des postes stratégiques, parce qu'ils sont calculateurs, habiles, froids, non-émotifs. Les organisations leur octroient des postes de managers parce qu'ils privilégient les résultats économiques aux aléas humains. D'une façon générale, ce sont des individus qui savent très bien faire leur chemin dans les entreprises et les administrations, car ils sont habiles et séducteurs. Cependant, leur dangerosité ne tient pas seulement à leurs agissements personnels mais aussi à leur pouvoir de manipulation : ils peuvent amener un groupe à la perversité.

Or donc, le choix de ces cadres hiérarchiques à tendance narcissique par l'institution procèderait de sa volonté de réguler le fonctionnement de l'école de façon ferme, sans qu'aucun directeur ou principal ne puisse gagner en autonomie, ce qui favoriserait – du moins l'institution pourrait peut-être le penser – un état dans l'Etat. Au cours de nos conversations, nous avons en effet rencontré moult directeurs qui ne sont plus motivés pour réaliser des actions culturelles et sportives dans leur école ou en recevant des collègues d'autres écoles. A chaque fois, le motif est le même : « *je fais de l'ombre à l'inspecteur de l'Education nationale ; ça ne lui plaît pas que mon école passe souvent sur le journal !* ». Pour certains inspecteurs de l'Education nationale, les directeurs devraient tous « *rentrer dans le même moule* », ne pas se démarquer, faire les mêmes actions : avoir de très bons résultats avec ses élèves et un bon relationnel peuvent déranger...

Le paradoxe réside dans le fait que le ministère aime parler d'innovations, de recherches, du danger de ne pas évoluer dans les pratiques, de ne pas s'impliquer dans de nouvelles actions...

Donc, ou il existe un double-langage (nous ne donnons pas de connotation négative au mot double-langage) entre le ministère et les cadres rectoraux et/ou académiques ou les cadres hiérarchiques sont libres d'appliquer ou pas les directives ministérielles.

Face à l'extrême grande liberté des cadres hiérarchiques, des directeurs ont de plus en plus de mal à trouver du sens à ce qu'ils font : ce qu'ils font est-il utile ? Ils entendent – comme tous les autres citoyens – le discours ministériel et ils entendent souvent aussi d'autres discours près d'eux.

La différence entre le travail prescrit et le travail réel est d'autant plus ambigüe que certains niveaux hiérarchiques l'acceptent et d'autres pas. Ainsi,

« ***Si le travail réel n'est pas conforme au travail prescrit c'est que la femme ou l'homme ne sont pas seulement des producteurs mais des acteurs engagés dans plusieurs mondes et plusieurs temps vécus à la fois, mondes et temps qu'ils cherchent à rendre compatibles entre eux, dont ils espèrent surmonter les contradictions*** »[264].

Pour Y. Clot, l'individu au travail serait "engagé dans plusieurs mondes et plusieurs temps" lorsqu'il n'arrive pas à relier travail prescrit et travail réel. L'individu ne possède pas toujours la possibilité d'être acteur au point de rendre compatible prescriptions et réalité. Au contraire, dans le cas des directeurs interrogés, ils sont sujets et ne peuvent que subir ; ils ne peuvent surmonter les contradictions et rapprocher les deux mondes, d'autant plus que les cadres hiérarchiques leur ont toujours rappelé leurs exigences quant aux suivi des règlements. Certains directeurs sont ainsi mis devant le fait accompli : l'organisation – par le biais de responsables hiérarchiques – ne leur laisse aucune autonomie.

« ***Les régulations des sujets peuvent donc échouer : "lorsqu'elles échouent, lorsque s'altèrent les possibilités de réactions et de contrôle du sujet sur lui-même et sur ses situations d'existence, lorsqu'il ne peut plus se libérer d'insatisfactions, de souffrances, de contradictions internes devenues insupportables pour lui, alors se génèrent des phénomènes psychopathologiques" (Curie, Hajjar, & Baubion- Broye, 1990)*** »[265].

Outre la part tenue par les chefs, le stress possèderait d'autres origines. Nous continuons donc le questionnaire en vue de découvrir d'autres critères qui le favorisent. Pour ce, nous proposons de nouvelles questions aux directeurs rencontrant des difficultés à répétition.

4.2.1. De l'efficacité à la pénibilité

Médicalement parlant, ce sont C. Bernard (1843) qui a découvert la capacité de l'organisme humain à maintenir la constance de son milieu interne et Cannon (1912) qui met en évidence le "syndrome d'urgence" en cas de peur. Puis les recherches de Selye participent à fonder la théorie du stress, mettant en évidence les critères pouvant conduire à la maladie.

264Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* (p. 56). Paris: PUF.
265*Ibid.* (p. 56).

S'appuyant sur les rapports de la MGEN (Kovess, 2001 et J-M. Horenstein, 2006), L. Janot-Bergugnat et N. Rascle réalisent l'ouvrage *Le stress des enseignants* (2008) ; elles remarquent que la pénibilité du travail enseignant semble nié par la société, qui tient depuis quelques années un discours négatif sur l'école et ses professionnels, relayé par la plupart des médias français.

« ***Et si les enseignants n'hésitent pas aujourd'hui à se plaindre de leurs conditions de travail, [ils sentent] encore autant de suspicion à leur égard :***

- ***leurs vacances montrées du doigt (alors que la loi Aubry a réduit l'écart entre les congés des fonctionnaires et les salariés du privé,***
- ***le public a tendance à ne pas percevoir la charge de travail qui incombe aux enseignants,***
- ***les enseignants sont confrontés à des injonctions contradictoires : "on" dévalorise leur rôle et en même temps on leur demande toujours plus »***[266]***.***

En ce qui concerne la pénibilité au travail, il serait indécent de ne considérer que la fatigue et l'usure physique. Certes, porter des charges lourdes, travailler à la chaleur (haut-fourneau), au froid et à la pluie (marin-pêcheurs),...abiment les corps. Mais travailler dans le conflit, vouloir améliorer des situations et en être empêché par le management organisationnel, recevoir des ordres contradictoires, être accusé de dysfonctionnements dont on n'est pas responsable... être ainsi peu à peu rejeté, isolé, oublié par l'employeur et les collègues qui laissent faire...conduisant à une marginalisation professionnelle et donc sociale (la place des individus dans la société dépendant beaucoup du statut professionnel) est aussi destructeur qu'une fatigue physique.

La pénibilité au travail est autant morale que physique. Si la fatigue physique atteint le psychique, la fatigue psychique a aussi des répercussions physiques. Le corps est un tout indivisible.

« ***Quand à ceux qui souffrent de l'intensification du travail, de l'augmentation de la charge de travail et de la pénibilité, ou encore de la dégradation progressive des relations de travail (arbitraire des décisions, méfiance, individualisme, concurrence déloyale entre agents, arrivisme débridé, etc...), ils éprouvent beaucoup de difficultés à réagir collectivement*** »[267].

266Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants* (pp. 13-14).
267Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. Op. cit.* (p. 489).

D'abord,« diriez-vous que, depuis quelques années » :

	Augmente	**Reste identique**	**Diminue**
La charge de travail	A-B-C-D-E-F-G-H-I		
Le niveau de stress	A-B-C-D-E-F-G-H-I		
La qualité des conditions de travail en équipe	C	A-H	A-D-E I : se dégradent
La reconnaissance du travail par les parents		A-I E : pour tous les parents sauf élus	B-C-D-F-G-H E: représentants de parents
La reconnaissance du travail par les autres partenaires		A-B-C-D-F-G-H	E I : se dégrade
La reconnaissance du travail par l'inspecteur	A	F-H-I	B-C-D-E
La marge d'autonomie et d'initiative			A-C-D-E-F-G-H I : se dégrade énormément
Autre	A : pression syndicale F: travail d'équipe ? La charge de travail a doublé en 5 ans G : pas de reconnaissance de l'inspecteur de l'Education nationale : il veut la paix, ne pas être au courant des problèmes		

Tableau n°29 : critères favorisant le stress

A l'unanimité, les neuf directeurs vivent :

- une augmentation de la charge de travail
- une augmentation du niveau de stress

Tous les directeurs remarquent la stabilité ou la diminution de la reconnaissance de leur travail par les parents, les partenaires et les inspecteurs de l'Education nationale parallèlement à des conditions de travail qui ont tendance à se dégrader.

Le directeur A remarque une augmentation des pressions syndicales. Lors de réponses à d'autres questions, nous avions remarqué que des directeurs faisaient déjà allusion au manque d'aide des syndicats qui – au contraire – semblaient soutenir davantage les adjoints.

La question suivante voulait connaître le ressenti des directeurs quant à l'évaluation de leurs fonctions par les autres acteurs. Ainsi, nous découvrons que se sentent :

- de plus en plus évalués par leur inspecteur, les directeurs A-B-C-D-E ;
- de plus en plus évalués par leurs adjoints, les directeurs A-B-D-E-F-G-I ;
- de plus en plus évalués par les parents, les directeurs A-C-D-E-F-G-H.

Certains de ces directeurs ont ajouté d'autres renseignements :

- C : se sent de plus en plus responsable,
- E : se sent de plus en plus évalué par les parents élus qui sont souvent à l'inspection ou à la mairie et qui emmènent derrière eux d'autres parents,
- F : nié par l'exigence syndicale,
- G : l'inspecteur de l'Education nationale suit le rapport d'évaluation des parents et des adjoints,
- I : par le public extérieur à l'école.

Presque tous les directeurs questionnés se sentent de plus en plus évalués, ce qui prouve leur manque d'autonomie : peur d'innover, peur de changer quelque chose dans le fonctionnement, peur de parler...E remarque l'entente de l'inspecteur de l'Education nationale avec les représentants de parents et les élus locaux qui le rencontrent ; les autres parents semblent moins évaluer son travail. G confirme ce que dit E, il affirme que l'inspecteur de l'Education nationale l'évalue d'après les paroles de ses adjoints et des parents d'élèves. Nous nous demandons si l'inspecteur de l'Education nationale qui évalue le travail du directeur d'après les avis des élus locaux, des parents et des adjoints le fait de sa propre volonté ou si c'est une nouvelle demande institutionnelle de procéder ainsi. Les conséquences pourraient

être graves pour le directeur dont les compétences et les résultats ne seraient plus évalués par son chef hiérarchique mais par la société scolaire (élus locaux, parents, adjoints) qui pourraient rejeter et critiquer le directeur non pas pour un manque de compétences mais tout simplement parce que celui-ci ne possèderait pas le même avis qu'eux et/ou refuserait leurs pressions sur lui. Nous avons découvert en effet une certaine forme de "délation préventive" de collègues, refusant le débat, écrivant ou rencontrant l'inspecteur de l'Education nationale pour lui exprimer leur désaccord avec une opinion du directeur avant que celui-ci puisse l'argumenter lors d'instance officielle (conseil de maîtres).

Ce nouveau genre d'évaluation (donc de notation) par l'inspecteur de l'Education nationale, prenant en considération les remarques de partenaires n'ayant aucune formation en pédagogie et en gestion d'établissement scolaire et en règles administratives...nous laisse perplexe quant à leur impact sur la santé des directeurs visés (pathologies de distorsion du sens commun).

> « ***Celles-ci sont consécutives à l'impératif d'une évaluation individualisée des performances. Impératif impossible puisqu'on ne sait pas évaluer le travail personnel réel, c'est-à dire l'effort fourni par chacun dans l'exercice de son travail et la nature de la contribution qu'il apporte au fonctionnement de l'organisation*** »[268].

En fait, cette évaluation se trouve coupée du travail réel et déstructure la référence au métier et à la qualité. Les enseignants qui y sont soumis ne savent plus ce qui est bien ou mal, ce qui est juste ou injuste. On assiste ici à des formes de dissociations entre efforts réalisés et décisions hiérarchiques. Que faire ? Que ne pas faire ? Comment être ? Comment ne pas être ? Il n'est donc pas étonnant que certains se mettent à douter de leurs propres facultés mentales, vivant dans des contradictions continuelles. D'autres s'interdisent de réfléchir.

Dans la question suivante, nous avons voulu connaître l'acteur qui était à l'origine de la majorité des difficultés rencontrées au sein de l'école ? »

268Delefosse-Santiago-, M. (2004). Troubles psychologiques et psychopathologiques liés au travail : facteurs de protection de la santé au travail. In D. Castro, (dir). *Les interventions psychologiques dans les organisations.* (p. 17). Paris: Dunod.

	Un élève/des élèves	Un adjoint/ des adjoints	Un parent/ des parents	Un partenaire extérieur/des partenaires extérieurs	Un supérieur hiérarchique	Autre
A		Oui, conflit d'autorité				
B	Oui, et par ricochets →	→	→	→	→	
C			Un parent d'élève et ses amis		Oui, l'inspecteur de l'Education nationale	
D		Oui			Oui	
E					Oui	Puis, parents, élus et collègues disent comme l'inspecteur de l'Education nationale
F		Oui	Oui			L'absence de statut
G		Oui			Oui	L'inspecteur de l'Education nationale suit l'avis des adjoints, il les a reçus à leur demande sans m'en informer
H	Oui		Oui			
I		Oui				

Tableau n°30 : acteurs à l'origine de la majorité des difficultés rencontrées à l'école

Les adjoints et l'inspecteur de l'Education nationale viennent en tête des acteurs qui sont à l'origine de la majorité des difficultés de l'école. Ces réponses corroborent les réponses aux premières questions dans lesquelles les directeurs déclaraient que l'inspecteur de l'Education nationale ne disait rien aux adjoints lorsqu'ils étaient à l'origine de dysfonctionnements. Elles sont aussi le reflet des réponses faites dans le chapitre 1 : les défauts de communication (informations non communiquées et informations volontairement transformées) ont pour origine la hiérarchie et les adjoints.

Dans *La société malade de la gestion,* (2005), V. de Gaulejac fait allusion, dans son ouvrage, à un rapport que P. Nasse et P. Legeron ont remis à X. Bertrand (alors ministre du travail), sur la difficulté à quantifier le stress. Pour reconnaître la souffrance au travail, il faudrait posséder des indicateurs susceptibles de mesurer son ampleur et son évolution dans le temps « ***comme si la réalité du phénomène ne pouvait être appréhendée qu'à partir du moment où elle était quantifiable. Et comme si, a contrario, tout ce qui n'était pas mesurable n'existait pas*** »[269].

En effet, la différence entre travail prescrit et travail réel, les injonctions paradoxales, les critiques non-fondées, les retards dus aux dysfonctionnements ou transformant les résultats empêchent la mise en œuvre efficace d'outils mesurant quantitativement et qualitativement la réalité du travail effectué. A propos des injonctions paradoxales – dans le sens de contradictoires – V. de Gaulejac affirme :

> « ***A l'heure de la mondialisation, nous assistons à une remise en cause de la discipline comme mode de gestion des collectivités humaines au profit d'un nouveau modèle apparemment moins répressif, qui soumet les individus par des injonctions paradoxales [...] " Vous devez travailler en équipe " mais l'évaluation des performances est individuelle. " L'avancement au mérite " devrait valoriser le meilleur, mais c'est celui qui arrive à se mettre en avant [expression orale plus valorisée que les résultats] au détriment des autres qui est promu. Donc, la violence psychique est liée à des exigences paradoxales*** »[270].

Ce n'est qu'en analysant les contextes de l'école que nous pouvons comprendre les interactions entre l'individuel et le collectif. Stigmatiser les directeurs est une façon d'évacuer

269Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 15).
270*Ibid.* (pp. 122-123).

un problème social complexe. Dans la question suivante, nous avons demandé aux directeurs de classer les critères qui leur semblaient faciliter le fonctionnement de l'école.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Un soutien hiérarchique lors des difficultés	2	2	2	2	1	1	1	5	2
De bons rapports avec les partenaires : élus locaux, associations...	3		4	5	4		5	2	5
Un directeur reconnu et respecté	1	1	5	1		1	2	3	1
De bons rapports avec les familles	1	4	3	4	2		3	1	4
De bons rapports avec les collègues		3	1	3	3	1	3	4	3
Autres									

Tableau n°31 : critères facilitant le fonctionnement de l'école

B ajoute : « Je pense que les points s'enchaînent. Si le directeur est reconnu et respecté, sa hiérarchie le soutient, les collègues suivent et les parents se tiennent tranquilles ».
E : le soutien hiérarchique entraîne une reconnaissance du directeur et donc des rapports respectueux entre collègues et directeur, entre partenaires et directeur.
F : un jour peut-être, un statut.

Si nous considérons les réponses 1 et 2, nous pouvons effectuer ce classement des items semblant indispensables pour un bon fonctionnement de l'école :

1. un soutien hiérarchique lors des difficultés,
2. un directeur reconnu et respecté,
3. de bons rapports avec les familles.

Suite à son enquête sur les individus au travail, F. Dubet donne « ***le classement des quatre premières raisons d'aimer son travail :***

- ***les relations pour 53,5%***
- ***la variété pour 45,5%***
- ***l'initiative pour 35,2%***
- ***la responsabilité pour 34,5%*** »[271].

271Dubet, F. (2006). *Op. cit.* (p. 132).

Nous voyons que le principal critère du bien-être au travail et peut-être de la motivation est la qualité des relations, suivi de tâches non routinières et de l'autonomie (nous rassemblons le pouvoir de prendre des initiatives et des responsabilités sous le terme "autonomie").

Les bons rapports avec les familles rejoignent les "relations". Les deux derniers critères cités par F. Dubet sont sous-jacents aux réponses des directeurs lorsqu'ils disent manquer d'écoute, de devoir prendre l'avis de l'inspecteur de l'Education nationale lorsqu'il y a un dysfonctionnement à gérer...

Le directeur est un acteur public ; il rencontre les parents, les personnels de la mairie, les élus presque tous les jours. Si l'inspecteur de l'Education nationale ne montre pas qu'il respecte et apprécie le directeur, celui-ci ne pourra pas être respecté et apprécié par les acteurs de l'école qui n'auront plus confiance en lui. Et vice-versa, un soutien hiérarchique paraît être le seul moyen pour que le directeur soit respecté personnellement et professionnellement.

La question suivante est posée pour affiner les réponses à la question précédente. Elle sert à connaître les critères de bien-être ressenti au travail, favorisant une meilleure efficacité.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Des équipements et du matériel en nombre nécessaire	5		6	7	6		7	3	6
Des relations courtoises avec les collègues	3	3	3	4	3	1	3		1
Des relations courtoises avec les partenaires	4		2	6	5		6	2	5
Une charge de travail moins importante			4	3	7	5	4	4	4
Des élèves et des parents respectueux	1	1	5	5	4	4	5	1	3
Un soutien hiérarchique	2	2	1	2	1	3	1	5	2
Plus d'autonomie en relation avec les responsabilités			7	1	2	2	2		7
Autre									

Tableau n°32 : critères nécessaires au bien-être au travail

B ajoute : « *dès qu'il y a reconnaissance de la personne et de sa fonction (c'est-à-dire l'accepte t'-on dans cette fonction ?), le bien-être au travail peut exister (diminution des tensions). La charge de travail diminue d'elle-même (on travaille mieux et plus vite hors stress)* ».

Les directeurs ne se plaignent pas en priorité de la surcharge de travail ou d'un manque de matériel.

Le classement des premiers critères nécessaires au bien-être des directeurs au travail se résume ainsi :

1. un soutien hiérarchique efficace
2. des élèves et des parents respectueux

Comme dans le tableau précédent, les priorités des directeurs de l'enquête sont donc "le soutien hiérarchique" et "une bonne entente avec les élèves et leurs familles". Les relations avec collègues et autres partenaires passent au second plan. Ce qui semble un peu normal puisque les directeurs (qui enseignent) passent plus de temps avec leurs élèves qu'avec les collègues et les partenaires.

Ce qui manque à ces directeurs sont le soutien du supérieur et le respect des parents, en fait de la société qui environne l'école.

Dans son ouvrage *Les interventions psychologiques dans les organisations,* D. Castro montre que :[272]

- les pathologies post-traumatiques qui touchaient à l'origine les accidentés des travaux publics se retrouvent actuellement dans tous les secteurs des services, chez les employés de banque et même chez les enseignants,
- ces pathologies relèvent des choix d'organisation, dans lesquels les institutions de l'Etat se déchargent d'une partie de ses missions sur les employés
- des personnes sont donc placées au centre de tensions sociales, tout en étant soumises à des exigences de rentabilité qui impliquent de ne pas pouvoir faire correctement leur travail pour y parvenir
- de par les contraintes organisationnelles, ces personnes doivent en plus faire face aux fins de non-recevoir, aux usagers et aux agressions,
- souffrant de désorientation, d'amertume, de sentiment de rancune, il est alors nécessaire

272Castro, D. (2004). *Les interventions psychologiques dans les organisations* (p.17). Paris, Dunod.

de faire une analyse du travail avant de conclure à des troubles de la personnalité.

Il serait intéressant de pouvoir continuer la recherche afin de connaître les réponses d'autres catégories de directeurs : enseignant en secteur favorisé et en secteur défavorisé, en secteur rural et en secteur urbanisé, dans des circonscriptions où l'inspecteur de l'Education nationale soutient son personnel.

En 2004, la DESCO (Direction de l'enseignement scolaire) organise des rencontres académiques concernant « l'éducation à la santé, la prévention et le climat scolaire ». Elles mettent en évidence l'importance de la connaissance du climat de l'établissement. Dans son ouvrage *Le climat des écoles primaires* (2006), G. Fotinos[273] cite J.L. Michard (IGEN/SVT-Inspecteur général de l'Education nationale en sciences et vie de la Terre) qui constata que le climat dépendait de deux variables endogènes :

- la volonté de l'équipe de direction d'entretenir un climat de confiance dans les échanges au sein de l'établissement,
- l'instauration et le maintien de relations de qualité entre les personnes fréquentant l'établissement (personnels, élèves, parents, partenaires).

Nous nous apercevons que le mot directeur est ici remplacé par "l'équipe de direction" (second degré) ; le directeur (premier degré) à lui seul ne peut former une équipe de direction ; l'inspecteur de l'Education nationale ferait donc partie de l'équipe de direction.

Dans le second degré, non seulement le principal et le proviseur possèdent plus d'autonomie que le directeur d'école, mais en plus ils peuvent être aidés par le *staff* administratif : principal-adjoint, conseiller d'éducation, secrétaires...Nombre de décisions sont prises par des individus aux fonctions administratives, ne pouvant pas être attaqués ensuite dans leur classe par des partenaires mécontents de ces décisions. Mécontent d'une décision administrative, un partenaire ne peut dénigrer le principal en l'attaquant dans ses fonctions pédagogiques. Ce qui arrive dans le premier cycle.

Mais par-delà ces deux variables, J-L. Michard :

- ne donne pas d'éléments susceptibles de créer et/ou d'entretenir un climat de confiance au sein de l'école lorsque des paroles et des comportements d'acteurs de l'école le détruisent peu à peu,
- n'explique pas ce qui détruit les relations de qualité entre acteurs de l'école.

273Fotinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires* (p. 24). Editions MGEN.

Pour lui, les cinq principaux facteurs pour un bon climat scolaire sont :

1) un chef ou une équipe conduits par un pilote efficace,
2) un environnement matériel rendu vivable,
3) des règles applicables et connues,
4) l'anticipation et/ou la gestion des crises,
5) la disposition d'indicateurs fiables.

Si nous croisons les cinq facteurs précédents – de J-L. Michard – avec les réponses que nous avons obtenues des directeurs et que nous avons retranscrites dans les derniers tableaux, nous constatons que, pour les directeurs rencontrant des difficultés :

- le critère n°1 n'existe pas : le directeur ne peut pas être vraiment efficace lorsqu'il manque d'autonomie et de reconnaissance de sa fonction.
- le critère n°2 (environnement matériel) n'est pas primordial pour la qualité du climat scolaire. L'important reste la qualité orale de l'apprentissage. Dans les pays en développement, le manque de matériel scolaire coûteux n'empêche pas certains enfants d'acquérir de solides connaissances. En France, les Ecoles Normales puis les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) ont conseillé aux futurs enseignants de réfléchir et de construire eux-mêmes des outils pédagogiques susceptibles d'améliorer la compréhension des élèves. Même sans matériel audiovisuel et informatique, le bon enseignant n'est pas à court d'idées pour remédier à des incompréhensions enfantines. Toutefois, nous comprenons que ce critère d'environnement matériel est peut-être important pour les directeurs qui ne connaissent pas d'ennuis dans les relations humaines. Les directeurs de notre enquête donnent la priorité aux relations humaines.
- Le critère n°3 (règles applicables et connues) fait défaut dans les neuf écoles de notre enquête. Les règles sont différemment interprétées et appliquées par les acteurs de l'école (personnels institutionnels et partenaires) sans que quiconque y apporte une solution durable. Le flou dans la rédaction de certaines règles administratives (polysémie) permet une très grande marge dans les interprétations. Le fonctionnement de l'école y gagnerait si tous les adjoints et les partenaires connaissaient aussi ces règles de fonctionnement.
- Le critère n°4 : les directeurs de notre enquête sont dans l'impossibilité de gérer les crises même s'ils les anticipent (contradiction de leurs paroles par l'inspecteur de l'Education nationale face aux adjoints et aux partenaires). L'anticipation des crises nécessite plus d'indépendance du directeur.

- Le critère n°5 : aucune grille d'indicateurs fiables mais au contraire des indicateurs à interprétations variables d'une circonscription à l'autre, d'une école à l'autre quelquefois dans la même circonscription. Des recherches à grande échelle dans plusieurs régions, sans restriction de la part de cadres hiérarchiques locaux, sans crainte des enseignants, deviennent nécessaires pour analyser correctement les origines des dysfonctionnements et les solutions à apporter.

Les situations rencontrées, les conflits qu'il est amené à vivre...doivent permettre à chaque directeur de rendre intelligible son expérience et prévisibles ses actions. L'autonomie du directeur (possibilité d'anticiper et de décider) devrait apporter des réponses à ses besoins – humains – de cohérence, de logique, et de raison. Elle devrait aussi lui permettre de développer sa capacité de mieux comprendre le passé pour mieux analyser les situations présentes, et anticiper celles du futur.

D'après les résultats de notre recherche croisés avec les résultats de J-L. Michard, les facteurs 1, 3, 4 et 5 manquent dans les écoles où les directeurs éprouvent des difficultés dans leurs fonctions de direction.

Et lorsque l'institution demande à un directeur « *d'instaurer un climat de confiance* », que peut faire un directeur nouvellement nommé dans une école qui connaît déjà un climat difficile depuis plusieurs années ?

Revenons sur le critère de l'autonomie. Nous voulons savoir – par la question suivante – ce que pensent les directeurs à propos du degré de leur autonomie professionnelle. « Selon vous, quelles seraient les conséquences pour l'école de plus d'autonomie dans les fonctions de direction concernant... ? »

	Tout à fait positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Tout à fait négatives
Les rumeurs	E	D-F-G-H	C	
Les paroles contradictoires	E	D-F-G-H	C	
Le fonctionnement général	D-E-F-G-H	C-I		
La reconnaissance par les élèves	F-G	C-D-E-H-I		
La reconnaissance par les collègues	C-E-I	D-F-G		
La reconnaissance par les autres partenaires	C-E-F	D-G-H-I		
autre				

Tableau n°33 : conséquences pour l'école de plus d'autonomie du directeur.

Un directeur n'a pas répondu et d'autres ont ajouté quelques éléments.

A : Pas de réponse

B : le problème se pose ainsi ; certains directeurs ont en effet toute latitude de mouvement, sans grand risque de retombées négatives ou dangereuses pour eux, parce qu'ils font partie de la sphère d'influence de la hiérarchie. D'autres n'ont aucune autonomie et doivent toujours rendre compte de leurs décisions.

F : autonomie oui, mais si les moyens suivent.

Donc, un quatrième critère générateur de stress vient s'ajouter aux trois autres : le manque d'égalité de traitement des directeurs. Le directeur B le définit très bien : « certains directeurs ont toute latitude de mouvement... », ce qui revient à dire que certains directeurs sont autonomes et d'autres pas, d'où une discrimination qui est créée au niveau local par l'inspecteur de l'Education nationale et qui est acceptée par les hauts fonctionnaires (IA et recteur) qui représentent l'institution.

L'autonomie ne se décrète pas. En milieu professionnel, elle dépend de l'organisation du travail. L'autonomie d'un salarié "est" ce que lui permet de dire et de réaliser sa hiérarchie, seule responsable de la répartition des tâches et des moyens permis pour les effectuer, du pouvoir décisionnaire enfin.

En ce qui concerne les deux variables endogènes responsables du climat scolaire, nous apportons maintenant de nouvelles hypothèses. A l'aune des réponses que nous avons reçues, nous pensons que le climat scolaire dépend de :

- tous les membres de l'équipe enseignante et non seulement du directeur (puisque l'institution demande des décisions d'équipe). L'effet "directeur" n'est pas validé dans les écoles où la hiérarchie locale ne concède aucune ou peu d'autonomie au directeur.
- l'instauration et du maintien de relations de qualité entre les personnes fréquentant l'établissement (personnels, élèves, parents et partenaires) par un soutien et une aide hiérarchique réelle s'il y a défaut d'autonomie octroyée au directeur par le biais d'un statut ou d'une grille de référents fixés nationalement et stables sur tout le territoire géographique français.

Nous formulons donc une nouvelle hypothèse : les écoles qui dysfonctionnent seraient celles dont les directeurs sont privés d'autonomie par le cadre hiérarchique local et lorsque ce dernier contredit le directeur aux collègues et aux partenaires. En ce cas, le directeur, plus ou moins discrédité, ne possèderait pas les pouvoirs de prendre des décisions pour supprimer des dysfonctionnements.

En conclusion, contrairement à ce qu'affirme G. Fotinos dans *Le climat des écoles primaires*, nous pensons que « *la volonté de l'équipe de direction d'entretenir un climat de confiance dans les échanges au sein de l'établissement* » n'est pas toujours suffisante et ne peut résister longtemps lorsqu'elle se heurte :

- à la volonté de plusieurs autres quidams déstabilisateurs, cherchant à imposer leur pouvoir.
- au manque d'autonomie du directeur pour empêcher certains individus d'exercer des pressions quelquefois malsaines sur les uns et les autres.

De plus en plus assurée que le climat d'une école ne dépend pas exclusivement du directeur, nous reprenons l'hypothèse que nous avions déjà émise. Le climat de l'école dépendrait aussi du management hiérarchique et de l'environnement organisationnel de l'école. C'est pour affiner ce critère que nous avons donc posé quelques questions sur l'égalité de traitement entre directeurs.

4.2.2. Autonomie et égalité de traitement entre directeurs

Pour essayer de savoir si les différences de traitement entre directeurs se font à partir de considérations sur la vie privée, nous demandons quelques variables personnelles (âge, situation matrimoniale et existence d'autres enseignants dans la proche famille) et en avons fait un tableau récapitulatif :

	Age	Autres enseignants dans la proche famille	Situation matrimoniale
A	45	Non	Marié ou en couple
B	55	Père instituteur +ex conjoint	En couple
C	60	3 parents	Séparé ou divorcé
D	50	1 enfant	Marié ou en couple
E	50	cousin	Célibataire
F	53	1 parent	Célibataire – Autre
G	55	2 sœurs	Marié ou en couple
H	55	conjointe	Marié ou en couple
I	39	aucun	Célibataire

Tableau n°34 : variables personnelles des directeurs

Nous avons découvert – dès le début de notre recherche – que le sexe n'intervenait pas dans les différences de traitement des directeurs. Nous découvrons maintenant que l'existence d'autre(s) enseignant(s) dans la famille des enquêtés ne semble pas influer dans leurs difficultés professionnelles, pas plus que les situations matrimoniales, très variées. Le seul point commun à tous ces directeurs est leur âge relativement avancé (mis à part le directeur I), plus proche de celui de la retraite que de celui du début de carrière.

Le climat scolaire ne peut plus être de la responsabilité du directeur seul. Nous pouvions le concevoir autrefois, lorsque le directeur possédait plus d'autonomie (avant les années 80, années de décentralisation et de déconcentration). Il est certain qu'aujourd'hui, le directeur ne dirige plus l'école seul : selon le degré d'autonomie qui lui est concédé par l'inspecteur de l'Education nationale et la société locale, il est plus ou moins dépendant des

volontés internes (hiérarchie, collègues et syndicats) et des volontés extérieures (familles et élus locaux).

En plus des demandes internes et externes, nous devons aussi considérer le climat social du quartier de l'école. Il a déjà été prouvé que les écoles les plus difficiles à gérer ne sont pas forcément celles qui sont implantées dans un secteur socialement défavorisé. En effet, les familles défavorisées auraient plus confiance en l'école (qui aide leurs enfants à évoluer, à s'instruire et à s'éduquer) tandis que les familles favorisées émettent quelquefois des demandes que les écoles ne peuvent honorer financièrement seules (classes de neige, de mer...plus d'actions culturelles...). En ce cas, les demandes parentales créent quelquefois des tensions, voire des conflits entre l'élu local – qui demande au directeur "de calmer les parents" – et le directeur.

Nous posons donc la question aux directeurs enquêtés à savoir "s'ils pensent qu'il y a, en France, égalité de traitement entre tous les directeurs". En cas de réponse négative, nous leur demandons plus de détails. Voici leurs réponses :

	Oui	Non, pourquoi ?
A		Il y a les écoles "pilotes" où l'on concentre le matériel, les visites des conseillers pédagogiques et les autres écoles.
B		Je pense qu'il vaut mieux ne pas être anonyme, isolé sans soutien et syndiqué
C		Les directeurs-hommes sont plus écoutés et inspectés
D		Absence de statut, donc reconnaissance du directeur en fonction de sa situation personnelle (élu, représentant syndical...)
E		Non. Les directeurs ne sont pas tous considérés par les inspecteurs de l'Education nationale pour leur travail, les résultats de leurs élèves et l'ouverture de l'école vers l'extérieur. Les inégalités entre directeurs proviennent du comportement des inspecteurs de l'Education nationale face aux partenaires. Ils ne sont pas neutres dans leur profession.
F		Décharges de direction/attitudes de la hiérarchie/mieux traité si impliqué dans syndicat...
G		Tout dépend du soutien qu'ils ont pour faire leur travail et de la politique de la ville par rapport aux écoles.
H		Selon l'importance des établissements.
I		Du fait de l'absence d'un statut des directeurs, ce qui favorise la débrouille pour survivre.

Tableau n°35 : différence de traitement des directeurs par l'institution

A l'unanimité, les neuf directeurs déclarent qu'ils ne sont pas traités de la même façon partout sur le territoire national. Ils ont remarqué des différences portant sur :

- la qualité et la quantité de matériel (du ressort de la collectivité locale),
- les visites-conseils des conseillers pédagogiques (du ressort de l'inspecteur de l'Education nationale),
- l'adhésion à un syndicat ou non,
- le sexe,
- la situation personnelle (élu local et/ou syndiqué),
- le comportement des inspecteurs de l'Education nationale face aux partenaires,

- la politique de la ville par rapport aux écoles,
- l'importance des écoles.

Le directeur H pense qu'un directeur de petite école (il est directeur d'une école à classe unique) est moins aidé qu'un directeur de plus grande école. Il a peut-être remarqué cet état de fait dans sa circonscription, mais nous avons découvert que d'autres directeurs d'écoles plus importantes disaient subir aussi des inégalités de traitement. Le sexe n'est pas toujours un critère d'inégalités entre directeurs puisque ceux que nous avons interrogés appartiennent aux deux sexes. La situation personnelle semble aussi influer peu sur les différences entre directeurs.

En revanche, nous pensons avoir trouvé trois points communs parmi les directeurs connaissant des difficultés :

- leur âge avancé,
- le fonctionnement de la circonscription (rapports plus ou moins politiques entre élus locaux et inspecteur de l'Education nationale ...),
- l'influence des syndicats qui soutiennent les adjoints au détriment du directeur et quelquefois du fonctionnement de l'école.

Puis nous sortons de la fonction de directeur pour savoir si les différences de traitement ne touchent que les directeurs ou tous les enseignants du premier degré, qu'ils soient adjoints ou directeurs. Deux nouvelles questions sont alors posées :

- Quelles inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) avez-vous déjà rencontrées ?
- Pensez-vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :
    - de leur situation matrimoniale,
    - de leur origine sociale,
    - des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité,
    - du fonctionnement de l'école,
    - autre :

	Quelles sont les inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) que vous avez déjà rencontrées ?	Pensez-vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :
A	Relations extra-professionnelles avec des IMF, des conseillers ou autres pour obtenir des avantages lors de la demande de stage,...promotions,...inspections...	Des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité, lien politique et syndical
B	Par comparaison avec mon ex-conjoint, directeur d'une grosse école. J'ai connu tous ses manquements ; il n'a jamais été inquiété. Elu depuis plus de 20 ans à un haut niveau, il n'a pas souffert dans l'exercice de sa profession...ses altercations avec les parents ne sont jamais arrivées aux oreilles de l'inspecteur de l'Education nationale ; il a eu très vite la note maximale.	idem
C	Les seniors féminins sont plus ou moins susceptibles d'avoir moins de capacités	De leur situation matrimoniale
D	Les adjoints sont écoutés car nombreux et représentés par leurs syndicats. Les directeurs ne le sont pas car isolés et pas représentés.	Des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité et du fonctionnement de l'école
E	Dans la même école, des erreurs assez graves (compta) faites par l'ancienne directrice (mari conseiller municipal) n'ont pas fait réagir l'inspecteur de l'Education nationale ; en ce qui me concerne, de simples oublis bien moins graves font écrire l'inspecteur de	Différences selon le sexe, selon l'âge, selon l'appartenance ou non à une famille politique...

	l'Education nationale à l'IA. Un directeur "bourru"qui ne parle à personne et qui se dispute avec les parents est soutenu par l'inspecteur de l'Education nationale ; à d'autres (qui n'ont pas d'ennuis avec les parents) il réclame plus de communication...	
F	Non réponse	Non réponse
G		Des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité (l'inspecteur de l'Education nationale est l'ancienne conseillère pédagogique de la circonscription et est amie avec les adjoints).
H	Non réponse	Des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité. Du fonctionnement de l'école.
I	Un enseignant peut arriver à "moins dix" et repartir à "l'heure pile" sans problème de conscience, même si un incident se passe à ce moment là. Il peut dire "Non, je ne veux pas".	Des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité. Autre : de leur personnalité propre et du flou dans l'accès aux informations (exemple : poste à profil)

Tableau n°36 : causes des inégalités de traitement entre enseignants

Les origines d'inégalités de traitement mettent à nouveau en exergue des liens privilégiés entre enseignants et personnels hiérarchiques. De plus, certains enseignants sont protégés par des liens forts qui les relie à des hommes politiques et/ou à des syndicalistes. Le directeur I a remarqué aussi que l'accès aux informations (évolution de carrière) n'était pas le même pour tous.

A propos de la qualité des informations circulant entre les acteurs de l'école, nous demandons aussi si les informations négatives sont gérées de la même façon dans toutes les écoles. Pour cela, nous posons la question : « *pensez-vous que la rumeur soit utilisée dans le*

système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ? »

	Oui	**Non**
A		Elle est utilisée pour nuire à la personne
B	Oui, mais je pense que, parce que l'E.N. est érigée en système lourd où l'influence joue un rôle premier, la rumeur en découle. Besoin de faire partie de la sphère influente, c'est-à-dire la hiérarchie	
C	Oui	
D	Oui	
E	Oui, dans mon cas, casser la confiance des partenaires et des collègues...me demander de partir....et soutenir le jeune qui sort de l'IUFM qui obtient mon poste et dont les parents sont politiquement engagés	
F	Oui	
G	Oui, pour enfoncer quelqu'un et laisser la place libre à celui qui convoite le poste.	
H	Oui	
I	Oui, car les inspections sont à l'écoute de "Allo-Cancans" et malheureusement, se contentent parfois de ces ragots pour émettre un avis, juger un collègue.	

Tableau n°37 : utilisation de la rumeur pour créer des inégalités entre personnes

A l'unanimité, les directeurs pensent que la rumeur est un moyen utilisé pour créer des inégalités entre eux. Pour A, la rumeur est utilisée dans le système éducatif pour nuire à un/des individus. B considère que la rumeur est liée aux influences exercées par la hiérarchie.

E et G voient en la rumeur un outil au service de l'organisation qui aurait pour objectif de forcer le départ d'un enseignant pour favoriser un autre enseignant à accéder au poste ainsi libéré.

Cette façon de faire de l'organisation pourrait expliquer le mutisme ou le double-langage de certains inspecteurs de l'Education nationale face à des directeurs qui leur demandent aide ou soutien (réponses notées antérieurement). Associé à un refus de témoignages positifs en faveur du bouc-émissaire (notre exemple du premier chapitre), ayant pour conséquence la destruction de l'esprit solidaire, l'utilisation d'un double-langage par l'inspecteur de l'Education nationale ne peut en effet que favoriser des suppositions, des préjugés, des méfiances...parmi les partenaires et les enseignants. Et lorsque la rumeur circule, l'initiateur est peu à peu oublié ; il ne reste plus que le bouc-émissaire que la population – effrayée et n'ayant plus confiance en lui – cherche à rejeter par tous les moyens possibles. Cela nous fait penser à une phrase d' E. Enriquez :

> « ***pendant la guerre, [en parlant des Juifs...], puis on les isolait pour que, justement, il n'y ait pas de solidarité possible entre eux, de façon à inciter chacun à réagir individuellement pour essayer de survivre. On faisait en sorte qu'ils ne puissent pas avoir une activité collective de résistance*** »[274].

Les directeurs interrogés semblent ne pas être aidés par leur supérieur, mais aident-ils leurs adjoints si ceux-ci rencontrent des difficultés suite à une mauvaise communication avec des partenaires. Deux questions leur furent donc posées pour connaître leur comportement et celui de l'inspecteur de l'Education nationale face aux difficultés émanant de défauts de communication.

274Enriquez, E., & Haroche. C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (p. 51).

	Votre réaction lorsqu'un adjoint rencontre des difficultés suite à une mauvaise communication	Réaction de l'inspecteur de l'Education nationale lorsque vous rencontrez des difficultés suite à une mauvaise communication			
		Il vous soutient	Il dit qu'il vous soutient et fait le contraire	Il ne vous soutient pas	Autre
A	**J'interviens si le litige prend de l'ampleur**	Oui			
B	**J'ai soutenu l'enseignant. Par contre, je n'ai pas eu le retour**			Oui	
C	**Il faut tenter tous les arguments diplomatiques possibles et rétablir la confiance**		Oui		Il enfonce le clou devant l'IA et les partenaires
D	**J'essaie de dialoguer avec lui ; je le soutiens face aux parents ; j'alerte l'inspecteur de l'Education nationale si faute et absence de dialogue de l'adjoint**		Oui		
E	**Je soutiens l'enseignant devant les partenaires. Puis nous discutons du problème ensemble**			Oui	Il demande des témoignages écrits aux partenaires "mécontents"

	pour calmer la situation. Mais quelques collègues refusent d'être plus ouverts				
F	**Je soutiens toujours l'enseignant mais lui dis en privé si je ne suis pas d'accord avec lui.**		Oui	Oui	Il se défile.
G	**Je le défends et j'essaie de parler avec lui pour éviter que ce genre de situation [ne] se reproduise [plus]**		Oui		Et vous enfonce en vous humiliant devant les collègues qui ont le droit de mentir. L'inspecteur de l'Education nationale ne me donne pas le droit de répondre. Je dois les écouter. C'est un tribunal organisé par l'inspecteur de l'Education nationale.
H	**Dialogue poussé à l'extrême et prise de décision en fin de compte**	Oui			
I	**J'encourage une réunion à 3 : le collègue, le parent et moi....**	Oui			

Tableau n°38 : soutien du directeur et de l'inspecteur de l'Education nationale en cas de difficultés communicationnelles

Le directeur C est le seul directeur à parler de façon impersonnelle ; sans doute n'a t 'il pas eu à aider un adjoint. Les sept autres parlent à la première personne du singulier.

Devant les partenaires, les directeurs soutiennent leurs adjoints même s'il leur arrive d'exprimer ensuite leur désaccord avec eux.

Trois directeurs se sentent soutenus par leur inspecteur. Quatre déclarent voir la différence entre ce qu'il dit et ce qu'il fait. Les armes ne semblent pas être égales d'une circonscription à l'autre entre logique du profit (recherche de la tranquillité par les cadres) et respect des personnes (directeurs demandant de l'aide). Trois ne sont jamais aidé par leur supérieur. L'inspecteur de l'Education nationale des directeurs C, E et G "utilise" un tiers (IA, partenaires et collègues) pour discréditer le directeur ; pour ce, il peut solliciter des "preuves" écrites contre le directeur (E). G se sent humilié devant ses collègues (tribunal organisé par l'inspecteur de l'Education nationale). Nous nous demandons alors dans quelle mesure un inspecteur de l'Education nationale peut "organiser un tribunal contre un directeur". Un inspecteur de l'Education nationale possède t' il le droit de rendre justice lui-même ? En tout état de cause, nous savons que la confiance est le soubassement de la vie sociale à et autour de l'école. Elle ne peut être de qualité lorsque le discrédit est jeté sur un directeur. « ***Sans la confiance des hommes les uns envers les autres, la société tout entière se disloquerait – rares, en effet, les relations uniquement fondées sur ce que chacun sait de façon démontrable de l'autre [...]*** »[275].

Considérant la possibilité pour chaque directeur d'évoluer dans sa carrière, après avoir acquis – pendant des années – de nouvelles compétences, nous leur demandons s'ils accepteraient de devenir "conseiller pédagogique" ou "inspecteur de l'Education nationale " et pourquoi ?

275Simmel, Georg. In Châtel, V. (2007). Penser l'inexistence sociale. Essai de théorisation. In V. Châtel, (éd.). *L'Inexistence sociale, essais sur le déni de l'Autre.* Fribourg, Suisse: Editions Saint-Paul.

	Devenir conseiller pédagogique ? Pourquoi ?	Devenir inspecteur de l'Education nationale ? Pourquoi ?
A	Non	Oui ; pour transmettre mon expérience et valoriser le travail des enseignants
B	Non	Non. Je n'aimerais pas servir de transmetteur d'ordres.
C	Non	J'ai essayé (concours). Recalée à l'oral. Ma volonté de faire changer les rapports, conseiller, rétablir la confiance, apporter des informations.
D	Non. J'ai des doutes sur l'utilité de la fonction.	Non. Métier avec lien trop étroit avec l'IA. Implique des attitudes envers les directeurs que je désapprouve.
E	Oui. Par goût de l'innovation pédagogique et de la recherche d'idées ensemble.	Oui. A condition que la fonction soit moins administrative et plus orientée vers le conseil et le soutien aux équipes et au directeur.
F	Non. Car j'ai perdu toute confiance dans le système.	Idem.
G	Non. Je n'ai pas envie d'être à la botte de l'inspecteur de l'Education nationale	Non. Je n'ai pas envie d'être à la botte de l'IA
H	Non	Non
I	Non. Sa fonction première (conseiller) me semble être passée au second plan, au profit de "gratte-papier", d'inspecteur de l'Education nationale adjoint pour les basses besognes.	Non. J'aurais du mal à devoir mettre en pratique des projets, des lois, dans lesquels je ne crois pas forcément...

Tableau n°39 : désir du directeur à devenir conseiller pédagogique ou inspecteur de l'Education nationale.

Un seul directeur sur neuf accepterait de devenir conseiller pédagogique : E.

Trois directeurs (A, C et E) sur neuf accepteraient de devenir inspecteur de l'Education

nationale pour être au service des enseignants. Ils possèdent une vision "managériale et formatrice" de l'inspecteur de l'Education nationale : transmettre son expérience, rétablir la confiance, valoriser le travail des enseignants, informer.

Nous cherchons donc à connaître le contenu de formation des inspecteurs de l'Education nationale. En en ayant pris connaissance, nous retenons quelques éléments.

La formation des inspecteurs lauréats du concours 2009 prévoit, entre autres :

- un séminaire d'accueil : informations sur les carrières, historique et analyse comparée des systèmes d'inspection, mise en œuvre et pilotage de la politique ministérielle, attente de l'institution à l'égard des cadres, enseignement scolaire et mise en place du socle commun...
- un stage en académie d'origine : rôle et organisation du rectorat et des inspections académiques, élaboration, mise en œuvre et évaluation du projet académique, pilotage de la politique éducative
- un stage en administration animé par l'ENA (Ecole Nationale d'Administration) : organisation d'un Etat décentralisé (partage des compétences), évaluation des politiques publiques dans les territoires, coopération entre les différents services de l'Etat, traitement de la crise économique actuelle, partenariats entre Etat et collectivités territoriales, GRH dans une préfecture, coopération entre juge pour enfants et acteurs du système éducatif, sécurité publique et délinquance...
- un module "management et GRH (gestion des ressources humaines)" : management d'équipes, de projets et de réseaux d'acteurs, gestion du service public, responsabilité et prise de décision...
- un stage en entreprise : observation et analyse de son fonctionnement (management, conditions de mise en œuvre d'un changement dans l'entreprise, évaluation de la performance, incidences du changement sur la posture du cadre), développement de la capacité à manager (responsabilité, communiquer, analyser, prévoir...), articuler performances et gestion des carrières...
- un stage en académie d'affectation : rencontres avec tous les acteurs de l'académie, dossiers importants...
- un module de pilotage et d'évaluation : évaluation de la qualité des relations avec les acteurs n'appartenant pas à l'Education nationale, évaluation des élèves et des personnels

dans la fonction publique d'Etat, évaluation des enseignants selon la discipline, état de la question de l'autonomie et de la responsabilisation des écoles, évaluation dans les autres pays...

- un séminaire européen.

Sauf erreur de notre part, dans ce programme qui compte vingt et une pages, nous avons lu une seule fois le mot "élève". Nous n'avons pas lu les mots et termes : directeur d'école, direction, management d'une école, adjoints, responsabilités du directeur et de l'inspecteur de l'Education nationale, analyse psychologique et sociologique de l'environnement de l'école, responsabilité des parents et des élus locaux, conditions de travail, risques psycho-sociaux, droits, justice, gestion de conflits, formation de directeur, aide et soutien hiérarchique...

A la lecture de cette formation, force est de constater que le rôle de l'inspecteur de l'Education nationale actuel s'est considérablement éloigné de celui qui était le sien à l'origine de la création du corps. Les termes de "relations professionnelles, d'écoute, d'aide, de conseil et de soutien hiérarchique aux personnels de direction d'école et autres enseignants" sont totalement absents.

Même si les tailles des territoires qu'ils couvrent sont différentes, les rôles actuels des inspecteurs de l'Education nationale et des inspecteurs d'académies semblent de plus en plus se confondre, donnant plus d'importance à une gestion administrative qu'à une notion d'aide, de conseil et de soutien. L'esprit d'appartenance à un même corps professionnel semble totalement inexistant.

> « ***Il semble qu'elle [la démocratie] a été confisquée en France par une classe politique homogène qui tend à effacer l'héritage de la révolution française : au lieu d'être l'émanation et le souci de tous les citoyens, le politique relève d'un métier, confié à un personnel formé dans les mêmes écoles, où l'on apprend l'administration et la gestion [...]***»[276].

De plus, si nous considérons le contenu de la formation des futurs inspecteurs de l'Education nationale à l'ESEN, nous voyons que la fonction de plus en plus administrative de l'inspecteur de l'Education nationale le rapproche plus des élus locaux, des préfets et autres

276Enriquez E., & Haroche. C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes Op. cit.* (p. 107).

cadres administratifs de la fonction publique que des directeurs et de leurs adjoints. L'inspecteur de l'Education nationale s'éloigne de la réalité du terrain, de la vie et du fonctionnement pédagogique des écoles au quotidien.

4.2.3 Conséquences sur l'efficacité du directeur

Nous définissons la santé d'un individu par un bien-être complet, multifactoriel : physique, mental mais aussi social tout au long de la vie. Nous ne pouvons pas scinder l'être humain en trois : sa vie personnelle, sa vie professionnelle et sa vie sociale. Les actes et les paroles qui affectent sa vie professionnelle peuvent avoir des retentissements sur sa vie personnelle et sa vie sociale.

Le bien-être physique, c'est posséder l'autonomie de toutes ses fonctions vitales sans souffrance et sans restriction ; le bien-être mental et social, c'est pouvoir vivre en harmonie avec son environnement. Depuis longtemps, la Justice sanctionne les atteintes physiques contre un individu. L'évolution de la société et des communications a favorisé les atteintes psychiques contre autrui mais, plus récentes, la Justice commence à peine à les considérer.

Au travail, deux thèses pour expliquer le mal-vivre de l'individu s'opposent. Elles sont reliées aux deux types de gestion des ressources humaines développées antérieurement.

La première est celle que nous appelons "l'individu-outil" ; elle est économique. C'est celle des gestionnaires, des dirigeants d'entreprises et de la hiérarchie administrative qui pensent que c'est l'individu psychologiquement fragile qui éprouve ces malaises au travail. Les directeurs des ressources humaines minimisent ou occultent les malaises au travail ; pour eux, ils ne sont pas causés par l'organisation du travail. Au meilleur des cas, on propose au salarié un suivi psychologique ; au pire, on le mute d'office (ce qui n'arrange pas son cas, psychologiquement et socialement parlant). La médecine du travail peut prendre en charge les salariés d'entreprise privée. Dans les administrations, les salariés se débrouillent seuls puisque la médecine du travail semble moins efficace.

La seconde est celle de "l'homme-ressource" ; elle est humaniste. Les situations de malaise au travail sont causées par les nouvelles formes d'organisation du travail et de la gestion des ressources humaines. C'est celle des médecins du travail et de quelques syndicats :

« ***Du côté des organisations syndicales, les questions de la préservation de l'emploi et de l'amélioration des rémunérations a longtemps pris le pas sur les problèmes liés au management de l'organisation et aux risques psychosociaux [...] une minorité de syndicalistes sont conscients du problème. [...] mais ils ne trouvent pas de modalités de lutte pertinente et se sentent impuissants*** »[277].

Rapprochons-nous du directeur, de l'individu au travail. Suite aux réponses à notre questionnaire, nous avons décidé de nous éloigner des nombreux acteurs de l'école pour nous focaliser davantage sur les influences des paroles et des faits sur la personne du directeur.

4.2.3.1 Plan personnel (psychologique et médical)

Dans *Souffrance en France,* 1998, C. Dejours réalise l'historique de l'analyse de la souffrance au travail :

- « ***dans les années 50, on s'efforçait de cerner et de caractériser les effets délétères du travail sur la santé mentale des travailleurs en vue de constituer une clinique des "maladies mentales du travail", la normalité des personnes touchées étant interprétée comme le résultat d'un compromis entre la souffrance et la lutte ;***
- ***le thème de la souffrance au travail a émergé massivement dans les mouvements sociaux de 1968 ; le thème de l'aliénation était très souvent refusé par les organisations syndicales majoritaires*** »[278].

Le directeur peut être victime du :

« ***déploiement d'une violence interactive dans un type de relations perverses d'ordre manipulatoire. Revendiquer, manipuler, menacer sont les registres privilégiés. [...]. L'agresseur agit par des menaces de représailles avant de reprendre des attitudes manipulatoires. La relation d'emprise prédomine*** »[279].

Nous avons retrouvé cette interaction dans les relations entre certains collègues,

277Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 17).
278Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale* (pp. 41-42). Paris: Seuil.
279Raoult, P.A. (2004). Le recours à l'acte : un processus archaïque. In L. Crocq, & P. Bessoles, (dir.). *Victime-Agresseur.* Tome 4 *: Récidive, réitération, répétition ; lien d'emprise et loi des séries* (p.120). Cahors, France: Ed. du Champ social.

partenaires et supérieur hiérarchique. L'emploi d'un double-langage, les menaces (au DDEN, au directeur, au collègue dans le cas étudié dans le deuxième chapitre), voire d'un double comportement procède de techniques manipulatoires à l'encontre d'individus non formés aux analyses de personnalités, facilement influençables surtout si on leur fait redouter le pire pour leurs enfants.

Cette technique de double-langage souvent associé à la rétention d'information et à la désinformation, et perdurant dans le temps, amènent collègues et partenaires à devenir d'abord suspicieux à l'encontre du directeur. Ses paroles sont volontairement contredites, le bien se transforme en mal, tout dysfonctionnement lui est automatiquement attribué, faisant de lui un bouc-émissaire responsable des erreurs d'autrui, même s'il n'en n'est pas informé. La rumeur destructrice se met en place.

Dans un deuxième temps, supérieur et partenaires (maintenant bien manipulés et associés) le somment de s'expliquer ; il est continuellement obligé de passer son temps à justifier toutes ses paroles et tous ses actes, au risque de se fatiguer, de délaisser certaines tâches moins importantes et/ou moins pressantes de son travail, il est appelé chez l'inspecteur de l'Education nationale, le maire, le DRH...Stressé, il peut commettre des erreurs, des oublis qui seront déclarés comme graves (même si dans une autre école, ils passent pour bénins), lui seront bien sûr reprochés et feront l'objet de répétitions auprès de ses collègues et partenaires.

Troisièmement, des acteurs de l'école – intègres et clairvoyants – qui le soutiennent encore sont priés de se taire. Des menaces peuvent être faites contre eux pour qu'ils s'éloignent de lui.

Le directeur finit par se retrouver seul ; plus personne n'ose le soutenir lorsqu'une décision hiérarchique de mutation ou autre est alors prise contre lui.

S'il y a un dysfonctionnement ou un conflit dans l'école, il n'est pas supprimé.

Au départ, il y a de faux jugements contre le directeur qui a remarqué un dysfonctionnement et qui essaye de le supprimer, puis un refus d'entendre le directeur et un isolement professionnel et donc social progressif. « ***Le déni est mouvement de destruction, travaillant à l'encontre du conflit. [Il] se différencie de la négation qui procède d'une***

opération de jugement. Le déni réalise une mise en suspens du jugement et donc une suspicion sur le sujet »[280].

Dans sa contribution, P-A. Raoult décrit ensuite une catégorisation des formes de déni proposée par P-C. Racamier :

- tout d'abord, les dénis d'existence œuvrant à l'anéantissement de l'objet ou à son incarcération, ou à son éclatement, voire à sa malléabilité ;
- puis, les dénis de sens produisant un objet privé de signifiance, de capacité à construire des liens de sens [...] ;
- encore, les dénis d'origine laissant un objet en suspens, hors lieu objet paradoxal ou objet folie.

Mais, plus proche des réponses au questionnaire de notre recherche, nous retrouvons l'idée de P-C. Racamier :

> « ***A ces formes de dénis du champ des psychoses [existent] des dénis plus insidieux mais aussi plus subtils relevant du champ des perversions. Ces formes de dénis sont principalement celles qui s'activent dans le mécanisme de l'emprise [...]. Ainsi trouve-t-on le déni d'autonomie créant un objet fétiche auquel sont refusées toute vie propre et toute autonomie. Il stipule qu' autrui ne devra ni bouger ni désirer ni changer par lui-même.*** »[281].

Les désirs et les besoins de l'autre ne sont aucunement pris en compte, car autrui n'est là que pour satisfaire l'acteur du déni, quel qu'il soit. Les intentions de l'objet sont radicalement privées d'importance, non seulement méconnues, mais subverties et défigurées par l'acteur de ce déni qui tente de s'ouvrir les portes de la projection précise par laquelle il se débarrasse de ses propres intentions en les mettant à la place de celles, déniées, de l'objet qu'il achève ainsi de discréditer.

En fait, ces dénis réifient autrui (le directeur dans notre recherche) pour sauvegarder un certain narcissisme de l'acteur du déni. Ainsi s'expliqueraient les faits que soit refusé au directeur la plus petite parcelle d'autonomie, que soient constamment discrédités puis niés ses paroles et ses actes.

Le directeur est ressenti par l'acteur du double-langage et du déni comme une menace

280*Ibid.*

281Racamier, P-C. In Raoult, P.A. (2004). Le recours à l'acte : un processus archaïque. In L. Crocq, & P. Bessoles, (dir.), *Victime-Agresseur.* Tome 4 *: Récidive, réitération, répétition ; lien d'emprise et loi des séries.* (p. 124). Cahors, France: Ed. du Champ social.

parce qu'il voit les dysfonctionnements sur le terrain et qu'il cherche à les supprimer. Ce faisant, il les rend visibles aux partenaires qui peuvent alors demander à l'inspecteur de l'Education nationale un meilleur contrôle du fonctionnement de l'école. C'est ainsi qu'il risque de gêner l'inspecteur de circonscription, si l'inspecteur d'académie est informé par des partenaires. Les dysfonctionnements pointés peuvent entraver l'inspecteur de circonscription dans ses désirs d'évolution professionnelle. Ces relations semblent relever d'une organisation complexe comportant des traits paranoïaques et pervers. Le directeur serait ressenti comme une menace, un danger par certains inspecteurs de l'Education nationale qui – sur un mode narcissique – veulent confirmer la toute puissance de leur moi. Ces inspecteurs de l'Education nationale, pour évoluer sereinement dans leur carrière, utiliseraient le déni du directeur (en cas de dysfonctionnement dans l'école) pour lui retirer toute autonomie afin qu'il ne puisse prendre aucune responsabilité, aucune décision, là où ils auraient dû intervenir eux-mêmes eu égard à leur statut et leurs fonctions de décisions. Il en résulte un jeu de domination/soumission. Dans ce cas, le directeur ne peut être accepté que comme objet de l'inspecteur de l'Education nationale omnipotent.

L'institution contribuant à la banalisation et/ou au mutisme concernant ce comportement, la société est de moins en moins sensible à l'égard de ces directeurs victimes, d'autant plus que tout est fait pour qu'ils se retrouvent isolés. Le phénomène risque de s'amplifier.

A faible dose, le stress peut donc stimuler l'individu au travail.

Mais à grande dose et étalé sur la durée, il favorise l'ecmnésie, le cancer, les addictions (alcool, tabac...) et une mauvaise alimentation (anorexie ou boulimie).

> « ***Ce sont les revers de l'individualisation du travail, de la déstructuration, de la convivialité et de la solidarité, de la méfiance et de la surveillance constante des collègues [...]. Le harcèlement, par exemple, relève de ces pathologies de l'isolement. Mais la solitude et le sentiment d'injustice peuvent aussi conduire à des décompensations violentes : sabotage, désespoir, dépression, tentative de suicide, etc*** »[282].

Il devient épuisement professionnel et provoque des souffrances psycho-émotionnelles (insomnie, fatigue chronique, angoisse, dépression...) et des troubles somatiques (risque

282Castro, D (2004). *Op. cit.*

cardio-vasculaire, hypertension, ulcères, déficience du système immunitaire...). Ce qu'avait déjà compris N. Marty (1976) cité depuis par V. De Gaulejac[283].

En 2002, E. Enriquez déclare que l'épuisement professionnel induirait « ***le développement de personnalités apathiques [qui] est également lié au phénomène administratif, au processus bureaucratique*** »[284].

Dans son étude faite en 2004 auprès d'un échantillon de 2568 professeurs (premier et second degré), J-M. Horenstein – psychiatre à la MGEN (Mutuelle Générale de l'Education Nationale) – déclare que :

« ***dans le cadre de leur travail :***

- ***24% des enseignants du premier degré ont eu, au cours de l'année, des lésions physiques ou psychiques,***
- ***12% des victimes parmi le personnel éducatif souffrent d'une symptomatologie [...] comparable à l'impact psychologique observé chez les victimes d'attentats terroristes*** »[285].

En 2005, V. De Gaulejac déclare :

« ***Selon les chiffres de l'Agence Européenne pour la Sécurité et la Santé au Travail, 28% des salariés européens seraient touchés, soit 41 millions de travailleurs, dont une majorité de femmes ; [...] ; qu'il [stress] est la cause de 24% des crises cardiaques. [...]. Le coût humain et économique du stress professionnel représente 20 milliards d'euros par an en perte de productivité et en coûts médicaux, sans compter l'absentéisme engendré*** »[286].

En 2008, la recherche de L. Janot-Bergugnat et N. Rascle[287]mettent en évidence la description de symptômes à partir desquels nous construisons ce tableau :

283Marty, N. (1976). In V. de Gaulejac, (2005-préface de 2009). *Op. cit.*
284Enriquez, E.,& Haroche, C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes*. *Op. cit.* (p. 76).
285Horenstein, J.M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants.* Paris. Editions MGEN.
286Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (pp. 234-235).
287Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants.* (p. 33). Paris: A.Colin.

	Epuisement (*burn-out*)	**Dépression**
Humeur	Irritable, agressive	dépressive
Vitalité	Modérée	anéantie
Sommeil	Difficultés d'endormissement	Réveils nocturnes
Autres	Manque d'attention et confusion mentale	Manque d'attention et confusion mentale
Cognition	Perte des priorités, difficultés de concentration, pertes de mémoire	Perte des priorités, difficultés de concentration, pertes de mémoire
		Degré ultime = idée suicidaire

Tableau n°40: différences entre dépression et *burn-out*.

En 2008, L. Janot-Bergugnat déclare :

« ***Quand on examine l'organigramme de l'Education nationale, on ne trouve nulle part mention d'un service ou d'une mission de l'Inspection générale chargé de la prévention des risques psychosociaux, de la sécurité ou de la santé des personnels, ni aucun conseiller du ministre en charge d'un tel dossier. [...en 2008], l'Education nationale n'est toujours pas en conformité avec la loi : elle n'a pas édité son document unique d'évaluation des risques, visible et connu de tous*** »[288].

Pourtant, le Programme annuel de prévention 2007-2008 (enseignement scolaire) stipule que :

« ***les recteurs, les inspecteurs d'académie et les chefs d'établissements [...] doivent prendre les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des personnels et pour ce faire :***

- ***mettre en place une organisation des moyens adaptés,***
- ***mettre en œuvre une démarche globale de prévention fondée sur les principes généraux de prévention et sur une évaluation de l'ensemble des risques (code du travail, art. L.230-2)*** »[289].

288Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants.* (p. 196). Paris: A.Colin.
289Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 27 du 12 juillet 2007.

Parmi les huit thèmes du programme figurent aux rangs 6, 7 et 8 les risques psychosociaux, les accidents et les maladies professionnelles, la formation et l'information. Le médecin de prévention consigne sur une fiche les risques professionnels de l'établissement et les effectifs qui y sont exposés.

Ce programme cite :

> « ***Evaluer les risques c'est appréhender les risques créés pour la santé et la sécurité des personnels, dans tous les aspects liés au travail. Cela ne se réduit pas à un relevé brut de données mais constitue un véritable travail d'analyse des modalités d'exposition des personnels à des dangers ou à des facteurs de risques*** »[290].

Plus loin, il est écrit que le chef d'établissement doit prévenir les risques d'origine psychosociale. Les conséquences médicales sont notées. Il est aussi détaillé les conséquences organisationnelles : arrêt de travail, diminution de l'activité individuelle et collective, perte de vigilance. La circulaire n°2002-047 du 27 février 2007 propose un dispositif de proximité, de prévention, d'alerte et de prise en charge du problème, et encourage la mise en place d'actions de formation.

A la lumière de ce que nous connaissons, nous émettons alors une conclusion intermédiaire selon laquelle il existerait deux nouveaux paradoxes dans le management institutionnel.

D'une part, la liste des risques psychosociaux étant clairement établie, la mise en place du dispositif de proximité étant détaillée, nous savons que la théorie existe ; un texte national officiel a été écrit. Mais en pratique – sur le terrain – rien ne semble être mis en place pour protéger les directeurs qui subissent des risques psychosociaux et en sont victimes (cf. leurs réponses).

D'autre part, le rapport parle du rôle de prévention joué par le chef d'établissement (second degré). Il n'est jamais fait allusion au premier degré ; à ce niveau, le rôle du chef d'établissement est tenu par l'inspecteur de l'Education nationale. Or, les techniques de désinformation, de non-information, de double-langage utilisées par quelques personnels institutionnels sont loin de prévenir les risques psychosociaux puisqu'à l'inverse elles les favorisent.

290*Ibid.*

Donc, il existerait au moins trois hypothèses quant à la non-mise en place du dispositif de proximité de prévention dès 2007 :

- un inspecteur d'académie partagé entre satisfaire des pressions partenariales locales (lois de déconcentration lui accordant une très (ou trop ?) grande autonomie et obéir au ministre en appliquant *stricto sensu* le programme de prévention (texte ministériel),
- une très ou trop grande autonomie de l'inspecteur d'académie (lois de déconcentration) le laissant libre d'appliquer ou de ne pas appliquer le programme de prévention associé à un manque de contrôle du ministère de la mise en place du programme,
- une forme de complicité protectrice entre inspecteur d'académie et inspecteur de l'Education nationale, pour refuser toute écoute des directeurs afin d'opposer un déni collectif aux souffrances humaines causées par des dysfonctionnements d'origine organisationnelle, masquant ainsi leurs responsabilités.

D'après la troisième enquête de la Fondation de Dublin sur les conditions de travail, 60% des travailleurs interrogés estiment que le travail affecte leur santé. Le B.I.T. (Bureau International du Travail) publie chaque année un rapport qui montre l'accroissement du phénomène : la dégradation des conditions de travail.

La D.A.R.E.S. (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques au ministère du Travail) mène des enquêtes selon

> « ***un compromis entre demandes politiques, considérations scientifiques et statistiques. [...]. L'idée fondatrice de ces enquêtes est que le travail doit être appréhendé dans sa globalité. Si on ne dispose pas des moyens d'une analyse détaillée du travail, les travailleurs sont encore les mieux à même d'en restituer une vision synthétique. [...]. A ses débuts, cette enquête était surtout adaptée à la description des conditions de travail physiques et du travail ouvrier. Elle a été complétée en 1987 par une enquête analogue sur l'organisation du travail et sur quelques aspects des conditions psychologiques du travail (Gollac, 1989), [...] puis fusionnée en 1998 avec l'enquête sur les conditions de travail. [...]. La collecte d'une enquête sur la santé et les itinéraires professionnels (SIP) a été réalisée au début de 2007*** »[291].

En 2009, la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des

291 Gollac M. &Volkoff, S. (2000- édition de 2007). *Les conditions de travail* (p. 11). Paris: éditions La Découverte.

Statistiques) et la DREES (émettent un rapport dont le titre est : " Indicateurs provisoires de facteurs de risques psychosociaux au travail ". Nous découvrons – *a posteriori* – que nous retrouvons les six derniers items (les deux premiers ne faisant pas partie de notre questionnaire) dans les réponses des directeurs ayant répondu en 2008 à notre enquête :

- « ***[...] l'anxiété et la dépression constituent l'essentiel des troubles pour les populations au travail,***
- ***les dépenses de santé sont massives au regard des problèmes de santé mentale et la consommation de psychotropes est particulièrement élevée en France en comparaison à d'autres pays occidentaux. Ces troubles sont également associés à une fréquence accrue de l'absentéisme au travail [...],***
- ***manque de latitude décisionnelle dans le travail,***
- ***faible soutien au travail,***
- ***manque de reconnaissance,***
- ***l'injustice organisationnelle,***
- ***l'insécurité de l'emploi,***
- ***différentes formes de violence*** »[292].

Ces six derniers items se retrouvent donc dans les réponses des directeurs qui ont répondu à nos questions. Il serait alors intéressant de prévoir la poursuite de la recherche à partir de ces items d'une manière quantitative, sur une plus grande population de directeurs d'école. Mais, au risque de se disperser, nous continuons pour l'instant avec notre échantillon de directeurs, notre étude de cas, possible départ d'une recherche plus importante.

Continuant à parcourir ce rapport de la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques), nous retenons que :

> « ***six dimensions de risques à caractère psychosocial ont été retenues : les exigences du travail, la charge émotionnelle, l'autonomie et les marges de manœuvre, les rapports sociaux et relations de travail, les conflits de valeur et l'insécurité socio-économique.[...]. Une enquête SIP (Santé Itinéraires Professionnels) en 2010 devrait fournir des résultats fin 2011*** »[293].

Les études étiologiques faites par la DARES (Direction de l'Animation de la

292www.travail.gouv.fr (rubrique Etudes, Recherche, Statistique de la DARES) du 04.02.10.
293*Ibid.*

Recherche, des Etudes et des Statistiques) et la DREES (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) concordent avec quelques éléments que nous découvrons dans notre recherche auprès de directeurs d'école. Nous en retenons quelques-uns concernant les six dimensions précitées.

- Exigences au travail : c'est avec une faible latitude décisionnelle que des effets les plus robustes [néfastes] ont été observés sur les maladies cardiovasculaires et les troubles de la santé mentale.

  Toutes les professions ne possèdent pas une même latitude décisionnelle. L'ouvrier travaillant à la chaîne, l'employé d'un organisme de service (qu'il soit privé ou public) tel que banque, recette des impôts, poste...s'appuient sur des modes d'emploi, des textes concrets pour répondre aux critères d'une fabrication ou aux demandes d'un public. En revanche, certains textes de l'Education nationale permettraient différentes interprétations d'une circonscription à l'autre (les inspecteurs de l'Education nationale donnant leurs ordres aux directeurs via des réunions ou des courriers ou des appels téléphoniques) et différentes interprétations d'une académie à l'autre. A l'inverse d'autres fonctionnaires qui obéissent à des ordres concrets, souvent écrits et leur ôtant donc la responsabilité de leurs actes, le directeur d'école a souvent été tenu pour seul responsable d'un "climat d'école". Des recherches ont tenté de le prouver.

  Néanmoins, il semble que ce soit l'association de cette faible latitude décisionnelle (autonomie) du directeur et du manque d'ordres hiérarchiques concrets et/ou de textes précis (supprimant un éventail d'interprétations possibles) qui engendre la non-résolution de maints dysfonctionnements. Et c'est cette association qui favoriserait un mal-être permanent chez certains directeurs. L'organisation du travail par l'inspecteur de l'Education nationale et l'IA permettent en effet trois types de fonctionnement de l'école :

  - le directeur sans latitude décisionnelle obéissant à des ordres précis et concrets ; pas de responsabilité en cas de dysfonctionnements provenant des autres acteurs de l'école,
  - le directeur ayant une latitude décisionnelle et ayant donc la possibilité d'adapter des ordres hiérarchiques aux critères du terrain ; responsable de ses décisions et capable de remédier à des dysfonctionnements en découlant,
  - le directeur sans latitude décisionnelle et recevant des ordres contradictoires et/ ou sujets à interprétations multiples ; non-responsable des dysfonctionnements

de l'école puisqu' incapable d'y remédier par manque d'autonomie dans la prise de décision.

- Exigences émotionnelles : elles sont surtout rencontrées dans les professions où l'individu doit à la fois maîtriser ses émotions et essayer de tempérer celles des autres. Elles se rencontrent dans les services publics, socio-éducatif, santé, enseignement. Une corrélation existe entre la répression des émotions au travail (colère par exemple) et l'augmentation des TMS (troubles musculo-squelettiques), l'hypertension artérielle...47,4% des personnes interrogées (enquête Conditions de travail en 2005) déclarent « *devoir calmer des gens* ». En 2007 (enquête SIP), 11,2% des enquêtés déclarent vivre "toujours" ou "souvent" des « *tensions avec le public* », et 33% disent en vivre "parfois"; 42,2% déclarent devoir "toujours" ou "souvent" « *cacher leurs émotions ou faire semblant d'être de bonne humeur* » ; 33,6% disent qu'il leur « *arrive d'avoir peur pendant le travail* », "toujours", "souvent" ou "parfois".

  Dans *La qualité de vie au travail des enseignants* (2006), J-M. Horenstein cite J. Nias (1996) : « ***les réactions émotionnelles des enseignants [...] ne reflètent pas une immaturité émotionnelle mais d'une part leur attachement à des valeurs morales et à des priorités et d'autre part à l'absence des normes consensuelles de leur travail*** »[294].

- Autonomie-marges de manœuvre : les femmes et les groupes les moins qualifiés bénéficient [...] d'une moindre latitude décisionnelle que les hommes dans leur travail. L'association d'une autonomie faible et d'une forte demande psychologique est considérée comme une situation particulièrement à risque, entraînant des maladies cardiovasculaires et des troubles de la santé mentale. En 2003 (enquête Sumer), 20,3% des salariés déclarent "ne pas avoir l'occasion de développer leurs compétences professionnelles". Les femmes signalent plus souvent que les hommes souffrir de faibles opportunités de développer leurs compétences.

- Rapports sociaux, relations au travail : le manque de cohésion dans le groupe de travail, de soutien de la hiérarchie et de qualité de la communication sont des situations à risque pouvant entraîner des pathologies cardiovasculaires et des troubles de la santé mentale. La violence psychologique est un des facteurs de risques majeurs de troubles dépressifs,

294Horenstein, J-M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants*. Editions MGEN.

Leymann considérant dès 1990, qu'elle est une des premières causes externes de suicide. Cette violence se caractérise, pour l'individu qui les subit, par des comportements hostiles de façon prolongée, cherchant à l'humilier, l'isoler ou l'exclure. Se sentir inutile, ne pas pouvoir exercer son activité professionnelle selon les règles ou d'une manière morale peuvent être délétères, la santé passant par l'auto-estime ou l'estime de son travail. La non-reconnaissance des efforts pour effectuer un travail de qualité avec les récompenses qui les accompagnent (évolution de carrière, de rémunération, de sécurité de l'emploi et de respect de la part de la hiérarchie et des collègues) joue un rôle dans le développement ou l'aggravation de pathologies. 14,2% des enquêtés déclarent ne pas être aidés dans leurs tâches par leurs collègues et 23,8% déclarent que leur supérieur hiérarchique ne les aident pas à mener leur tâche à bien. Ce faible soutien tend à augmenter avec l'âge des personnes. Les salariés de l'éducation-santé-action sociale (hors cadres) sont les plus touchés par des "comportements méprisants" (13,3% en 2003), le "déni de la qualité du travail" (10,3%) et des "atteintes dégradantes". 41,7% des enquêtés (Conditions de travail en 2005) déclarent recevoir "des ordres ou des indications contradictoires".

Les résultats de l'enquête de la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques) rejoignent ceux de Vézina et *al*. (2006) et de Siegrist (2002) qui découvrent qu'

> « ***un niveau élevé de contraintes dans le travail, mais surtout en déséquilibre entre les efforts déployés et la rétribution perçue en retour augmentent le risque de troubles psychiatriques. A l'inverse, l'autonomie décisionnelle, l'accès aux informations en provenance de la hiérarchie, l'appui de l'encadrement ou des collègues sont autant de facteurs qui protègent contre la maladie mentale*** » [295].

Les résultats de la DARES et de Vésina et *al.* corroborent les résultats de notre enquête concernant les contraintes et efforts demandés au directeur sans reconnaissance institutionnelle, et avec un manque d'autonomie, des défauts d'informations et le manque de soutien (hiérarchie et collègues). « ***L'autonomie, comme la reconnaissance, est liée au sentiment de justice au travail (Dubet, 2005 ; Dubet et al., 2006) et à la "dignité des travailleurs" (Lamont, 2002)*** »[296].

> « ***Avec la crise du travail et l'accentuation considérable de la pression sur les***

295Gollac, M. & Volkoff, S. *Op.cit.* (p. 27)
296*Ibid.* (p. 62).

salariés à partir du milieu des années 1980, la souffrance psychique au travail a émergé comme un problème de premier plan dans l'ensemble du monde occidental. En 1990, R. Karasek [...] affirmait que plus d'un tiers des problèmes de santé mentale pouvait être attribué au milieu du travail. La pénibilité psychologique du travail est plus difficile à mesurer que sa pénibilité physique [certainement, parce que les conséquences ne sont pas visibles (à l'œil nu) comme celles d'un accident physique, l'humain ayant souvent tendance à ne croire que ce qu'il voit, sans raisonner plus avant]. [...]. 38% des salariés déclarent être amenés à être en contact avec des personnes en détresse et 47% à devoir calmer des gens. Ces situations pénibles font partie du métier des soignants, des enseignants, des policiers, d'agents de services sociaux (Dubois, 1999) ».[297]

Nous émettons toutefois des réserves sur les catégories professionnelles citées. En effet, une infirmière travaillant en maternité est moins amenée à être en contact avec des personnes en détresse ou devant être calmées que sa collègue qui travaille aux urgences ou dans le secteur de soins palliatifs ; un enseignant du troisième cycle n'a pas à rassurer ou à calmer quotidiennement des parents d'élèves en difficultés ou qui viennent se disputer avec un enseignant parce que leur enfant est tombé dans la cour ; un policier de la PAF (Police de l'Air et des Frontières) n'est pas au contact de personnes en détresse comme celui de la BAC (Brigade Anti-Criminalité) amené auprès d'individus choqués, voire terrorisés (après un meurtre) ; un agent de service social (dans un bureau) qui renseigne les familles en difficultés ne voit pas la détresse sur le terrain comme l'éducateur spécialisé qui doit faire face aux fugues, aux addictions, aux bagarres entre adolescents...

« ***Les agressions verbales ou physiques restent en mémoire : elles sont signalées par 39% et 13 % des salariés. [...]. Les tensions avec la hiérarchie (26%), voire les collègues (19%) sont aussi assez fréquentes.***

Ces situations de tensions sont souvent l'indice d'un mauvais fonctionnement de l'organisation »[298].

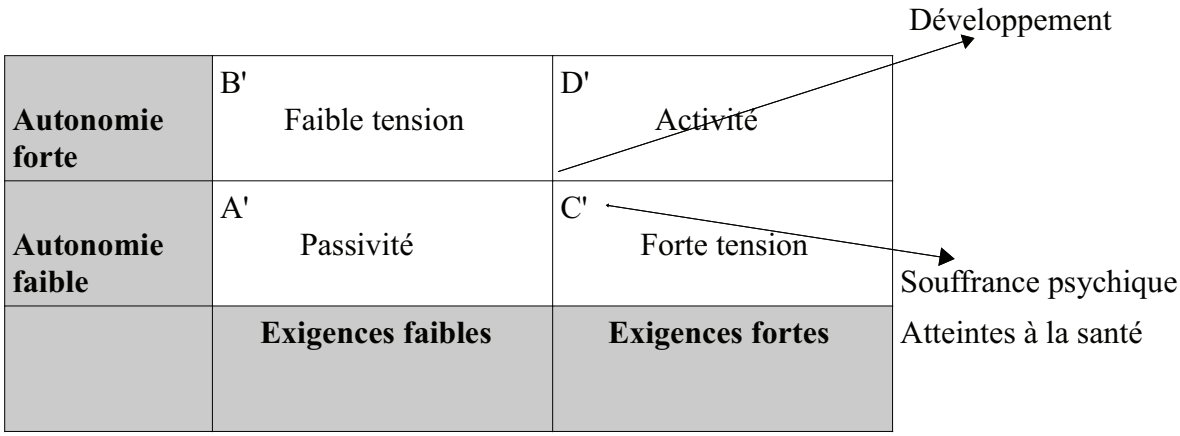
Nous retrouvons l'esprit de notre enquête. Pour les directeurs interrogés, les dysfonctionnements viennent d'une mauvaise organisation du travail, d'un manque de soutien hiérarchique.

Et, si nous revenons sur Karasek – que nous venons de citer ci-dessus – nous pensons

297*Ibid.* (pp. 27-28).
298*Ibid.* (pp. 27-28).

judicieux de faire le rapprochement entre son tableau et notre tableau n° 23 sur les types de directeur et d'inspecteur.

Karasek définit ainsi "les situations de travail et leurs effets" :



Nous trouvons des similitudes entre les cases AA', BB', CC', DD'.

	Groupe I inspecteur de l'Education nationale de type "communautaire"	**Groupe III inspecteur de l'Education nationale de type "post-moderne"**
Groupe I Directeur de type "communautaire"	A) Bonnes relations : tous deux ont besoin de sécurité et se "protègent" mutuellement ; pas trop d'innovations, routine...	C) Tensions possibles si l'inspecteur de l'Education nationale refuse une part d'autonomie au directeur.
Groupe III Directeur de type "post-moderne"	B) Bonnes relations dans le sens où l'inspecteur de l'Education nationale laisse le directeur gérer l'école comme il l'entend (innovations), si tant est qu'il n'y a "pas de vagues".	D) Bonnes relations : le directeur et l'inspecteur œuvrent pour des projets, autonomie dans l'innovation.

Les tensions existeraient dans les écoles où l'inspecteur de l'Education nationale de type post-moderne obligerait le directeur à rester dans le type communautaire, donc l'empêcherait d'évoluer.

L'inspecteur de l'Education nationale semble avoir tous les pouvoirs de faire muter un directeur, de lui faire retirer ses fonctions par l'IA sans que celui-ci contrôle la véracité de sa motivation, plus souvent basée – semble-t-il – par des demandes locales faisant intervenir

d'autres raisons que celles de son travail, de ses compétences.

Pour G. Fotinos,

> « ***près de 52% des directeurs d'école sont peu ou pas satisfaits de leurs conditions de travail, alors que ce taux chute à 26% pour les chefs d'établissement [...] la satisfaction professionnelle est plus forte chez les directeurs d'école maternelle que chez les directeurs d'école élémentaire, plus particulièrement sur deux domaines "la marge d'autonomie et d'initiative" et "l'intérêt du travail"***[299].

Cela peut s'expliquer – ainsi que nous l'avons déjà spécifié – par le fait que les chefs d'établissements secondaires sont plus autonomes dans leurs fonctions et ont moins de responsabilités que le directeur. En effet :

- beaucoup de décisions sont prises lors des conseils d'administration,
- les principaux et les proviseurs sont aidés par une équipe administrative (adjoints, conseiller principal d'éducation, secrétaires....). Des petits collèges ont autant d'élèves que de grosses écoles, pourtant le principal est aidé par une équipe administrative alors que le directeur ne l'est pas,
- les établissements sont éloignés des structures politiques qui les entretiennent (conseil général, conseil régional...) et subissent moins que certaines écoles les pressions d'élus locaux de proximité,
- le principal notant les professeurs, ces derniers s'en tiennent à leurs fonctions d'enseignement et ne peuvent pas trop se permettre de prendre des décisions qui lui incombent ; dans le premier degré, les directeurs ne possèdent aucun moyen de maintenir un comportement correct chez leur collègues qui dévient
- le principal peut recevoir des familles dans la journée, faire le travail administratif tandis que le directeur fait cela le soir ou le mercredi. Il a encore ses corrections et ses préparations pour sa classe.
- ...

En ce qui concerne la différence entre la direction d'école maternelle et la direction d'école primaire :

- le directeur d'école maternelle a des contacts facilités avec les familles quatre fois par jour,
- il n'y a pas d'évaluation nationale en maternelle. La grande majorité des familles semblent s'attacher plus au bien-être de leurs petits qu'aux résultats scolaires,

299Fotinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires* (pp. 77-79). Editions MGEN.

- les charges administratives sont moins lourdes et ce travail est souvent fait pendant les récréations (plus longues qu'en primaire) ou pendant les heures de sieste,
- ...

En 2006, suite à sa recherche, G. Fotinos – ancien inspecteur général de l'Education nationale – découvre « ***une détérioration des liens professionnels entre les directeurs et les IEN :***

- ***Plus de 63% considèrent que les inspecteurs ne sont pas à l'écoute de leur demande,***
- ***57% que la hiérarchie ne les soutient pas***
- ***43% que les informations transmises par les supérieurs hiérarchiques apportent "assez peu" ou "très peu" »***[300]**.**

Les directeurs qui ont répondu à notre enquête illustrent ces réponses. Ces dernières nous apprennent aussi ce qui n'était pas connu : le rôle joué par l'utilisation des défauts d'information dans la destruction de ces relations et du climat de l'école.

En ce qui concerne les conflits de valeur : 33,5% des actifs enquêtés déclarent qu'ils doivent "toujours", "souvent" ou "parfois" faire dans leur travail des choses qu'ils désapprouvent. L'administration est plus touchée que les autres secteurs.

En ce qui concerne l'insécurité d'emploi, certaines recherches indiquent que la perception d'une menace sur la nature et/ou la pérennité de l'emploi/fonction (rétrogradation, détérioration des perspectives de carrière, des conditions de travail ou de la rémunération) peut avoir des conséquences aussi négatives que la perte de l'emploi lui-même. J. Hellgren et M. Sverke (2003) ont montré que le sens de la causalité allait de l'insécurité d'emploi/fonction vers la santé mentale et non l'inverse.

A l'aune des quelques cas que nous avons étudié, nous admettons cette déclaration.

Car, pour avoir été plusieurs fois présente lors de discussions entre médecins et infirmières hospitaliers et libéraux face à des malades, nous nous sommes aperçue de relations professionnelles de soutien des premiers vers les secondes : même discours, échange

300*Ibid. Op.cit.* (p. 78).

de numéro de portable afin que l'infirmière puisse joindre le médecin à tout moment de la journée et de la nuit, protocoles oraux devant le malade puis écrits concernant les directives de soins...donc médecins responsables des soins apportés.

En revanche, en ce qui concerne les relations inspecteur de l'Education nationale/directeurs, il est vrai que les réponses que nous avons recueillies ne montrent pas le soutien hiérarchique ; certains quidams pourraient même ressentir un refus, un déni de certains cadres hiérarchiques quant à leur prise de responsabilités lors de dysfonctionnements scolaires, parfois associé à un discrédit du directeur.

Reprenant le rapport de la DARES, nous trouvons et extrayons quelques pourcentages intéressants visant les mêmes variables (âge et sexe) que celles que nous avions interrogées en début de notre recherche : "Existe t-il un lien entre l'âge, le sexe et les difficultés rencontrées par les directeurs dans la gestion des dysfonctionnements à l'école ? "

Voici des résultats de la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques) de 2009, tirés du rapport : "Indicateurs provisoires de facteurs de risques psychosociaux au travail".

1. L'âge

- 22,2% des salariés de 50 ans et plus (pourcentage le plus élevé) n'ont pas l'occasion de développer leurs compétences professionnelles,
- 28,2% des salariés de 50 ans et plus (pourcentage le plus élevé) ont un travail qui ne leur permette pas d'apprendre des choses nouvelles,
- 11,3% des salariés de 50 ans et plus (pourcentage le plus élevé) n'ont pas de rapports amicaux avec les collègues qui travaillent avec eux,
- 17,7% des salariés de 50 ans et plus (pourcentage le plus élevé) ne reçoivent aucune aide des collègues qui travaillent avec eux,
- 23% des salariés de 50 ans et plus (pourcentage le plus élevé) ne sont pas du tout écoutés par leur supérieur,
- 27,6% des salariés de 50 ans et plus (pourcentage le plus élevé) ne reçoivent aucune aide de leur supérieur pour mener leurs tâches à bien.

2. Le sexe

- 22,6% des femmes (pourcentage le plus élevé) n'ont pas l'occasion de développer leurs compétences professionnelles,
- 24,8% des femmes (pourcentage le plus élevé) ont un travail qui ne leur permette pas d'apprendre des choses nouvelles,
- 9,7% des femmes (pourcentage le plus élevé) n'ont pas de rapports amicaux avec les collègues qui travaillent avec elles,
- 15,5% des femmes (pourcentage le plus élevé) ne reçoivent aucune aide des collègues qui travaillent avec elles,
- 21% des femmes (pourcentage le plus élevé) ne sont pas du tout écoutées par leur supérieur,
- 24,4% des femmes (pourcentage le plus élevé) ne reçoivent aucune aide de leur supérieur pour mener leurs tâches à bien.

3. La profession

Parmi les dix types de profession cités, les enquêteurs pour la DARES émettent une réserve quant aux chiffres concernant l'éducation et l'administration, par manque de transparence. Cette difficulté d'avoir accès à des données chiffrées exactes se rapproche des observations du docteur J-M. Horenstein :

- ***il n'y a aucune information à caractère médical [...]. Les chiffres rendus publics par le MENESR[301]rendent difficile le suivi dans le temps des agissements spécifiques concernant le personnel du fait d'une présentation mélangée avec des chiffres se rapportant aux élèves,***
- ***il nous semble urgent de travailler à une plus grande fiabilité des méthodes d'évaluation des risques pour le personnel*** »[302].

Pour notre part, nous n'avons pas trouvé de données fiables concernant les maladies professionnelles et les accidents de travail dans la fonction publique (OIT, EUROGIP...).

Donc, d'après l'étude de la DARES,

1) Environ un quart de la population salariée de plus de 50 ans :

- n'apprend rien de nouveau lors de son travail et ne peut développer ses compétences,

301Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
302Horenstein, J-M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants. Op. cit.* (p. 44).

- n'est pas écouté par le supérieur hiérarchique et ne reçoit aucune aide de sa part,
- n'est pas écouté par un supérieur,
- ne reçoit aucune aide du supérieur pour mener sa tâche à bien

2) Environ un quart de la population salariée féminine :

- n'apprend rien de nouveau lors de son travail et ne peut développer ses compétences,
- n'est pas écouté par le supérieur hiérarchique et ne reçoit aucune aide de sa part,

3) Les plus de 50 ans et les femmes sont les catégories les plus touchées par le manque de rapports amicaux et le manque d'aide dans le travail.

En conclusion, la catégorie ayant le plus à souffrir d'un manque de formation, d'autonomie, de soutien hiérarchique (écoute et aide) dans le travail, et de reconnaissance par les collègues sont les femmes de cinquante ans et plus.

Nous remarquons que les résultats de cette enquête corroborent ceux que nous avons reçus des quelques directeurs reconnaissant éprouver des difficultés dans leurs fonctions : ils ont tous la cinquantaine environ et la majorité est féminine. Il serait néanmoins judicieux de pouvoir questionner maintenant plus de directeurs en fonction, des jeunes et des anciens, des hommes et des femmes...

En 2010, l'INRS (Institut National de Recherche et de Sécurité) dans l'étude qu'il a réalisée en collaboration avec Arts et Métiers Paris Tech – a évalué le coût social du stress en France pour l'année 2007:

> « ***Les dépenses de soins, celles liées à l'absentéisme, aux cessations d'activité et au décès prématurés auraient représenté 2 à 3 milliards d'euros [...] Les chiffres réels seraient bien supérieurs car les chercheurs n'ont pris en compte qu'un seul facteur de stress [...] défini par la combinaison d'une forte pression subie (taches effectuées à cadences rapides et soumises à des échéances serrées) et d'une absence d'autonomie dans la réalisation du travail.[...] le manque de soutien ou le manque de reconnaissance n'ont pas été inclus dans l'étude*** »[303].

En 2010, la DARES publie le numéro 1 *Premières Informations et Synthèses* de son enquête SIP (Santé et Itinéraire Professionnel) menée fin 2006-début 2007. Elle

303www.inrs.fr/actus/CoutStress.html du 14.01.2010

met en évidence des liens étroits entre les parcours professionnels passés et l'état de santé des personnes au moment de l'enquête[304]. Ses principaux résultats mettent en exergue que :

- les individus dont les parcours professionnels sont peu marqués par la précarité ou les mauvaises conditions de travail se déclarent plutôt en bonne santé : personnes les plus qualifiées ou ayant connu une promotion sociale,
- les individus dont les parcours professionnels sont caractérisés par un déclassement social, des épisodes de chômage ou d'inactivité, des changements d'emploi fréquents ou des conditions de travail difficiles sont plus fréquemment associés à un état de santé dégradé : les conditions de travail sont souvent moins favorables tant au plan physique qu'au plan psychosocial (travail répétitif, manque de reconnaissance, utilisation insuffisante des compétences, mauvaises relations avec des collègues).

L'étude conclut qu'itinéraire professionnel et santé possèdent des liens forts et complexes : les personnes qui connaissent une trajectoire professionnelle ascendante sont en bonne santé ou en meilleure santé que ceux qui connaissent une trajectoire descendante ou stable (sans possibilité d'évolution).

Nous voyons que la multiplication de dysfonctionnements – même s'ils sont mineurs – créent de la violence pour ceux qui les subissent. Et c'est cette répétition de faits et/ou la non-possibilité pour le directeur de les éloigner de l'école qui aboutit à un stress énorme et cumulatif, aboutissant souvent à des traumatismes profonds. Il faut ici rappeler que la profession d'enseignant et encore plus celle de directeur (même si le statut est toujours inexistant) nécessite un engagement sans faille. Le directeur s'engage à faire progresser ses élèves (de même façon que ses adjoints) mais aussi à donner beaucoup de son temps à la gestion administrative de l'école. Nombreux en effet sont les directeurs qui se rendent à l'école le mercredi, le samedi après-midi, qui sortent toujours de l'école après leurs collègues parce qu'ils se sont engagés à réaliser tout le travail administratif (secrétariat, comptabilité, relations et réunions avec tous les partenaires, projets divers autres que celui d'école, enquêtes ministérielles et académiques...) en sus du pédagogique. Cet engagement aurait pu supposer un retour reconnaissant de l'institution : l'autonomie et le respect de la fonction. Or, d'après les réponses à notre questionnaire recoupées avec celles d'autres recherches effectuées sur le climat scolaire (G.Fotinos, J-M. Horenstein...), il nous semble que l'évolution des conditions

304id.www.travail.gouv.fr (rubrique Etudes, Recherche, Statistique de la DARES) du 04.02.10.

de travail des directeurs est de plus en plus négative. Ceux-ci se sentent de moins en moins "protégés" par l'Etat-providence pas plus qu'ils ne sont protégés par les partenaires locaux (élus et parents) ou par le droit :

> « ***Lorsque les dispositifs d'évaluation et de reconnaissance sont déconnectés des valeurs et du sens que les agents attribuent à leur activité, on entre dans une crise de la symbolisation. Comme à la loterie, la chance devient le facteur clé de la réussite et non l'activité réelle du sujet. D'où un sentiment d'incohérence que le sujet affronte dans la solitude. [...]. La capacité réflexive du sujet se perd [...] car une même action peut, selon la conjoncture, entraîner une gratification ou une sanction....l'avancement au mérite est individualisé alors que la réussite dépend du travail en équipe. La concurrence est exacerbée alors que la coopération est nécessaire*** »[305].

En fait, ce ne sont plus les compétences, l'investissement et les résultats dans le travail qui offrent la réussite et la reconnaissance au directeur. Nous sommes très loin d'une notation au mérite. Ce serait plutôt la chance d'être nommé dans une école où collègues et partenaires pensent plus à respecter et à collaborer avec le directeur qu'à le critiquer.

La MGEN (Mutuelle Générale de l'Education nationale) a signé un accord de partenariat avec le MEN (ministère de l'Education nationale) et le MESR (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche) pour une durée de cinq ans, de 2008 à 2013. L'accord concerne quatre domaines d'actions :

- l'aide et le soutien aux personnels fragilisés ou en situation de handicap,
- l'aide à la formation initiale et continue des personnels, plus particulièrement centrée sur des thèmes liés aux conditions d'exercice du métier et la qualité de vie au travail,
- la participation à la politique de santé, notamment par des actions conjointes pour améliorer la santé au travail et l'intégration professionnelle des personnels marginalisés,
- les études et recherches sont considérées comme essentielles par les signataires afin d'améliorer le fonctionnement du système éducatif qui repose en grande partie sur l'engagement et la motivation du personnel.

Aucun des directeurs participant à notre recherche ne fait l'objet de ces actions.

> ***La première étude de ce dernier point a été lancé début 2009 : il s'agissait de proposer aux lycées et collèges l'utilisation du QVT (questionnaire***

305Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (pp. 167-168).

d'autoévaluation, mis au point par des experts de la Santé aux Etats-Unis en collaboration avec un syndicat d'enseignants américain, et augmenté de questions issues d'études françaises (satisfaction et engagement professionnel). Ce questionnaire est le résultat d'un travail collectif, conduit par B. Durix, responsable de la formation des personnels de direction de l'ESEN et G. Fotinos, ancien inspecteur général de l'Education nationale et conseiller du président de la MGEN. Le groupe était composé de trois proviseurs, trois principaux, un proviseur vie scolaire, cinq médecins, une assistante sociale et un expert en communication »[306].

Pour H. Arendt, citée par C. Dejours, trois conséquences résultent de la solitude du salarié en souffrance au travail [307].

- un sujet isolé est beaucoup plus vulnérable que celui qui bénéficie de soutien, voire de la solidarité des autres, (la solidarité peut réussir à contenir les effets délétères des rapports de domination et de leurs dérives),
- la disparition des conditions de possibilité de l'action collective. S'engager dans une action de résistance contre l'injustice ou l'arbitraire implique des risques pour sa place, ses avantages...lorsqu'on est seul. D'où la nécessité d'agir collectivement et de ne pas se laisser manipuler (demande d'ignorer le bouc-émissaire, de s'éloigner de lui, de ne plus l'écouter),
- l'individualisme forcené et le chacun pour soi nuisent au maintien d'un collectif de travail et à la coopération, tant horizontale que verticale.

Pour M-F. Hirigoyen (2001), l'individu a trois façons de se comporter dans un système qu'elle qualifie de pervers. Devant un individu devenu bouc-émissaire, il y a :

1) "ceux qui souffrent et réagissent", prenant ainsi le risque d'être isolés eux-mêmes ou harcelés (comme le bouc-émissaire),

2) "les craintifs" qui suivent par peur, par manque de courage, et qui ne réussissent pas à se démarquer des autres et à penser par eux-mêmes. Ils suivent aveuglément la hiérarchie, obéissant à toutes les consignes, même les plus absurdes en espérant ainsi être protégés ; dans *Ethique à Nicomaque,* Aristote déclare : « *il n'y a aucune opinion, aussi absurde soit-elle, que les hommes n'aient pas rapidement adoptée dès qu'on a réussi à les persuader qu'elle était généralement acceptée* ». Des individus ont tendance à choisir un

306Valeurs mutualistes n°259 mars/avril 2009.
307Arendt, H. In C. Dejours. (1998). *Souffrance en France.* Paris: Seuil.

leader qu'ils mettent en avant pour le suivre de façon passive, comme des moutons de Panurge, sans aucun esprit critique.« *Ce que l'on appelle l'opinion commune est, à y bien regarder, l'opinion de deux ou trois personnes* », dit Schopenhauer. Ce syndrome de mouton de Panurge se retrouve à tous les étages de la hiérarchie. Quand une direction prévoit de se débarrasser d'un salarié, elle se contente souvent de suggérer au groupe que cette personne est indésirable. Par esprit d'obéissance ou par peur, les collègues s'éloignent d'elle, l'isolent et, par un processus maintenant bien connu, la harcèlent. Pour ne pas être exclus du groupe et tenus pour lâches par les collègues, ils collaborent à la souffrance et à l'injustice.

3) "les collabos" qui se font embrigader et participent à la perversité du groupe. Dans *Soumission à l'autorité,* S. Milgram – suite à ses expériences – déclare que, « ***lorsqu'un individu entre dans une structure hiérarchique, s'il a confiance en sa direction, il ne se voit plus comme l'auteur de ses propres actes et responsable de ceux-ci, mais comme l'exécutant des volontés de cette hiérarchie et, comme tel, déchargé de toute responsabilité*** »[308]. De la même façon, lorsque des enseignants et/ou des partenaires accusent par écrit un directeur, suite à la sollicitation de l'inspecteur, ils ne se sentent pas responsables (du moins au début) des conséquences néfastes pour le directeur puisque la décision contre lui n'a pas été prise par eux mais par l'inspecteur. L'idée de complicité ne les effleure pas. D. Senore a tout à fait raison lorsqu'il déclare que « ***la relation professionnelle inspecteur/maître gagnerait à s'appuyer sur un code de déontologie*** »[309].

Si nous comparons les trois énoncés précédents décrivant les trois types répertoriés par M-F. Hirigoyen et en les croisant avec les résultats de notre questionnaire, nous trouvons des similitudes. Ayant pour objectif le départ d'un employé, les dirigeants agiraient sur deux/trois axes :

1) en direction de l'employé dont l'organisation veut se débarrasser :

- isolement pour qu'il soit plus vulnérable (refus de soutien, défauts d'informations)

2) en direction des membres du groupe qui entourent de près le salarié-cible :

- les amener à se désolidariser de l'employé-cible (par suggestions) sinon risques pour eux-mêmes et leurs conditions de travail
- leur promettre une protection, une promotion
- les amener à collaborer à l'injustice

308Milgram, S. (1984). *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental.* Paris: Calmann-Lévy.
309Senore, D. In G. Fotinos, *Op. cit.*(p. 231).

- les déresponsabiliser en leur déclarant qu'ils sont les exécutants de la hiérarchie

3) en direction des partenaires/clients

- continuer de valoriser les résultats et le fonctionnement lorsque le salarié est parti (faire croire à son inutilité)
- cacher les dysfonctionnements.

Au départ de notre recherche, nous pensions que c'était une mauvaise gestion de la communication qui favorisait les dysfonctionnements à l'école. Puis, nous avons compris que le directeur n'était pas le seul individu à incriminer lors de ces dysfonctionnements, tant son autonomie pour gérer l'école est – dans certains secteurs – faible pour ne pas dire inexistante ; il les subit souvent sans avoir les moyens de les supprimer. Le présenter comme un bouc-émissaire, comme la cause de tous les dysfonctionnements concourt à déresponsabiliser ceux qui en sont réellement les auteurs.

Maintenant, nous savons que les dysfonctionnements et leurs suites dépendent d'abord du comportement individuel de certains acteurs (pressions, prises de pouvoir, double-langage, désinformation....) associé à l'organisation du travail qui ne prévoit aucun moyen de prévention pour les supprimer avant la naissance de conflit.

Pour M-F. Hirigoyen,

> « ***Ne considérer la violence que comme conséquence de l'organisation du travail risquerait de dédouaner les acteurs. Il faut donc éviter, d'un côté, de psychologiser à outrance et, de l'autre, de déresponsabiliser les personnes, en reportant la faute uniquement sur l'organisation (inhumaine) du travail. Même si, sur un lieu de travail, la violence est parfois liée à la toxicité de l'organisation, elle fait écho à la violence générée par des individus, à différents niveaux.[...]. Ce ne sont pas seulement les milieux où règnent un fort niveau de stress et une mauvaise organisation, mais ce sont surtout les pratiques de management peu claires, ou mêmes franchement perverses, qui constituent comme une autorisation implicite aux agissements pervers individuels*** »[310].

Le nombre d'arrêts pour dépression pourrait s'expliquer par le fait que les victimes essayent de se protéger (inconsciemment) des nombreuses pressions réalisées sur leur entourage pour les isoler et les empêcher de se défendre. Ces pressions pouvant créer des

310Hirigoyen, M-F. (2001). *Op. cit.* (pp. 152-157).

coalitions sociales et politiques locales. Dernier garant des valeurs morales dans l'école, le directeur doit les abandonner pour plaire à une société qui veut construire l'école à son image – mouvante – au gré des volontés très souvent contradictoires des parents, des collègues et des élus locaux du moment. Adulé une année, le directeur peut alors se voir critiqué et agressé l'année suivante.

Il est toujours facile d'avancer que le climat d'une école dépend de son directeur (Fotinos, 2006). Mais, à travers les réponses au questionnaire, nous avons constaté que le directeur ne possédait pas toujours l'autonomie suffisante lui permettant d'améliorer le fonctionnement de l'école qu'il dirige et consécutivement son climat. La part d'autonomie qui lui est laissée dépend de son inspecteur de l'Education nationale. L'Etat a rédigé un référentiel des devoirs et des tâches incombant au directeur mais n'a prévu aucun texte lui donnant les moyens de les assumer. Aucun référentiel de compétences du directeur n'est utilisé nationalement pour l'instant. S'il existe, il est à géométrie variable sur le territoire. Nous avons découvert – lors de notre recherche – que le flou entourait l'exécution de ces tâches. De cette façon, le directeur reste tributaire de la bonne volonté d'autrui. Mais des inspecteurs de l'Education nationale et certains groupes de partenaires – voire de collègues – refusent l'application de ces textes ou en font une interprétation qui les satisfait.

4.2.3.2 De la relation dominant-dominé à la perte d'identité professionnelle à l'exclusion.

En 2001, P. Paoli et D. Merllié citent une étude sur la proportion des salariés de l'Union européenne ayant fait l'objet de mesures d'intimidation dans le cadre de leur travail. Elle montre que le plus fort pourcentage (14%) est celui de l'Administration publique et de la Défense, suivi par les secteurs Education et Santé (12%).

En 2002, F. Giust-Desprairies déclare qu'un climat de tension [non supprimée] peut se transformer en conflit, puis en crise :

> « ***les membres de l'organisation ont le sentiment de se trouver exclus des pôles de décisions auxquels ils avaient le sentiment de participer. Les représentations qu'ils se faisaient à l'égard de ceux dont ils dépendent deviennent négatives, perte de foi, découverte ou jugement d'incompétence, accusation de machiavélisme, de duplicité et d'arbitraire. Ils désinvestissent, dans l'indignation ou***

le découragement, les objets de travail et les relations antérieurement valorisés. [...] Les rivalités apparaissent. La désagrégation des relations entraîne des effondrements individuels [...]. Les pressions extérieures [...] ont un effet de déconnexion par rapport à la réalité, l'efficience s'affaiblit. Les objectifs sont perdus de vue, les membres de l'organisation ne tirent plus satisfaction de leur travail ; leur salaire leur paraît dérisoire par rapport aux frustrations et aux violences subies ou à venir »[311].

« ***Dans le modèle hiérarchique et disciplinaire, les conditions de travail étaient certes pénibles, mais la solidarité entre les employés en atténuait les effets psychologiques [...]. De nos jours, la tentation du "chacun pour soi" est d'autant plus forte qu'elle est encouragée par l'avancement au mérite, la diversité des statuts [...]. Les revendications collectives sont désamorcées. La violence des conditions de travail se déplace [ainsi] massivement à un niveau psychologique*** ».[312]

En 2005, V. de Gaulejac prend l'exemple des établissements Chausson. La direction veut justifier l'exclusion de personnels. Pour cela, elle utilise le motif de l'insuffisance de rendement. L'alibi du manque de productivité sert de masque aux mensonges de la direction générale.

V. de Gaulejac remarque alors que le taux de vulnérabilité des salariés est proportionnel à leur taux d'implication personnelle, qu'ils perdent confiance en eux, que leur vie sociale et psychique est attaquée. « ***La destruction humaine est l'effet d'un système de pouvoir abstrait, éloigné du terrain, occupé par des personnes qui n'en subissent pas les conséquences*** »[313].

En 2006, B. Floris rapporte qu' :

« ***un vigile de Carrefour explique les méthodes de la direction pour pousser dehors des salariés (intimidations, harcèlement, fautes provoquées). Mais à côté de cela, la communication de Carrefour arbore la distribution de son journal convivial,***

311Giust-Desprairies, F.(2002). Crise. In J. Barus-Michel, E, Enriquez, & A. Lévy (sous la direction de). *Vocabulaire de psychosociologie-Références et positions* (p. 110). Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres.

312*Ibid.*

313Gaulejac,V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (pp. 220-221).

les rapports soi-disant chaleureux »[314].

Le directeur qui ressent la malveillance, qui entend les paroles désobligeantes, qui doit faire face à des comportements hostiles, qui devient la cible de griefs non fondés, de critiques malveillantes sur son travail...ne peut qu'être stressé. La qualité de l'enseignement et des relations peuvent alors s'en ressentir.

Lors de notre enquête, nous avons découvert que certains subissaient une autre stratégie de déstabilisation : l'affirmation, la répétition de fausses informations jusqu'à la contamination à toute une population.

A l'inverse, la solidarité aurait du mal à s'exprimer parce que les salariés ont peur pour eux s'ils essayent de soutenir un des leurs. En justice, la parole d'un "chef" est toujours plus écoutée que celle d'un subordonné. Ne pas isoler le directeur c'est protéger l'école et son fonctionnement. Au delà, c'est aussi prendre des mesures pour faire cesser certains comportements destructeurs, donc essayer de modifier les contextes qui ont pu les favoriser. Ne traiter que l'aspect judiciaire signifierait qu'on laisse évoluer ces situations trop longtemps. L'idéal serait – sans attendre un nombre trop important de victimes – que les organisations privées et publiques mettent en place une prévention et un meilleur soutien face aux situations perverses.

Le danger du dysfonctionnement est qu'il quitte la sphère professionnelle pour gagner la sphère personnelle (comme nous l'avons vu dans l'exemple du collège ou d'un projet non accepté par tous, on en arrive à des accusations personnelles). Il y a deux façons de porter des reproches et/ou des accusations : ils peuvent être personnellement et franchement notifiés à l'individu ou – comme dans la rumeur – le contourner pour s'adresser aux individus évoluant dans son environnement professionnel et social.

Dans le premier cas, les reproches sont adressés directement à la cible. La discussion peut s'instaurer. Le conflit peut naître si chacun reste sur ses positions. Il a cependant le côté positif d'être connu de tous. M-F. Hirigoyen fait la différence entre le conflit et le harcèlement. Pour elle, « ***s'il y a harcèlement, c'est que justement aucun conflit n'a réussi à se mettre en place. Dans un conflit, les reproches sont nommés. Au contraire, derrière tout***

314Floris, B. (2006). Parlons-nous d'organisation en "chair et en os"?. In A. Bouzon, (dir.). *Op. cit.* (p. 124). Paris: L'Harmattan.

procédé de harcèlement moral, il y a du non-dit et du caché »[315].

Dans le second cas, il y a beaucoup de non-dits. Les reproches ne sont pas déclarés devant l'individu visé (impossibilité d'apporter ses arguments) mais devant des individus le connaissant.

Dans un conflit d'ordre professionnel, chaque protagoniste ou chaque groupe veut imposer ses idées à l'autre ; sans esprit civique et moral – pour certains – tous les coups semblent être permis. Pourtant, l'idéal serait l'existence d'un pouvoir d'arbitrage et de médiation car tant que le conflit n'est pas résolu, il tend à s'amplifier avec la recherche de nouveaux alliés et de nouveaux moyens (du simple défaut de communication jusqu'à la rumeur qui perdure dans le temps et qui consiste à monter les gens les uns contre les autres). En laissant pourrir la situation, le conflit tarde à se résoudre : pour les individus non concernés, il semble se réduire. Mais ce n'est qu'une apparence. En fait, il s'enlise et continue son cheminement de façon souterraine avec des conséquences néfastes pour l'organisation mais surtout pour l'individu-cible.

Les organisations craignent l'agitation sociale qui pourrait nuire à leur image de marque, mais paradoxalement laissent s'installer une communication faussée et n'utilisent pas souvent la médiation or c'est à partir d'alliances et de plans occultes qu'il y a un risque de passage vers des procédés de harcèlement moral, détruisant la personne ciblée. En effet, comme l'affirme M-F. Hirigoyen « ***dans le harcèlement moral, il ne s'agit plus d'une relation symétrique comme dans le conflit, mais d'une relation dominant-dominé, où celui qui mène le jeu cherche à soumettre l'autre et à lui faire perdre son identité*** »[316].

A l'aune de cette affirmation, nous nous apercevons que la majorité des directeurs qui ont répondu à notre questionnaire auraient dépassé le cadre du conflit. Ils sont rejetés par des collègues, des partenaires et souvent aussi par l'inspecteur de l'Education nationale : leurs avis ne comptent plus. Les "forces" ne sont plus égales lorsqu'un groupe de collègues prend ses décisions avant les réunions statutaires, lorsque le double-langage de l'inspecteur de l'Education nationale met le directeur contre le reste du groupe, lorsque le manque de soutien hiérarchique entraîne la liberté d'expression de violences en tous genres...L'école devient le théâtre de relations dominant-dominé, bien loin de l'esprit d'égalité toujours prôné.

315Hirigoyen, M-F. (2001). *Op. cit.* (p.19).
316*Ibid.*(p. 22).

V. de Gaulejac affirme que « ***chaque acteur cherche à "maximiser ses utilités", c'est-à-dire à optimiser le rapport entre les résultats personnels de son action et les ressources qu'il y consacre*** »[317].

En effet, nous savons que tous les directeurs consacrent le maximum de leur temps libre (mercredi, *week-end* et grande partie des vacances scolaires) à remplir des dossiers administratifs – moins urgents – qu'ils n'ont pas toujours le temps de faire lorsqu'ils enseignent. Après le travail pédagogique journalier et les réunions de soirée – institutionnelles ou non – avec les collègues et/ou des partenaires, le temps nécessaire pour satisfaire toutes les demandes sur le champ leur manque : ils travaillent quasiment toujours dans l'urgence. Un tel investissement – sans moyens (techniques, aide hiérarchique, formations...) – expliquerait que certains directeurs soient psychologiquement détruits lorsque les résultats (climat de l'école) ne reflètent pas leur investissement dans le travail relationnel quotidien. De nos jours, la "violence" au travail, dans l'entreprise privée et la structure publique n'est plus physique mais psychique, liée à des exigences paradoxales.

Ainsi, les directeurs de notre recherche pourraient se sentir non seulement abandonnés par la hiérarchie, mais sacrifiés (cf. réponses du premier chapitre « *l'inspecteur de l'Education nationale me déclare ne pas oser contrarier des collègues, des partenaires*... »).

Si nous comparons le comportement d'entreprises privées à celui de l'école du premier degré, nous remarquons des similitudes :

- définition de l'objectif : volonté de justifier l'exclusion/le départ d'un employé, d'un directeur
- motivation : insuffisance de rendement masquant les mensonges de la direction. Les défauts de communication organisationnelle sont remplacés par l'alibi : insuffisances du directeur.
- moyens utilisés : intimidations, harcèlement, fautes provoquées...et fausse "bonne" communication face aux partenaires.

Les conséquences humaines – pour l'individu-cible – sont :

- l'impossibilité de retrouver la confiance en soi et la sécurité pour s'investir dans un nouvel avenir,
- les bases de la vie psychique et sociale attaquées.

317Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.*

Au départ se trouverait un système de pouvoir éloigné du terrain, ne prenant pas en compte l'origine des dysfonctionnements, refusant leur anticipation et leur prévention, agissant dans l'urgence, et ne subissant pas les conséquences de son management.

Le salarié a besoin que son travail (ses efforts, son investissement) et sa personne soient reconnus par son employeur, qu'il soit privé ou public. De plus en plus, les situations telles que celles décrites plus haut par des directeurs d'école les conduisent vers le stress, l'épuisement professionnel, le *burn-out*, la dépression, l'augmentation de conduites addictives à l'alcool et aux antidépresseurs, les plaintes de harcèlement.

Dans notre recherche, certains directeurs se sentent visés ou même attaqués par des collègues et/ou d'autres partenaires. Ils sont conscients que ces derniers cherchent à leur nuire. S'attaquer au directeur, c'est s'attaquer au fondement de l'institution. Dans une école, il n'est pas question de résultats de production ou financiers ; la concurrence n'existe pas. Nuire au directeur semble traduire la volonté de collègues et de partenaires de se débarrasser de lui, parce qu'il "dérange" leurs intérêts personnels. Cette nuisance ne participe pas au bon climat et au bon fonctionnement de l'école...et de l'organisation.

Nous remarquons que le management de l'institution ne prévoit pas partout sur le territoire de négociations individuelles des situations, puisque les demandes d'aide des directeurs auprès de l'inspecteur de l'Education nationale se soldent par des refus plus ou moins exprimés et déguisés. Donc, dans l'étude de nos cas, la "violence des conditions de travail" ne se déplace pas à un niveau psychologique mais s'additionne : aux violences professionnelles non résolues s'ajoutent pour ces directeurs des violences individuelles psychologiques.

L'article L230-2 du code du travail cite : « ***Le chef d'établissement prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des travailleurs de l'établissement, y compris les travailleurs temporaires*** ». Toutefois, les fonctionnaires ne connaissent pas cet article puisque les dysfonctionnements des établissements scolaires dépendent du droit administratif mais sont avant tout gérés par les hauts fonctionnaires qui sont ainsi juge et partie.

Malheureusement, que l'enseignant soit dépressif ou épuisé, « ***les problèmes d'attention ou de confusion mentale qui découlent [des risques psychosociaux] restent des problèmes majeurs susceptibles de réduire l'efficacité des personnels dans leur travail et de provoquer des accidents*** »[318].

Il est tout à fait concevable qu'un individu épuisé ou dépressif n'est pas au meilleur de sa forme pour être efficace, dans la vie privée comme dans la vie publique. Si cet individu part travailler en ayant peur chaque jour de ce qui va se passer dans la journée, nous comprenons que son humeur et ses réactions puissent être affectées.

Cooper, Dewe et O'Driscoll estiment que « ***l'augmentation de l'insécurité de l'emploi [...], le manque d'autonomie en rapport avec des décisions ou l'organisation de ses tâches, le sentiment d'injustice ou encore celui du manque de reconnaissance de son rôle dans l'institution, détériorent à la fois la santé des professionnels et leur engagement*** »[319].

Pour déstabiliser une personne qui a acquis une bonne image grâce à son travail et ses bons résultats, trois choses suffiront. D'abord, dévaloriser son travail, deuxièmement, manipuler l'opinion publique, enfin lui ôter toute autonomie pour l'empêcher de montrer le meilleur d'elle-même ou tout simplement de travailler. Ainsi isolée, cette personne est déjà mise de côté avant de lui nuire professionnellement. On la critique publiquement comme pour justifier la décision prise.

Dans son ouvrage,.V. de Gaulejac déclare :

> « ***Il y a délitement des collectifs de métier et des solidarités traditionnelles causées par le développement de la lutte des places liée à l'avancement au mérite [...].La polyvalence et la flexibilité abrasent les identités collectives de métier. Chaque salarié se sent de plus en plus isolé dans un contexte ou la collectivité ne lui apporte plus la protection nécessaire pour faire face à la violence au travail*** »[320].

318*Ibid.*
319Cooper, Dewe et O'Driscoll. In V. de Gaulejac, (2005-préface de 2009). *Op. cit.*.
320Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.*

4.2.3.3 Plan social

Les violences physiques et psychologiques rencontrées au travail telles que le manque d'autonomie et/ou de reconnaissance et/ou de soutien, les pressions diverses, les tâches non définies ou conflictuelles, la dévalorisation du travail et l'autoritarisme par un supérieur ou un subordonné, l'insécurité, les injonctions paradoxales, le stress...sont appelées risques psychosociaux. Ils sont causés par l'organisation et les pratiques de management.

> « ***Dans ce contexte, les agents sont plus préoccupés par leur carrière individuelle que par une réflexion d'ensemble et des actions communes pour défendre les intérêts du personnel. Face à l'organisation, l'individu isolé ne peut que se plier aux exigences du système. [...]. Le pouvoir managérial est profondément individualiste. Il désamorce la constitution de collectifs durables. [...]. La désyndicalisation est le symptôme d'une situation dans laquelle chaque employé est plus préoccupé d'améliorer sa situation personnelle ou de sauver sa place que de développer des solidarités collectives*** »[321].

Nous voyons que le management de l'organisation participe à ce que la solidarité collective soit de plus en plus réduite à néant : utilisation d'abord de défaut de communication (rétention d'informations, transformation de la réalité, désinformations...), puis emploi d'un double-langage entraînant des suspicions entre acteurs jusqu'à la situation conflictuelle, ensuite refus de soutien hiérarchique au directeur qui est dans l'incapacité de ramener le calme à et autour de l'école (il n'est pas autonome et il n'est pas responsable des défauts de communication originels), enfin si la situation conflictuelle perdure, sollicitations et recueil d'écrits contre le bouc-émissaire désigné...que la collectivité, pas plus que les syndicats n'aideront puisqu'il y a eu refus de soutien institutionnel.

A. Supiot (1993) remarque depuis quelques années déjà la mise en place

> « ***de nouvelles méthodes de gestion et de direction, qui se traduisent par la remise en cause progressive du droit du travail et des acquis sociaux*** »[322].

En étudiant ces méthodes, il découvre de la brutalité générant de la souffrance. Il pense que la dénonciation est inutile, qu'elle ne sert à rien et qu'elle ne déclenche aucune

321*Ibid.* (p. 148).
322Supiot, A. In Dejours, C. (1998). *Souffrance en France.* (p. 25). Paris: Seuil.

réaction politique « ***parce que sans mobilisation collective concomitante*** »[323].

Ce n'est pas le débat de notre recherche, mais ce manque de prise en considération – par des syndicats – de la remise en cause du droit du travail, des nouvelles méthodes de gestion et de direction pourrait être une des causes de la désyndicalisation actuelle.

Nous savons que la solidarité est le ciment d'un groupe ; elle augmente la cohésion de ses membres jusqu'à ce qu'il se transforme en équipe. Alors donc, les membres de celle-ci peuvent faire "bloc" devant une difficulté ou un chef tyrannique. Mais une trop forte pression extérieure (partenaires ou hiérarchie) peut casser cette solidarité de l'équipe jusqu'à créer un phénomène individuel de "sauve qui peut", chacun s'efforçant de tirer son épingle du jeu et s'éloignant du bouc-émissaire visé par la pression extérieure. Ainsi isolé, le bouc-émissaire peut être détruit peu à peu, sans aucune réaction solidaire du reste de l'équipe (étude de cas du chapitre 2). De victime, on le transforme en coupable aux yeux de tous. L'organisation, par le biais des dirigeants et du DRH, possède alors toute liberté pour agir contre le bouc-émissaire en utilisant les derniers écrits (mécontentement grandissant de tous) pour motiver ses actes sans que quiconque réagisse. A partir de ce moment, mutations forcées, perte d'emploi...tout devient possible pour le DRH, s'il considère l'individu comme un vulgaire outil et non comme un humain. Cette façon de faire expliquerait la banalisation du mal – vue par H. Arendt – sans que la solidarité se construise autour de la victime. C'est ainsi que de plus en plus de salariés sont longuement malades à cause des conditions de leur travail tandis que les autres individus (collègues et parents) ne réagissent pas parce qu'ils ne connaissent pas l'ensemble du processus et qu'ils sont plus ou moins manipulés par de fausses informations émanant de responsables de l'organisation, quelquefois en accord avec des élus politiques locaux.

Ainsi, quand l'organisation et une partie de la société deviennent de plus en plus répressives en favorisant des idéaux contradictoires, d'indifférence, de haine...envers les individus qui les subissent, elles risquent de favoriser le développement :

- de comportements pervers chez des individus qui possèdent le pouvoir d'être autonome dans leurs décisions,
- de comportements paranoïaques, apathiques...chez le bouc-émissaire,
- de comportements entraînant la compétition généralisée, la jalousie, la rivalité, l'indifférence à l'autre pouvant aller jusqu'à la haine chez les individus qui se laissent

323Dejours, C. (1998). *Op. cit.* (p. 25).

manipuler par de fausses informations, qui réifient autrui.

« ***Quelle plus belle perversion sociale peut-on imaginer qu'un individu transformé en instrument de ses souffrances, soumis sans recours à la loi du désir des autres qui jouissent de sa déchéance ?*** »[324]. Les repères éthiques disparaissent. Et si les autres n'en jouissent pas, pourquoi sont-ils indifférents ? Parce qu'ils ne désirent pas prendre de risques vis-à-vis du harceleur qui peut être un supérieur hiérarchique ou un subordonné, voire un partenaire. Cependant, ces deux derniers ne peuvent agir que si les cadres supérieurs laissent faire ou managent de telle façon que l'organisation du travail permette des comportements de harcèlement. Pour Lerner (1966-1980) et Simmons (1966), la majorité des témoins de harcèlement se persuade que la victime est responsable de ce qui lui arrive. Nous ajouterons qu'il est d'autant plus facile de le croire que la victime est sous les ordres d'un supérieur. En fait :

> « ***la situation de mobbing se caractérise par une "surévaluation systématique de la responsabilité de la victime allant de pair avec une sous-estimation des facteurs organisationnels" (Faulx et Guezaine, 2000), ce qui met en évidence plusieurs biais de jugements dont l'erreur fondamentale d'attribution (Ross, 1977). [...]. Ces recherches sur les jugements permettraient en outre de comprendre deux caractéristiques typiques du harcèlement : premièrement, sa durée et sa répétition et deuxièmement l'isolement des victimes et l'absence d'aide de l'entourage professionnel (Bazerque, 1999 ; Gemzoe-Mikkelsen, 2002; Leymann et Gustafsson, 1996 ; Poilpot-Rocaboy, 2000 ; Viaux et Bernaud, 2001)*** »[325].

Nous savons que l'environnement et les mauvaises conditions de travail coûtent cher à la société. Les conséquences sont d'autant plus graves pour l'individu que le processus de destruction psychologique a duré longtemps, avec des épisodes répétitifs. Pour l'employeur, la perte d'un employé n'est pas grave dans le sens où un autre prendra sa place. De plus, très souvent non reconnu en accident de travail, parce que le harcelé, usé, ne trouve pas vraiment dans la société française de structure le soutenant et prenant en charge son dossier, le processus de harcèlement est un bénéfice certain pour ceux qui l'utilisent dans la gestion des ressources humaines.

324Enriquez, E. & Haroche, C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.*(p. 101).

325Desrumaux, P. (2007). *Harcèlement moral au travail, survictimation et problème du harceleur : quand les victimes sont jugées aussi responsables que leurs harceleurs.* Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, n°73, pp.61-73.

De toutes manières, le harcèlement n'existerait pas s'il y avait une surveillance, un arbitrage sérieux et des sanctions au besoin en cas de récidives.

> « ***En France, une étude de l'INRS (Institut National de Recherche et de Sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles) et du Laboratoire d'Economie et de Gestion de l'Université de Bourgogne estime entre 830 et 1656 millions d'euros le coût des pathologies liées au stress professionnel, ce qui équivaut à 10 à 20 % des dépenses de la branche accident de travail/maladie professionnelle*** »[326].

C'est ici que les verbes "connaître" et "penser" prennent toute leur signification. La connaissance n'a jamais empêché quiconque de mal agir (génocides, esclavage, torture...). Mais penser dans le sens de comprendre la souffrance de l'autre peut amener à transformer son comportement et ses décisions. V. Châtel cite H. Arendt, « ***l'absence de pensée [...] est la source de la banalité du mal*** »[327]. Il faut donc "connaître" pour "penser" de la même façon qu'il faut « ***comprendre soi-même pour expliquer*** »[328].

Socialement parlant, un autre danger guette le directeur non soutenu par sa hiérarchie. Nous avons déjà compris qu'il devenait un bouc-émissaire que les autres individus (collègues et partenaires) rendaient responsable des dysfonctionnements de l'organisation, ne comprenant pas que c'était elle – à travers ses techniques de management – qui favorisait, par son éloignement et son manque d'analyse sur le terrain, des comportements d'agressivité. La majorité des enseignants se sentent individuellement harcelés parce qu'ils sont collectivement soumis à une intense pression.

> « ***Mais faute de pouvoir intervenir sur les méfaits de l'organisation du travail, ils s'agressent entre eux, jusqu'à s'en prendre à eux-mêmes, comme dans les expériences d'Henri Laborit. Lorsqu'un rat, enfermé dans une cage, reçoit une décharge électrique, il agresse son ''collègue''. S'il est seul, il développe des troubles psychosomatiques*** **(Laborit, 1999)** »[329].

Nous avons remarqué le même comportement chez des chats vivant dans la même maison depuis plusieurs années (un blanc et un noir). Lorsque que le repas se fait attendre, ou

326Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris: A. Colin.

327Arendt, H. In V. Châtel, (2007). *L'Inexistence sociale. Essais sur le déni de l'Autre* (p. 32). Fribourg (Suisse): Editions Saint-Paul.

328Caune, J. (1995). *Culture et communication : convergences théoriques et lieux de médiation* (p. 58). Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.

329Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (pp.238-239).

lorsque le maître refuse de laisser sortir le chat noir, celui-ci se "venge" sur le chat blanc en l'agressant. Mais, inversement, le chat blanc attend son repas et l'ouverture de la porte sans jamais attaquer le chat noir. Nous en déduisons donc que le même comportement du maître n'induit pas les mêmes réactions chez les deux chats. Ainsi, la différence de réaction entre les deux chats ferait intervenir leur caractère. Le chat noir n'accepte pas de se voir refuser quelque chose : il transfère sa pulsion de colère envers son maître (il sait qu'il ne peut l'attaquer-refoulement) vers son congénère. Le chat blanc accepte le retard apporté à ses désirs avec patience sans se venger.

Comme le chat, l'humain est un mammifère. L'uniformité des caractères est impossible. Le premier chat donne la priorité à la valorisation de son côté narcissique (il faut accepter ses volontés). Le second chat, peut-être plus diplomate, préfère la sérénité au conflit.

Certains individus, enseignants ou autres, seront toujours plus agressifs que d'autres. A l'école, tout le monde est mis sous tension. Mais les réactions ne sont pas les mêmes chez tous. Les réponses au questionnaire l'ont prouvé. Certains enseignants imposent leurs idées par tous les moyens possibles et déchargent leur agressivité sur autrui. D'autres ne se prononcent pas et n'agressent personne. Les enseignants – rappelons-le – forment plus souvent un groupe qu'une équipe.

Et le directeur d'école – de la même façon que le maître qui, avec la même action, peut observer deux réactions différentes chez ses deux chats (exemple ci-dessus) – peut obtenir des réactions différentes de ses adjoints dans une même école. On peut même observer des réactions opposées d'une école à l'autre.

Devenir bouc-émissaire sur les lieux de son travail est d'abord destructeur psychologiquement et professionnellement. Si cette situation ne perdure pas trop dans le temps, si un cadre hiérarchique réagit en apportant son soutien, l'agressivité humaine s'estompera et le bouc-émissaire retrouvera la motivation nécessaire à rendre efficace son travail. En revanche, le danger réside dans la durée de ce comportement accepté par l'organisation. Si les cadres de proximité nommés dans la même circonscription adoptent tous le même comportement de non-soutien, de double-langage, de dissimulation d'informations...vis-à-vis d'un directeur, la société aura tôt fait de s'emparer des rumeurs, et de se faire le relais de l'agressivité de l'organisation. De personnelle et professionnelle, la

destruction de l'individu peut devenir sociale en atteignant son lieu de vie.

4.3 ENJEUX POLITIQUES : "l'anarchie organisée"

Historiquement parlant, le changement de fonctionnement de l'école s'amorce sous le ministère de J-P. Chevènement (1984-1986). Celui-ci valorise un modèle scolaire basé sur la compétition, copiant la concurrence qui existe dans le monde économique entre les entreprises. Il introduit pour la première fois un objectif chiffré : "les enseignants doivent amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat". Il semble ainsi préfigurer le modèle entrepreuneurial basé sur la performance. La différence est qu'une entreprise se base sur des résultats financiers donc concrets (hausse des bénéfices) alors que pour obtenir 80% de réussite à un examen, il y a deux solutions : améliorer les résultats des élèves et/ou mieux noter les copies.

Puis R. Monory (1986-1988) a la volonté de créer un statut de maître-directeur, chargé d'appliquer et d'adapter à l'environnement local les directives ministérielles. Son projet échoue parce qu'il se rapproche du fonctionnement d'entreprise, quittant ainsi le modèle de l'Etat-Providence. Donc, déjà en ce moment, les directeurs auraient pu se trouver dans une pseudo-autonomie où l'Etat leur aurait demandé d'adapter ses directives sur le plan local. En cas de divergence, nous ne savons pas qui aurait été prioritaire : l'Etat ou la localité.

Enfin, L. Jospin (loi d'orientation de 1989), déclare l'ouverture de l'école à ses partenaires : l'institution demande un travail de plus en plus collectif et de type managérial avec le développement d'une culture de l'évaluation des résultats et de la communication. Cependant, aucune formation n'est proposée ni aux représentants de parents d'élèves, ni aux directeurs. Nous ne savons pas qui manage l'école : l'inspecteur de l'Education nationale ou le directeur ? Quant à la culture de l'évaluation des résultats et de la communication, revient-elle aux partenaires locaux ou aux cadres hiérarchiques, ou aux deux simultanément ? Qui a autorité ?

Aucun garde-fou n'est prévu pour protéger les directeurs en cas de dérive de quelconques acteurs de l'école.

En 2002, E. Enriquez déclarait :

« ***Si le constat que nous faisons des démocraties modernes incite peu à l'espoir – déni d'existence, perversion, meurtres physiques et psychiques, déclin***

paradoxal du sujet dans les formes d'un individualisme extrême, massification des conduites – nous rappelons néanmoins que le maintien d'une pensée exigeante et critique ainsi qu'une interrogation sans complaisances sur eux-mêmes peuvent permettre aux individus d'entraver la tendance spontanée des groupes humains à adopter des conduites destructrices »[330].

Notre recherche nous a permis de mieux comprendre les arcanes du pouvoir partagé entre cadres institutionnels et partenaires influents et individus plus ou moins manipulés, si l'on considère que chacun d'entre nous peut toujours posséder en lui un minimum d'étincelles de raison pour refuser de participer à la destruction d'autrui, même sous commande – qu'elle soit franche ou déformée.

Cependant, si l'être humain n'est pas capable de refuser d'obéir à des ordres détournés contre son semblable, et c'est en cela que nous rejoignons le constat d' E. Enriquez, nous pensons que l'Etat peut jouer un rôle dans l'amélioration des conditions de travail des salariés, (directeurs dans notre enquête). Il peut jouer un rôle de prévention en améliorant le recrutement (profil psychologique des hauts fonctionnaires), le contrôle de leurs actions, en établissant une meilleure répartition des pouvoirs de décision, en renforçant la Justice (protection des victimes du travail)...

Revenons maintenant au point de départ de notre recherche : les origines et les impacts des défauts de communication, et parmi eux, la rumeur. Nous avons vu que des collègues et/ou des inspecteurs de l'Education nationale dans le premier degré pouvaient être responsables du départ de rumeur ; un exemple du second degré a montré aussi le caractère agressif de fausses accusations d'un groupe d'enseignants contre un autre groupe.

L'école est de moins en moins un sanctuaire dévoué uniquement aux apprentissages depuis qu'elle est devenue un lieu d'alliances plus ou moins partisanes et clandestines favorisées par des lois de déconcentration et de décentralisation donnant de nouveaux pouvoirs aux cadres hiérarchiques et aux élus locaux : « ***le politique désormais, ce n'est plus le contenu, c'est la relation. Avant de dire, éventuellement, ce qu'on va faire, il faut dire ce qu'on va être*** »[331]. Les opinions populaires sont malléables. De plus en plus aujourd'hui, la forme l'emporte sur le fond, le sentiment sur la raison, l'émotion sur l'intelligence. D'un côté,

330Enriquez, E. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (pp. 8-9).
331Muzet, D. (2007). *La croyance et la conviction*. France: Editions de l'Aube.

il existe un microcosme, un petit nombre d'initiés, de gens qui savent et qui souvent participent, de près ou de loin, aux décisions, à un titre ou à un autre et de l'autre côté, la grande masse, la foule, qui ignore ou qui ne comprend pas ce qui se trame, qui peut aussi bien réagir violemment ou au contraire se tenir à distance et se taire selon qu'elle est utilisée pour motiver des objectifs et servir d'argument à l'excitant ou à l'inverse pour taire l'inavouable. Ce serait peut-être cet éloignement de la politique, du fonctionnement des institutions, par la masse – sous-informée, désinformée et plus ou moins blasée par des changements réguliers de lois, de décrets, d'habitudes de vie donc – qui permettrait à un microcosme d'acquérir de plus en plus de pouvoir.

> « ***Notre civilisation est supposée "réflexive", mais s'avère incapable de s'interroger collectivement sur ses manières de vivre. Ce n'est qu'avec l'apparition des préoccupations écologiques et/ou des questions de santé que cette interrogation émerge actuellement. [...]. Les tensions [sont dues] à une redéfinition profonde de la division du travail, dans laquelle le schéma classique "division/coordination/contrôle de prescription" au sein d'un travail spatialisé craque au profit d'un schéma "totalité engagée/échange communicationnel/ contrôle de modulation du comportement"*** »[332].

Les tensions actuelles du monde du travail (secteurs privé et public) seraient causées par une transformation. Le taylorisme prévoyait la division du travail en tâches distinctes associées à un corps de métiers ; chaque individu avait "sa spécialité". La coordination des tâches et leur contrôle était le fait de la direction, des supérieurs qui en étaient responsables : une organisation managériale responsable. De nos jours, l'organisation du travail par les instances décisionnelles semble de plus en plus faire croire à l'autonomie des strates subalternes, les rendant donc "responsables" des conséquences des décisions qu'elles n'ont pas pu ou su prendre. L'Etat – par le biais des cadres hiérarchiques et des lois de déconcentration qui leur octroie tous les pouvoirs – demande à ce que les directeurs s'engagent totalement dans leur travail. Nous entendons même parler de notation ou de salaire au mérite. Mais encore faut-il posséder les moyens de pouvoir travailler plus et mieux pour améliorer les résultats. Dans le cadre de notre recherche, nous voyons que l'investissement, les compétences et le mérite du directeur ne suffisent pas toujours à le faire apprécier de sa hiérarchie. D'autres critères (des privilèges cachés) seraient à prendre aussi en considération.

332Zarifian, P.(2006). Travail, modulation et puissance d'action. In A. Bouzon, (dir.). *Op. cit.* (p. 61).

Il suffit alors pour un chef de dénier les résultats d'un subordonné pour que celui-ci voie sa note, son salaire et sa carrière stagner. Inversement, avoir dans son entourage un personnage influent permet d'être considéré comme "méritant" même si les résultats ne sont pas là. Dans son ouvrage *Injustices, l'expérience des inégalités au travail,* (2006), F. Dubet déclarait : « ***C'est parce que le mérite est la seule manière de combiner l'égalité et la liberté dans une société où règne la division du travail que ce principe de justice est aussi fondamental que l'égalité*** »[333].

Le principe – en théorie – est juste. Seulement, dans la pratique et à l'aune de ce que nous avons appris, le mérite n'est pas juste parce qu'il existe des conditions de travail qui ne permettent pas à l'individu d'être libre et égal à son collègue.

Une bonne communication et un bon partenariat (mots très en vogue actuellement) accompagnés d'une adaptation des comportements individuels et collectifs aux situations pourraient – d'après le discours des supérieurs hiérarchiques – tout solutionner sur le terrain.

En ce qui concerne la communication, les moyens utilisés lors de campagnes politiques (rumeurs, accusations, désinformations...) atteignent maintenant quelquefois le fonctionnement de l'école – lieu de "rivalité" entre pouvoir administratif territorial et pouvoir administratif d'Etat – par acteurs de terrain interposés. La rumeur, l'accusation, la désinformation...peuvent être utilisées par un microcosme pour déstabiliser quelqu'un et asseoir un nouveau pouvoir. M. Lakehal éclaire l'utilisation de la rumeur de cette façon :

> « ***Dans les régimes [...] avec existence de clans rivaux, la rumeur joue tantôt le rôle de règlement de compte, tantôt celui de test pour observer la réaction des rivaux. Des individus s'auto-qualifient de personnes bien introduites dans les cercles du pouvoir, mais qui en réalité jouent consciemment ou inconsciemment le rôle de propagateurs de nouvelles dont on prive les médias officiels. [...]. C'est parce que ses auteurs savent ce qu'elle est capable de produire, qu'ils l'utilisent fréquemment en politique et tant que les rapports entre citoyens et acteurs politiques demeurent entachés de suspicions. La rumeur prospère grâce à l'individu ordinaire qui se croit obligé de rapporter à d'autres individus ordinaires ce qu'il n'a ni vu ni entendu lui-même, donc sans la moindre preuve de ce qu'il propage. C'est ainsi que des individus sans conscience participent à l'œuvre des auteurs de rumeurs qui***

333Dubet, F. (2006). *Op. cit.* (p. 21).

prospèrent, détruisent, déstabilisent, détournent, divisent, stigmatisent, excluent, ruinent, déshonorent...»[334].

Nous allons essayer d'interroger les pouvoirs des nouveaux acteurs et des nouveaux groupes entrés à l'école depuis les nouvelles lois étatiques de décentralisation et déconcentration.

4.3.1 Place du service public, l'utopie entre intérêt général et intérêt privé ?

En théorie, "l'intérêt privé" est l'intérêt d'une ou de quelques personnes (groupe minoritaire).

"L'intérêt général" est celui porté par une très grande majorité.

Il arrive que les deux types d'intérêts se chevauchent ; en ce cas, il n'y a aucune divergence d'opinion, aucun fait n'étant vécu par l'un ou l'autre comme un dysfonctionnement puisqu'il convient à tous. Aucun risque de conflit en ce cas.

En revanche, les deux intérêts entrent en concurrence lorsqu'un fait convient à un groupe et ne convient pas à un autre :

- si le groupe minoritaire accepte la décision du groupe majoritaire, il n'y aura pas de conflit "d'intérêt",
- si la minorité n'accepte pas la décision du groupe majoritaire et tente d'imposer la sienne, il y aura conflit.

L'intérêt général n'étant pas égal à la somme des intérêts privés, chaque groupe essaiera de rallier des individus à sa cause. Ce faisant, un groupe majoritaire (en nombre, en pouvoir) ne tentera pas forcément de rallier des individus à sa cause car il n'a pas besoin d'individus qui tenteraient de le raisonner. En revanche, un groupe minoritaire essaiera de devenir majoritaire en gagnant en nombre d'adeptes, par les moyens qu'il décidera d'utiliser.

Afin de mieux analyser cette notion d'intérêt dans le service public, nous retraçons les principaux faits marquants d'une affaire s'étant déroulée dans un collège (à Moulinier) à gestion municipale installé dans des bâtiments municipaux (écuries, serres...) sans aucun confort thermique et acoustique, et décrite par M-C. Derouet-Besson[335]. Les partenaires se divisent entre :

334Lakehal, M (2007). *Op. cit.* (pp. 348-349).
335Derouet-Besson, M.C. (1998). *Op. cit.* (pp. 232-252).

1) construire un nouveau collège ailleurs (parti de l'administration : préfet et inspecteur d'académie),

2) transformer des anciens bâtiments militaires (choix de l'élu local, du principal et des enseignants, des parents d'élèves, des élus voisins, du président du Conseil Général).

Etape 1:

- Rumeur causée par l'expression des intérêts divergents :

> « *Le collège de Moulinier devient une "affaire" lorsque les administrés se soupçonnent entre eux». [...].L'opinion publique soupçonne un blocage volontaire. M.R.(conseiller général) aurait gelé le dossier de Moulinier pour faire voter l'extension de Saint-Vallers [autre collège]. L'inscription sur la liste des constructions est rejetée par le Conseil général. L'abstention de M. R. est considérée comme la preuve de son double-jeu. [...].Ecœurés par l'abstention du conseiller général, beaucoup de Mouliniens adoptent une politique de dénonciation des politiques. [...]mère d'élève qui dénonce les intrigues des gens "bien placés" [...].*

- A la rentrée de 1983 (début de la décentralisation), les parents distribuent des tracts vantant les mérites du collège de Moulinier mais expliquant les conditions de vie difficiles en hiver : plus de chauffage, canalisations des lavabos et toilettes gelées...
- L'inspection académique refuse pourtant la fermeture de l'établissement, exigeant que les élèves soient accueillis.
- Simultanément, la FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves) informe les parents que la suppression du collège est à l'ordre du jour de la commission de la carte scolaire du 25 janvier.
- Dans une atmosphère de crise, une assemblée générale de parents décide de protester : appel au président de la République, manifestation devant la mairie du chef-lieu, diffusion aux médias d'un dossier. C'est dans ce dossier qu'une note du maire stigmatise "les méfaits de la décentralisation" : le sous-titre "un Conseil général saborde un collège rural" désigne l'ennemi. La vision positive de la décentralisation a disparu au profit d'une dénonciation de l'accaparement du pouvoir.
- Les enseignants sont enrôlés dans un mouvement qui dépasse leurs revendications sur leurs conditions de travail : escarmouches, querelle entre des parents d'élèves et le conseiller général. Ni la suppression, ni la reconstruction du collège ne sont décidées.

- Les défenseurs du collège utilisent la vétusté des préfabriqués du collège comme argument pour sa reconstruction. Les adversaires à la reconstruction veulent fermer le collège insalubre et dangereux.
- Le décès de M.R., en 1985, entraîne le déblocage et le choix de transférer le collège dans d'anciens locaux militaires. La mobilisation se termine.

En conclusion de la première étape, nous considérons dans cette histoire trois éléments essentiels :

1) Au départ, l'existence d'avis divergents quant à l'avenir du collège de Moulinier : reconstruction, transfert dans d'autres locaux ou fermeture définitive. Aucun accord.

2) La prédominance de l'intérêt privé (celui du conseiller général) au détriment de l'intérêt général (celui des élèves, qui semble oublié). Le conseiller général déclare d'abord préférer le transfert du collège dans d'autres locaux, puis il bloque la demande de sa reconstruction et son transfert ailleurs, préférant faire adopter l'extension d'un autre collège. Il fait ce choix de façon autoritaire (expression d'un pouvoir).

3) La transformation d'un dysfonctionnement en conflit à cause du double-jeu du conseiller général et de la désinformation de certains partenaires. Le déblocage de la situation se fait lorsque la vérité est connue par tous : résolution du conflit, ne lésant les intérêts d'aucun groupe.

Etape 2 :

Seulement, l'enveloppe budgétaire est insuffisante. Suite au plan décidé par les élus, le principal émet des réserves quant au manque de surface des salles de classe, des couloirs, au non-respect du nombre des sorties de secours, et – responsable de la sécurité des élèves et des personnels – demande un certificat de conformité. Professeurs, élèves, personnels de service se plaignent du manque de place, de clarté, de matériel, de point d'eau pour la salle de technologie...les enseignants auraient préféré la construction d'un nouveau collège.

- Le maire supporte mal les regrets et les critiques des enseignants.
- En revanche les parents, autrefois liés au principal et aux enseignants, se séparent d'eux car ils se satisfont du fait que leurs enfants restent à Moulinier, le principal pour eux. Ils ne s'intéressent pas au nouveau débat à propos de la conformité des locaux et de la qualité des enseignements (clarté, matériel, point d'eau dans des classes...).

Conclusions de la deuxième étape :

1) L'intérêt des élèves (intérêt général) est oublié par les parents, "les consommateurs d'école" d'après R. Ballian : seul compte pour eux que le collège restât à Moulinier. Les conditions de travail des enseignants et des élèves au sein du nouveau collège ne les intéressent pas : ils privilégient l'intérêt privé (le leur) à l'intérêt général.

2) Les parents rejoignent les enseignants – au début de l'affaire – uniquement parce que le collège doit fermer.

3) Les enseignants opposent les conditions d'apprentissage des élèves à la volonté des parents de conserver le collège à Moulinier.

Etape 3 :

Le principal du collège parle au nom de ses collègues et des élèves qui lui sont confiés. M-C. Derouet-Besson déclare que la décision tient à l'enveloppe initiale mais aussi au refus de l'inspection académique. Pour elle, logique administrative et sens pratique du principal se heurtent violemment ; le principal est très choqué des décisions et lui relate :

- « *J'ai demandé que nos salles soient immédiatement dotées des installations d'eau nécessaires à la technologie rénovée. L'inspecteur d'académie s'y est personnellement opposé. Alors j'ai demandé le transfert des locaux de technologie ancienne. L'inspecteur d'académie m'a rétorqué : "vous n'aurez pas ce transfert". Le Conseil Général a suivi l'inspecteur d'académie. Je me suis incliné [...] mais j'ai demandé au Conseil Général si je pouvais chercher un bâtiment. Ils m'ont dit "faites ce que vous voulez, du moment que ça ne nous coûte rien. [...]". Je l'ai trouvé. Gratuitement. Ça a été mal vu. Quand l'inspecteur d'académie a su que nous transférions notre matériel dans un local qui ne nous coûtait rien, qui n'était pas prévu dans les plans, je me suis fait taper sur les doigts. L'excuse des politiques et de l'administration est de dire que de très nombreux collèges sont beaucoup plus mal lotis.* »
- Les demandes des enseignants et des personnels ne sont pas pris en considération et le principal voit son volontarisme reproché.
- Les enseignants se démobilisent.

Conclusions de la troisième étape :

1) Le principal n'a pas reçu le soutien de l'inspecteur d'académie, représentant l'institution, qui s'est rangé du côté des élus locaux.

2) Le paradoxe est que le principal a fait le maximum pour satisfaire les parents qui désiraient conserver le collège à Moulinier, s'est fait le transmetteur auprès des autorités des demandes des enseignants, s'est investi dans la recherche de bâtiment gratuit pouvant héberger une classe de technologie comportant un point d'eau...mais son investissement n'a pas été soutenu par les représentants administratifs hiérarchiques de l'institution : l'inspecteur d'académie s'est rapproché des décisions des élus politiques.

3) Les intérêts privés des uns et des autres (financiers, politiques, tranquillité en s'associant aux plus forts, proximité du collège pour les parents...) s'opposent à l'intérêt général (conditions de travail des élèves et de leurs enseignants) uniquement défendu – à la fin – par le principal seul.

Donc, « ***en donnant le pouvoir de décision aux élus territoriaux, la décentralisation a entériné non seulement la perte de légitimité de l'Etat, mais aussi celle des enseignants et du monde scolaire dans son ensemble*** »[336].

Cette étude montre que :

- les usagers ont souvent donné priorité à leur intérêt privé oubliant l'intérêt général, celui des élèves (privilégier des locaux non adaptés à une construction neuve),
- ce qui a été gagné en confort semble avoir été perdu en lien social,
- aux yeux de la population, le principal et les enseignants n'ont pas été écoutés par leur hiérarchie, ce qui peut créer ultérieurement malaise et dysfonctionnements (demandes intempestives des partenaires),
- des informations ont été occultées ou transformées (désinformation) permettant des décisions unilatérales et autoritaires hors avis des partenaires,
- l'intérêt général peut être un artifice derrière lequel se cachent des intérêts privés,
- l'intérêt général n'est pas forcément lié au groupe majoritaire. A la fin de cette affaire, seul le principal du collège semble œuvrer pour l'intérêt général. En revanche, les autres partenaires et personnels administratifs – même s'ils forment un groupe majoritaire en nombre – ne font que suivre leurs intérêts privés,
- le pouvoir administratif (cadres institutionnels) se range du côté des hommes politiques.

Grâce à sa répétition incessante, l'assertion selon laquelle l'instruction et donc l'Ecole a

336*Ibid.*

pour volonté d'améliorer les individus et même de les rendre égaux (suppression des inégalités) devient un dogme que personne ne cherche à ébranler. Nos exemples prouvent que si la théorie est positive, les résultats font vaciller le dogme. Les changements de programmes et d'orientation (selon les ministères), les faits qui forment un halo autour du fonctionnement de l'école semblent toujours aboutir à un même *statu-quo.*

Rappelons ici les principes du service public français. Pour M. Lakehal, il est bâti sur quatre principes :

> « ***servir l'usager, suivre l'évolution des réglementations et des lois pour les adapter au lieu d'exercice, considérer la priorité de l'intérêt général sur l'intérêt privé, respecter l'égalité des usagers devant le service qui suppose l'exclusion de toute discrimination par l'argent ou par tout autre critère*** »[337].

Ces quatre principes ont la qualité de paraître clairs. Cependant, ils semblent devenir trop imprécis si l'on considère l'utilisation qui peut en être faite dans et autour de certaines écoles qui deviennent de vraies micro-sociétés. Et, « ***on ne peut bâtir une société sans une confiance minimale. On ne saurait fonder les liens sociaux sur de la défiance qui détruit justement le lien social*** »[338].

Premièrement, "le service à l'usager" permet un éventail de compréhensions différentes. Le directeur rend service aux usagers (partenaires) en les renseignant sur le fonctionnement de l'école, en protégeant les élèves et les personnels (respect de l'hygiène et de la sécurité) mais l'Etat ne le protège pas toujours (confère l'exemple de l'agression du directeur pour avoir demandé le respect de l'hygiène à l'école) lorsqu'il prend ses responsabilités alors "qu'il rend service" aux usagers. Il peut se trouver aussi démuni lorsqu'il est ciblé par des demandes intempestives dépassant le cadre d'un service rendu. Il est dommageable qu'aucune limite à ne pas dépasser ne soit donnée.

Deuxièmement, "suivre l'évolution des réglementations et des lois pour les adapter au lieu d'exercice" suppose que le directeur possède assez de pouvoir pour pouvoir les adapter au fonctionnement de l'école et de son milieu environnemental. Or, les quelques cas de notre recherche suffisent à prouver qu'il est impossible de le faire dans certaines écoles. Ce n'est pas par manque de volonté du directeur, mais par manque d'autonomie.

337Lakehal, M. (2007). *Op. cit.* (p. 313).
338Enriquez, E., & Haroche, C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (p. 95).

Troisièmement, le principe "considérer la priorité de l'intérêt général sur l'intérêt privé" permet – comme les deux précédents – différentes appréciations. A lui seul le verbe "considérer" d'origine latine signifie "examiner, regarder sous différents angles". Donc, dans une école, *n* individus peuvent examiner le même dysfonctionnement sous des angles différents, d'où des analyses différentes entraînant des conclusions différentes elles aussi. En fait, "considérer la priorité de l'intérêt général sur l'intérêt privé" fait intervenir le côté émotionnel et psychologique des individus en présence car le même fait peut être considéré comme grave ou futile par chacun d'entre eux, même dans le cas où tous deux auraient bien reçu les mêmes informations quant à ce fait. Des individus penseront que le fait à considérer relève de la majorité d'entre eux (intérêt général), d'autres penseront qu'il ne relève que d'une minorité (intérêt privé). Le groupe de pression minoritaire en nombre forcera le groupe majoritaire en nombre mais non revendicateur à reconnaître une demande comme relevant de l'intérêt général. Donc, le choix de classer une demande en "intérêt général" ou en "intérêt privé" dépend non pas du nombre de demandeurs, mais uniquement de leur pouvoir (statut social, statut hiérarchique, autres moyens pour imposer le choix...).

Quatrièmement, respecter l'égalité des agents devant le service supposant l'exclusion de toute discrimination par le salaire ou par tout autre critère n'est pas – *a priori* – de mise dans tous les services publics.

En effet, nous pourrions penser que les services publics travaillant avec des fonds financiers (impôts, gestion des hôpitaux...) respectent l'égalité des usagers en fonction de règles mathématiques clairement établies selon les revenus des citoyens. Les lois de déconcentration n'influent pas sur les décisions des fonctionnaires des impôts ou travaillant en hôpital. Les propositions de prises en charge financière des soins ne dépendent pas des infirmières, ni même du directeur de l'hôpital. Les tarifs sont connus de tous. Les décisions d'embauche du personnel soignant ou du personnel des impôts dépendent de diplômes ou de réussite à des concours. Si un citoyen demande des précisions ou réclame, une grille de tarification et/ou un règlement sont utilisés.

En revanche, il n'en n'est pas de même dans le fonctionnement de l'école. Sur le terrain, le directeur d'école respecte l'égalité des usagers (transmission des documents les concernant et renseignements à la demande). Mais, il semble que les lois de déconcentration associées à une grande écoute des citoyens permettent aux cadres hiérarchiques (IA,

inspecteur de l'Education nationale) de ne pas respecter l'égalité de traitement entre directeurs, alors que dans d'autres secteurs de la fonction publique (Trésor Public, Gendarmerie/Police...) les fonctionnaires sont protégés des diverses interprétations individuelles pouvant éclore par un règlement précis émanant de l'Etat. Dans l'Education Nationale, le principe de "libre appréciation" laissé aux cadres hiérarchiques, sans aucun contrôle, sans aucune grille de critères objectifs, favorise l'écoute de groupes minoritaires ou d'individus au statut social local influent.

Ainsi, il existe donc un paradoxe – au sein d'une même fonction publique – entre les fonctions du directeur d'école qui "respecte l'égalité des usagers devant le service, en excluant toute discrimination par l'argent ou par tout autre critère" et les fonctions administratives des cadres hiérarchiques qui ne respectent pas l'égalité des usagers devant le service, puisque le même fait paraissant (interprétation individuelle ou groupale) être un dysfonctionnement pour certains usagers (mal informés, désinformés, tenus à l'écart d'informations, manipulés...) et engendrant des difficultés pour le directeur restera inconnu ailleurs ou ne suscitera pas de réponse administrative hiérarchique à l'encontre du directeur.

A. Le Pors, Conseiller d'Etat et ancien ministre de la Fonction publique a déclaré – quant à lui – que le statut de la fonction publique était fondé sur trois principes essentiels[339] :

- Le principe d'égalité qui fixe l'accès par voie de concours aux emplois publics,
- Le principe d'indépendance qui rend le fonctionnaire propriétaire de son grade, le mettant ainsi à l'abri de l'arbitraire administratif et des pressions politiques,
- Le principe de la pleine citoyenneté du fonctionnaire qui doit rendre compte à la Nation de l'exercice de sa mission, ce qui suppose qu'il ait la plénitude des droits du citoyen et qu'il ne soit pas un sujet du pouvoir politique.

Des précédents à La Poste et à France Télécom ont vu croître le nombre de recrutements de contractuels, réduisant ainsi les effectifs des personnels sous statut et mettant donc progressivement le statut général des fonctionnaires en extinction. Cette contractualisation des emplois publics ouvre la voie au clientélisme, à l'arbitraire et aux pressions politiques, voire à un développement de la corruption, l'intégrité des fonctionnaires n'étant plus garantie.

339 Le Pors A., (2007). « Fonction publique-Une remise en cause de l'intérêt général ». Revue "Fenêtres sur cours" du 22 octobre 2007.(p. 6).

Le directeur dont nous citons le cas au chapitre deux est dans ce cas. Suite à des défauts de communication dans l'institution, des erreurs de management organisationnel manifestes, des accusations sans vérifications se terminant par une tension conflictuelle, le maire a fini par être pressé par ses électeurs (chantage : ne pas voter pour lui s'il ne faisait rien) pour prendre une décision...Le directeur retrouva dans son dossier une lettre du maire demandant à l'IEN de faire muter le directeur. La boucle était bouclée. Le même processus se reproduisit ailleurs.

Dans la mesure où le service public est le vecteur de l'intérêt général, ne plus suivre ce dernier devient dans certains secteurs une remise en cause de la démocratie dans notre pays. L'intérêt général est donc mis en cause.

D'abord, en ce qui concerne l'accès aux emplois publics, nous ajoutons qu'il existe souvent d'autres accès que le concours :

- la voie du détachement,
- la liste d'aptitude qui permet aux cadres hiérarchiques d'accepter ou de refuser la candidature d'un personnel subalterne à une fonction et/ou à sa présentation à un concours interne.

Donc, alors qu'A. Le Pors avance que le principe d'indépendance confère à l'individu la propriété de son grade, le protégeant donc de "l'arbitraire administratif et de pressions politiques", nous avons vu qu'en pratique, le manque d'indépendance ou d'autonomie des directeurs d'école – dans certaines circonscriptions – ne leur permet pas d'évoluer dans leur carrière, le changement de grade dépendant "de l'avis motivé" de l'inspecteur de l'Education nationale et de l'IA, forgé sur les rapports des uns et des autres, sans que les déclarations soient vérifiées.

Quant au principe de la pleine citoyenneté du fonctionnaire, A. Le Pors a bien compris que l'accomplissement de la mission du fonctionnaire dépend de la qualité des droits qu'il possède et de son indépendance "du pouvoir politique". Néanmoins, nous avons découvert que cette indépendance du directeur est de moins en moins respectée, dans le sens où il est devenu le fonctionnaire de base dépendant – depuis les lois de décentralisation – des volontés de deux fonctions publiques : la fonction publique d'Etat et la fonction publique territoriale, certains élus locaux cherchant à faire du directeur d'école un individu soumis à leur autorité et à leurs volontés, un maillon politique de leur électorat.

En 2007, A. Le Pors constate l'augmentation de contractuels recrutés, réduisant donc

l'effectif des personnels sous statut et participant donc à l'extinction progressive du statut général des fonctionnaires. Cette constatation se confirme de nos jours, puisque des enseignants en retraite, des intervenants de statut territorial remplacent de plus en plus les enseignants recrutés par voie de concours. Il est donc tout à fait normal que le remplacement de fonctionnaires – voués à l'intérêt général – par des contractuels, des personnes en retraite ou des pseudo-agents territoriaux – recrutés par des élus locaux – plutôt voués aux intérêts privés parce que locaux favorise l'influence de l'arbitraire et de pressions politiques dans le fonctionnement de l'école, le directeur – simple témoin – n'ayant pas le pouvoir – si sa hiérarchie ne le soutient pas – de ramener neutralité et équité au sein de l'école. Son choix est donc de continuer de respecter l'intérêt général au risque de déplaire aux élus locaux ou "d'obéir" aux volontés d'élus locaux aux dépens de l'intérêt général.

Donc, ainsi que le prévoyait A. Le Pors, l'intégrité des fonctionnaires n'est plus partout garantie dans le sens où ils ont à choisir entre elle avec le risque de s'attirer des ennuis de la part de certains partenaires locaux ou avoir un déroulement de carrière évolutif en risquant d'être moins intègre. La démocratie qui est l'apanage d'un système basé sur l'intérêt général est donc remise en cause. Pour V. de Gaulejac, « ***les conflits internes ne sont pas des dysfonctionnements mais des révélateurs de contradictions entre des intérêts divergents, des logiques différentes, des visions contrastées*** »[340].

Et, il est vrai qu'un grand pourcentage de ces conflits révèle des contradictions entre les intérêts des acteurs de l'école. Ce qui est tout à fait normal puisque ces derniers ont été multipliés suite aux lois de décentralisation. Plus il y a d'individus autour d'une table, plus les intérêts et les opinions seront divergents. Difficile ensuite de prendre des décisions qui conviennent à tous.

Elus locaux, représentants de parents d'élèves et inspecteur de l'Education nationale – voire inspecteur d'académie – agissent comme s'ils faisaient partie d'un conseil d'administration d'une entreprise privée, mutant des fonctionnaires sans préavis, échangeant des postes, ôtant des fonctions...

Mais, à la différence de l'entreprise privée, ce "conseil d'administration" n'agirait pas au regard des compétences et des performances réalisées par les fonctionnaires visés, mais en prenant en considération la volonté politique locale. Et l'Etat ne peut plus protéger ses

340Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 102). Paris: Seuil.

fonctionnaires subalternes puisqu'il a délégué ses pouvoirs aux cadres administratifs locaux (recteur et inspecteur d'académie). Quant à ces derniers, ils semblent bien trop impliqués dans des relations politiques locales pour pouvoir mener à bien une "protection du fonctionnaire" efficace (loi de 1983).

D'ailleurs, au sujet de l'éthique et des responsabilités des fonctionnaires dans le maintien de l'intérêt général, T. Beaudet, président de la MGEN écrit :

> « ***Une véritable rupture avec l'un des principes de la Fonction publique consacrant la garantie de l'emploi des fonctionnaires, garantie de l'emploi qui, faut-il le rappeler, permet d'assurer à la fois la continuité du service public, la neutralité et l'indépendance des fonctionnaires dans l'exercice de leurs missions pour le bien public auprès des usagers. [...]. Un véritable renoncement de l'Etat à exercer une partie de ses prérogatives et de ses responsabilités vis-à-vis de ses agents*** »[341].

4.3.2 Anomie, autonomie et hétéronomie

L'anomie est l'absence de loi. C'est Durkheim le premier qui a élaboré cette notion d'anomie en s'interrogeant sur les raisons de la désorganisation sociale. Puis S. Freud a mesuré le problème dans toute son ampleur, « ***dans le contexte de la crise économique, sociale et politique de 1929, formulant des thèses sur la psychologie collective et l'analyse du moi [...]*** »[342].

Au départ de notre recherche, nous avons en effet pensé que c'était un manque de lois dans le fonctionnement de l'école qui favorisait la divergence des avis et les pressions de groupes minoritaires. Les réponses obtenues au questionnaire ont cependant montré que les directeurs connaissaient la très grande majorité des textes régissant le fonctionnement de l'école et les suivaient, lorsqu'ils le pouvaient.

Les dysfonctionnements de l'école ne proviendraient donc pas d'un manque de lois ou de textes auxquels se référer, mais d'interprétations et d'utilisations qui en sont faites ainsi que du pouvoir de les utiliser. En théorie, la rédaction de ceux-ci laisse aux cadres hiérarchiques et aux directeurs une marge d'autonomie dans la façon de les interpréter, marge d'autonomie

341Beaudet, T. (2010, mars/avril). On ne change pas la fonction publique par décret. *Valeurs Mutualistes, 265*.
342Enriquez, E. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (pp. 8-9).

nécessaire aux initiatives individuelles permettant d'atteindre les objectifs fixés. Mais cette marge d'autonomie diffère d'un directeur à l'autre dans la même circonscription. Elle dépend de trois variables :

- la personnalité psychologique du directeur : est-il volontaire pour rechercher la meilleure adaptation et accepte t-il un changement ? (vouloir) ;
- la capacité du directeur (compétence personnelle) à adapter un texte réglementaire au milieu ambiant après analyse des bénéfices à retirer (être capable de, savoir) ;
- le pouvoir du directeur à adapter un texte réglementaire au milieu ambiant (management organisationnel de circonscription qui permet au directeur la prise de décision ou non). Ce dernier point dépend de l'inspecteur de l'Education nationale en place.

Ainsi que nous l'avons vu plus haut – toute interprétation (d'un texte, de paroles...) dépend de plusieurs critères : la personnalité psychologique, les compétences du directeur, le statut social et professionnel de l'individu. Dans la bouche de cadres hiérarchiques, le mot "interprétation" se transforme facilement en "intime conviction" concernant l'origine d'un fait. L'autonomie peut aussi créer une concurrence positive (dans le meilleur des cas) entre deux personnes ou deux groupes ou une rivalité (dans le pire des cas).

Pour un salarié sans statut, l'autonomie qui lui est refusée mais dont bénéficie un supérieur peut donc être aussi dangereuse que l'anomie.

Dans la Grèce antique, l'autonomie est un concept politique. L'identité d'un individu se définit par ce que les autres voient et disent de lui. « ***Pour se faire reconnaître, il faut l'emporter sur ses rivaux dans une incessante compétition pour la gloire*** »[343].

Dès sa naissance, la psychosociologie introduit l'autonomie des acteurs dans les données relatives au fonctionnement de l'organisation. En fait, elle est née du besoin intuitif d'analyser les crises modernes en termes de rapports conflictuels entre des logiques d'organisation visant l'efficacité et des processus psychiques de construction de l'autonomie individuelle dans des conditions difficiles.

En conclusion, l'autonomie n'est que relative. Elle est ce que l'environnement humain

343Ollivier, B. (2002). Autonomie. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie-Références et positions* (p. 50). Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres.

et organisationnel permet à l'individu de faire.

L'hétéronomie est « ***le pouvoir attribué à un homme d'imposer sa loi à un autre, un rapport de domination d'un homme sur des sujets*** »[344].

4.3.3 Autocratie, démocratie et oligarchie

4.3.3.1 Autocratie

L'autocratie est synonyme d'absolutisme. « ***Il s'agit d'une forme [...] d'exercice du pouvoir étatique où le détenteur de l'autorité suprême ne répond de ses actes, devant aucune autre autorité que la sienne*** »[345]. C'est le gouvernement par la force. L'autocrate veut être le maître absolu du destin d'autrui. Il exerce son pouvoir d'une forme autoritaire, sans consensus. Dans le langage politique courant, tout refus de négocier, toute fin de non-recevoir est qualifiée d'autoritarisme. Dans le Léviathan, Hobbes élabore une conception matérialiste et absolutiste de l'Etat, qu'il définit comme le pouvoir de créer et de casser toute loi : « ***pour vivre en société, l'homme doit renoncer à ses droits au profit d'un souverain absolu qui fait régner l'ordre, l'Etat*** ».

Dans l'autocratie, il y a confusion des pouvoirs et des rôles. Si nous ramenons ce que nous venons de citer au management de l'école, nous nous apercevons que l'inspecteur d'académie et l'inspecteur de l'Education nationale rendent la Justice eux-mêmes lorsqu'ils mutent d'office ou retirent les fonctions d'un directeur sur simple dénonciation calomnieuse, sans que ce dernier puisse être entendu et jugé par le pouvoir judiciaire. Nous ne pouvons pas dire que l'Etat fait régner l'ordre lorsque – par le biais de lois de déconcentration – il laisse les cadres administratifs construire ou détruire l'avenir professionnel de leurs subalternes. Nous avons reçu également des témoignages de syndicalistes n'ayant pas réussi à faire rendre les fonctions à certains directeurs, suite à des demandes politiques locales. Ainsi, un directeur s'est fait retirer plusieurs fois ses fonctions à la demande d'élus locaux successifs : à chaque fois, son départ a favorisé la nomination d'un tout jeune directeur, dont un parent est influent dans le village (conseiller municipal, président d'association...).

Ainsi que le déclare M. Lakehal :

> « ***Sans l'équilibre des pouvoirs constitutionnels (législatif, exécutif, judiciaire), la séparation des pouvoirs n'aura aucune vertu réelle pour la vie***

344"Après-demain". Journal trimestriel de documentation politique. N°7. Août 2008.
345Lakehal, M. (2007). *Op. cit.* (p. 44).

démocratique. Le citoyen risquera de subir directement ou indirectement les décisions arbitraires par le pouvoir exécutif ».[346] [...]. Les fonctionnaires se divisent en deux catégories [...]. Certains occupent des fonctions administratives [...], la fonction politique est ouverte aux fonctionnaires de haut rang recrutés pour servir l'Etat [Recteur, inspecteur d'académie, inspecteur de l'Education nationale] »[347].

Pour ce qui est de l'équilibre des pouvoirs, nous avons découvert lors de notre enquête qu'il était fictif au sein de l'institution. Dans certains secteurs, le pouvoir exécutif fait penser à l'époque du Moyen-âge où l'on coupait une main, où l'on jetait aux oubliettes ou sur le bûcher des individus après un simulacre de procès, pour avoir eu un esprit "scientifique et/ou indépendant": soins avec des plantes, premières chirurgies, découvertes astronomiques ; le pouvoir judiciaire était très faible et le citoyen n'était pas protégé. Plus tard, Voltaire s'est vu extradé du sol français parce que ses pensées n'étaient pas les mêmes que celles du pouvoir en place.

Nous retrouvons ce même état d'esprit dans les circonscriptions des directeurs questionnés, qui n'ont aucune autonomie, qui se heurtent à un refus hiérarchique catégorique de prendre en compte les preuves de leurs doléances, qui voient l'utilisation qui est faite des défauts de communication et les collusions entre collègues et/ou parents et/ou élu local avec l'inspecteur de l'Education nationale, qui subissent enfin des décisions arbitraires, rédhibitoires et destructrices. De plus, le pouvoir judiciaire est toujours très ou trop faible, trop lent puisque ces cas se multiplient depuis une vingtaine d'années environ.

Nous sommes ici en présence de violences interpersonnelles qui devraient être prises en compte par le droit privé, pourtant c'est toujours le droit administratif qui a tendance – au pire – « *à parler d'erreurs dans la gestion administrative des carrières de personnels* » déresponsabilisant ainsi les actes des cadres concernés.

En ce qui concerne les catégories de fonctionnaires de l'Education Nationale, nous pensons aussi qu'elles sont deux : les administratifs et les autres. Un groupe d'individus qui dirige un autre groupe. Lorsqu'en 2007, M. Lakehal déclare que "***la fonction politique est ouverte aux fonctionnaires de haut rang recrutés pour servir l'Etat***", nous le croyons fortement suite aux ententes qui s'établissent entre élus locaux et inspecteur de l'Education nationale, IA et Recteur. Nous appuyant sur ses paroles, nous nous posons alors trois

346Lakehal, M. (2007). *Op. cit.* (p. 164).
347*Ibid.* (p. 180).

questions :

- d'abord, un fonctionnaire de "bas rang" est-il incapable de servir l'Etat et ses concitoyens ?
- deuxièmement, les hauts fonctionnaires servent-ils encore "bien" l'Etat lorsqu'ils se trouvent placés eux-mêmes en tension – à cause des lois de décentralisation – entre une politique d'Etat (ministère) et des élus locaux qui font partie d'autres familles politiques et qui ne partagent pas les orientations données par le ministère ? Autrement dit, les hauts fonctionnaires peuvent avoir tendance à créer des liens avec les élus politiques locaux même si leurs discours sont contraires à celui de l'Etat, pour éviter le conflit et des retards dans l'évolution de leur carrière. Nous ne nous étonnerons donc pas du *turn-over* de directeurs à certains endroits, lorsque la politique locale occulte la politique d'Etat.
- que penser de la "neutralité politique" que le ministère demande aux enseignants – dont les directeurs – d'adopter face aux élèves et à leurs parents (respect de toutes les convictions) alors qu'ils semblent être de plus en plus victimes de ces tensions entre politique locale et politique étatique ?

Considérons un autre pays européen : la Suède.

« ***Elle a un énorme secteur public, l'Etat y est encore plus lourd que le nôtre, mais il marche mieux, grâce à une nette séparation entre l'administration et la politique [...]. En Suède, un ministère se réduit à quelques dizaines ou centaines de personnes [...] qui s'occupent de la législation et de l'évaluation. Tout le travail est fait par des agences autonomes dirigées par des patrons, c'est-à-dire des contractuels, nommés pour six ans et jugés sur la réalisation d'objectifs qui leur ont été assignés*** »[348].

Contrairement à d'autres pays européens, tel que la Suède, le fonctionnement de l'Education nationale française dépend de la politique étatique. En Suède, l'éducation est indépendante du pouvoir politique dans le sens où elle ne dépend pas d'une administration.

En France, chaque ministre en place propose de nouvelles orientations, de nouveaux programmes...et les directeurs dépendent de plus en plus des maires de villages. Les directeurs de villes – plus nombreux – attirent moins les attentions politiques locales, de même que les principaux de collèges qui dépendent d'une gestion politique départementale.

348Crozier, M. (2000). *A quoi sert la sociologie des organisations ? Op. cit.* (p. 210).

4.3.3.2 Démocratie

Dans l'idéal démocratique, l'homme doit être égal à un autre homme. Les individus doivent posséder les mêmes droits et les mêmes obligations. En démocratie, le pouvoir représente la volonté de la majorité du peuple.

Nous puisons dans l'ouvrage de M. Lakehal quelques définitions de la démocratie.

A. de Lamartine disait : « ***la démocratie est la participation à droit égal, à titre égal, à la délibération des lois et au gouvernement de la Nation*** »[349]. Selon lui, tout citoyen participe à la délibération des lois et au gouvernement. Il va sans dire que les citoyens ne délibèrent pas eux-mêmes des lois. Seuls les représentants du peuple les propose et les promulgue.

Pour K. Marx, la démocratie est « ***une association où le libre développement de chacun est la condition du libre développement de tous*** »[350]. Le développement de tous les citoyens d'un pays serait le résultat de l'addition de tous les développements individuels des citoyens. Mais qu'entendre par "libre"? Que mettre sous cette dénomination ? Est-on libre de tout faire ? Pourrait-on laisser les abus individuels, sous prétexte que l'Homme est libre, gagner tous les individus ?

Pour F. von Hayek, la démocratie « ***est une méthode d'organisation sociale dont la fonction est d'assurer la défense de la liberté de chacun contre les empiètements de tout pouvoir arbitraire [...]*** »[351]. La liberté est un des critères définissant – selon nous – le mot "démocratie". La liberté possède deux orientations. La liberté physique est celle des corps : pouvoir se déplacer d'un lieu à l'autre, sans avoir à se cacher, pouvoir se vêtir et se nourrir dignement....La liberté morale est la liberté de penser, d'émettre des opinions, d'apprendre, de se cultiver...

Dans le cadre d'une recherche sur les conditions de travail, il peut y avoir deux types de privation de la liberté : celle qui consiste à empêcher des salariés de se rendre aux toilettes...celle qui consiste à ne pas écouter les salariés et à les dévaloriser constamment

349Lamartine, A. de. In M. Lakehal (2007). *Op. cit.* (p. 127).
350Marx, K. In M. Lakehal, (2007). *Op. cit.* (p. 127).
351Hayek, F. von. In M. Lakehal, (2007). *Op. cit.* (p. 127).

devant autrui, sans motif réel...

Dans les deux cas, le côté arbitraire réside dans une prise de décision injustifiée et injustifiable.

Au cours de notre recherche, nous avons découvert que la liberté des directeurs d'école est mise à mal par des individus qui peuvent se targuer de respecter la démocratie tout en exerçant un pouvoir arbitraire. La démocratie n'assure donc pas la défense de la liberté des directeurs.

Pour M. Weber,

> « ***la supériorité de la démocratie [...] réside dans son processus de prise de décision qui doit être rationnel et impersonnel, cela ne se confirme pas automatiquement au niveau local, par manque de transparence et par confusion entre les intérêts partisans (partis politiques) et l'intérêt général (société civile)*** »[352].

En démocratie, la théorie – selon M. Weber – veut que les prises de décision s'appuient sur des faits réels et soient impartiales. Dans la pratique, cette définition a du mal à s'appliquer par manque de visibilité et à cause des intérêts divergents. Nous y retrouvons un pan de notre recherche.

Pour essayer de se rénover et de s'adapter aux besoins du monde actuel, l'organisation du système éducatif se complexifie ; les fondements de l'Etat-providence sont en crise. Les orientations générales déclarées (décentralisation, renforcement de l'autonomie des écoles, participation locale) ne semblent pas avoir prévu les conséquences potentielles pour les enseignants et parmi eux les directeurs, et donc encore moins les formes de remédiation ne lésant personne. Et puis, que veut dire réellement "renforcement de l'autonomie de l'école" ? Plus d'autonomie pour le directeur et ses collègues ou plus d'autonomie pour les usagers de l'école ?

En 1975, C. Castoriadis définit la démocratie comme la transformation de la société par l'action autonome des hommes. En fait, l'idéal serait un consensus entre autonomie collective et autonomie individuelle. Nous irions même plus loin en disant que la démocratie serait marquée par le fléau de la balance en état d'équilibre, où un grand nombre d'individus ne pourrait faire pencher la balance (pressions, rumeurs...), où une seule personne ne pourrait pas faire pencher la balance non plus (par son pouvoir d'influence, son statut, sa notoriété...).

352*Ibid.*

Chaque individu aurait droit a sa part d'autonomie.

J. Barroso cite P. Freire :

> « ***Une école (plus) démocratique est, par définition, une école (plus autonome), à des degrés et à une portée variables, dans un processus constant. C'est par le processus de démocratisation du gouvernement des écoles, en vue de leur autogouvernement, tel que la démocratisation des pratiques éducatives/pédagogiques, impliquant des enseignants et des élèves plus libres et plus responsables, que l'on rend possible une éducation dont l'engagement est "l'autonomie de l'être des élèves"*** »[353].

En théorie, l'Etat perdrait donc de son pouvoir au profit des usagers locaux. Si nous nous appuyons sur cette déclaration, nous ne pouvons pas avancer que les écoles dirigées par les directeurs de notre enquête sont autonomes et fonctionnent de manière démocratique, chaque groupe de partenaires ou d'acteurs cherchant à asseoir son pouvoir, à travers ses opinions. Des enseignants sont peut-être plus libres. Mais nous ne pensons pas qu'ils se sentent toujours plus responsables, puisqu'ils savent qu'ils sont soutenus dans leurs actes et paroles par l'inspecteur de l'Education nationale et/ou des partenaires.

> « ***La plupart des gouvernements utiliserait la rhétorique de l'autonomie uniquement comme un moyen [un motif, une excuse] d'introduire des changements de gestion permettant de rationaliser les ressources, [...], de soulager la bureaucratie de l'Etat, sans toutefois perdre leur contrôle sur le système, au niveau des finalités et des résultats. [...]. Cependant, le renforcement de l'autonomie des écoles est une condition indispensable pour le développement du sens civique et communautaire de l'école publique et il n' y a pas de démocratie sans autonomie*** »[354].

Si nous essayons d'analyser ces paroles, nous dirions que l'Etat conserve le contrôle du fonctionnement de l'école à travers ses lois de décentralisation. Celles-ci lui permettent simplement "de soulager sa bureaucratie". Nous dirions ainsi que les hauts-fonctionnaires n'ont plus à gérer les dossiers de réclamations et de plaintes ; en les renvoyant au niveau local, l'Etat conserve sa suprématie mais transfère sa responsabilité aux hauts fonctionnaires locaux. Ces derniers ont ainsi la charge de gérer les ressources (retrait de postes ? mutation d'office ?) mais ne craignent rien puisqu'ils se savent protégés par l'Etat.

353 Barroso, J. (2007). L'autonomie et la gestion de l'école publique : entre le marché, le managérialisme et la démocratie. In J-L. Derouet & R. Normand. *L'Europe de l'éducation : entre management et politique* (p. 92). Lyon, France: Institut National de Recherche Pédagogique.

354 *Ibid.* (p. 92).

Donc, comme J. Barroso, nous pouvons affirmer que sans autonomie (les écoles de notre enquête), la démocratie n'est qu'une idéologie car « ***seule l'autonomie garantit le pouvoir, les ressources et la capacité de décisions collectives nécessaires au fonctionnement démocratique d'une organisation*** »[355]. Notre enquête montre le refus de faire fonctionner démocratiquement certaines écoles ; le mot autonomie n'est ici qu'un leurre tant le ravin est profond entre ce qui est dit, déclaré par de hautes instances, et ce qui est réellement fait localement. Et nous revenons tout naturellement sur les dangers d'une communication non analysée à travers les faits et les conséquences qui lui sont postérieures. Lorsqu'il n'existe pas de volonté supérieure à remédier aux dysfonctionnements, c'est que le message de la communication était faux.

En 1997, P. Breton relie communication et démocratie : « ***in fine, toute communication est influence et manipulation [...]. La parole manipulée est une violence : d'abord envers celui sur lequel elle s'exerce, ensuite sur la parole elle-même en tant qu'elle constitue le pilier central de notre démocratie*** »[356]. Un des critères de la démocratie est la liberté d'expression, mais ainsi que l'affirme E. Enriquez : « ***il n'y a pas de démocratie sans corruption, ou du moins sans risque de corruption*** »[357], donc si la morale n'existe plus, c'est à l'Etat et/ou à la Justice de prendre le relais en protégeant davantage le citoyen *lambda*.

Force est de constater que "liberté d'expression" ne signifie ni "égalité devant la parole" ni "vérité". La parole est souvent utilisée pour influencer et manipuler ; l'adage dit d'ailleurs "la parole est d'argent, le silence est d'or". Dans certains cas, il vaut mieux se taire plutôt que mentir. Lors de notre recherche, des directeurs sont victimes de la "parole manipulée et violente".

Situation ubuesque : l'Education nationale est une institution qui aide les enfants à devenir adultes, à acquérir des connaissances pour améliorer l'avenir et s'améliorer eux-mêmes. Or, la même institution – par le biais de certains de ses cadres – agit en sens inverse et concourt à détruire certains individus en les privant de toute autonomie dans leurs fonctions, les empêchant alors de tester, de réfléchir, d'analyser, de s'améliorer (confèrent les directeurs de l'enquête).

En 2002, E. Enriquez et C. Haroche rappellent que le maintien d'une pensée exigeante

355*Ibid.* (p. 93).
356Breton, P. (1997). *La parole manipulée.* Paris: Editions La Découverte.
357Enriquez, E. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (p. 108).

et critique ainsi qu'une interrogation sans complaisances sur eux-mêmes peuvent permettre aux individus d'entraver la tendance spontanée des groupes humains à adopter des conduites destructrices suite au constat plutôt noir qu'ils font des démocraties modernes. Ils y retrouvent « ***le déni d'existence, la perversion, les meurtres physiques et psychiques, le déclin paradoxal du sujet dans les formes d'un individualisme extrême, la massification des conduites*** »[358].

En ce qui concerne plus précisément la France, ils déclarent que [359]:

- la démocratie a été confisquée par une classe politique homogène (hommes politiques) tendant à effacer l'héritage de la Révolution française ;
- la politique relève d'un métier, confié à un personnel formé dans les mêmes écoles, où l'on apprend à la fois l'administration et la gestion, (en particulier l'ENA), d'où la difficulté pour le citoyen-petit fonctionnaire de trouver une écoute et une volonté de l'aider, cadres administratifs et hommes politiques étant soudés autour de la décision de l'un d'entre eux ;
- les hommes politiques et les hauts fonctionnaires finissent par avoir un esprit de corps qui, même s'ils sont dans des camps opposés, les amène à utiliser les mêmes processus (objectifs à atteindre et moyens d'y accéder en utilisant la population) ;
- cette façon d'agir favorise la mésentente entre les citoyens et le délitement du lien social. Suivre le principe "diviser pour régner" contribue ainsi à détruire toute volonté de solidarité entre les citoyens.

En 2003, N. Fraser pose quelques questions sur le rôle de la démocratie dans la protection des publics faibles face à ceux qui possèdent le pouvoir de décision (politiques) ou le pouvoir discrétionnaire (hauts fonctionnaires) :

> « ***dans une société, quels sont les cas où les dispositifs de démocratie directe sont recommandables et les cas où les formes représentatives sont mieux adaptées ? [...] quelles dispositions démocratiques institutionnalisent au mieux la coordination entre les différentes institutions et la coordination entre les divers publics co-impliqués ?*** »[360].

S'il se pose cette question, c'est qu'il a été témoin d'abus de ces pouvoirs. Dans notre recherche sur les dysfonctionnements de l'école, nous avons également découvert l'impuissance des directeurs face au pouvoir discrétionnaire d'inspecteur de l'Education

358Enriquez, E., & Haroche, C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.*

359*Ibid.* (pp. 107-108)

360Fraser, N. (2003). Repenser l'espace public : une contribution à la critique de la démocratie réellement existante. In E. Renault, & Y. Sintomer, (dir.) *Où en est la théorie critique ?.*Paris : La Découverte. (p. 131).

nationale et/ou d'IA s'appuyant – sans contrôle réel et/ou juste des conditions d'émergence des dysfonctionnements (souvent le management organisationnel de l'institution) – sur des interprétations plus ou moins violentes des uns et des autres. La violence des décisions administratives s'ajoute alors à la violence sociétale environnante. La hiérarchie motive souvent – au début – tout dysfonctionnement par "un manque de communication".

En 2005, ses recherches conduisent D. Huisman à considérer les relations entre "communication" et "pouvoir" dans les sociétés qui se disent démocratiques. Ainsi, il remarque que [361]:

- L'obtention de l'adhésion d'une majorité des individus est indispensable à l'exercice du pouvoir,
- dans le cas où la majorité se dérobe, le fonctionnement des institutions se trouve tôt ou tard conduit à la paralysie et à des mises en cause insurmontables,
- Machiavel (fin du XVème siècle) avait découvert que le pouvoir du prince ne se réduisait pas à l'emploi de la force, aussi préconisait-il le recours à la "ruse" c'est-à-dire à un ensemble de moyens capables d'assujettir le public, en lui donnant le change.

A la lumière des recherches de D. Huisman, nous comprenons mieux l'importance des défauts d'informations et des rumeurs à et autour de l'école. Ceux-ci permettent ainsi de toucher "émotionnellement" parlant le maximum d'individus. Si, au départ, une minorité d'individus réagit à la rumeur, il ne faut pas être Machiavel ou homme de pouvoir pour comprendre que cette minorité se transformera d'autant plus vite en majorité que le contenu du message informationnel initial la bouleversera en feignant de s'attaquer à ses intérêts.

Donc, quoi que fasse le directeur pour calmer une situation de dysfonctionnement, il ne peut lutter contre le pouvoir de son supérieur et d'élus politiques locaux qui "gèrent" les pensées du public de l'école.

« ***Ainsi, le développement des tensions et le surgissement des conflits proviennent largement de facteurs étrangers aux processus de la communication sociale. Il existe beaucoup de raisons pour que l'information entre les employeurs et les employés ne circule pas au mieux*** »[362]**.**

Nous retrouvons cette relation entre pouvoir et démocratie par le biais de la

361Huisman, D. (1985). *Op. cit.* (pp. 98-102).
362*Ibid.*

communication chez plusieurs auteurs.

En 2006, G. Gramaccia déclare que « ***la communication réinvente une nouvelle démocratie (utopie) [...] au service des problématiques de pouvoir et de stratégie*** »[363].

Il cite Habermas qui – en 1981 – définit les conditions de l'éthique communicationnelle : « ***discussion rationnelle des affaires publiques, l'objectif d'un consensus libre [...], la recherche en commun du bien et du vrai, le modèle d'une discussion sans contraintes. [...]. Les SIC (Sciences de l'Information et de la Communication) devront plutôt s'interroger sur les conditions et les effets réels de la violence*** »[364].

En 2007, D. Wolton relie les concepts de communication et de démocratie :

> « ***Toutes les catégories sociales et culturelles accèdent à la communication, mais toutes ne sont pas représentées dans l'espace public. [...] J'ajouterais que la communication est synonyme de démocratie, car la démocratie c'est accepter de cohabiter avec des personnes qui ne pensent pas comme soi. Il en va de même pour la communication. Celle-ci existe entre la volonté de convaincre, le souhait de partager et la nécessité de cohabiter*** »[365].

Cette dernière déclaration – la communication est synonyme de démocratie – ne serait que théorique dans certains secteurs. La démocratie c'est accepter les différents points de vue mais force est de constater qu'elle n'existe pas – ou très peu – dans les écoles des directeurs interrogés : là, la décision appartient à une minorité qui s'octroie le pouvoir sans discussion avec autrui, même le directeur.

Elle n'existe pas non plus lorsque l'inspecteur de l'Education nationale attend qu'une minorité de parents touchée par des rumeurs ou des défauts d'information fasse peur aux autres parents. Nous avons en effet remarqué le même processus : l'IEN refuse de réagir, de prendre ses responsabilités au départ d'un dysfonctionnement, lorsque seulement quelques parents sèment le doute à et autour de l'école. Il attend que la majorité se "révolte" pour agir : retirer des fonctions à un subordonné.

Pour ne pas tomber dans les affres de l'autocratie, « ***les dirigeants d'une démocratie sont constamment appelés à arbitrer entre la liberté et l'égalité, la puissance de l'Etat et***

363Gramaccia, G. (2006). Les SIC entre utopies et utilités : Prolégomènes par champs. In A. Bouzon (dir.). *Op. cit.* (p. 19).

364Habermas. In G. Gramaccia, (2006). *Ibid.* (p. 19).

365Wolton, D. (2007, mai/juin). La communication humaine : un champ à défricher. *Valeurs Mutualistes, 249*, 17.

l'épanouissement de la société. [...] »[366].

Considérant les réponses à notre questionnaire, nous pourrions penser que la liberté de penser et de s'exprimer de certains directeurs – donc de pouvoir diriger l'école – leur manque. L'égalité entre eux n'existe pas non plus dans le sens où le même dysfonctionnement n'est pas résolu de la même façon par les inspecteurs de l'Education nationale. Les dirigeants hiérarchiques agissent avec la puissance que l'Etat leur octroie (lois de déconcentration) pour obéir aux demandes de groupes majoritaires : deux personnes suffisent pour constituer ce groupe puisque le directeur est seul. Mais peut-on considérer que "la société s'épanouit" si c'est au détriment de l'épanouissement professionnel et personnel du directeur d'école et contre l'intérêt général ? D'autre part, si l'on reprend l'idée de M. Weber, la prise de décision doit être prise en faisant appel au bon sens et à la raison (intérêt général) et non en suivant les influences partisanes d'une minorité (intérêts privés).

> « ***La démocratie libérale [...] est pensée comme une organisation de la vie politique autour de l'individu et de ses droits fondamentaux, l'Etat est relégué à son rôle de pourvoyeur de l'infrastructure qui favorise l'essor du commerce, de l'industrie et du cadre juridique et institutionnel dans lequel s'épanouissent les libertés individuelles et collectives*** »[367].

Le danger de la démocratie libérale est que l'Etat quitte son rôle d'Etat-providence, d'Etat-protecteur de la majorité des citoyens pour satisfaire les intérêts privés de minorités influentes.

Ainsi, en théorie, « ***dans les sociétés se réclamant de la démocratie, l'obtention de l'adhésion d'une majorité des individus est indispensable à l'exercice du pouvoir. Dans le cas où cette majorité n'est pas entendue, le fonctionnement des institutions se trouve tôt ou tard conduit à la paralysie et à des mises en cause insurmontables*** »[368].

En décentralisant et en déconcentrant ses pouvoirs, l'Etat favorise les conditions pour que les citoyens d'une même nation ne possèdent plus les mêmes droits qui dépendent alors de plus en plus des pouvoirs locaux. Logiquement, l'Etat – de moins en moins "Etat-providence" – se sent donc de moins en moins responsable des conditions de vie des citoyens, dans leur vie privée comme dans leur vie professionnelle. La responsabilité est

366*Ibid.*
367*Ibid.*
368Huisman, D. (1985). *Op. cit.* (p. 99).

proportionnelle à la liberté de décision et d'action.

Mais, si des élus locaux et des cadres hiérarchiques ont reçu de l'Etat de nouvelles compétences, il semblerait que certains d'entre eux repoussent les nouvelles responsabilités qui y sont attachées. Pourtant, nous ne pouvons séparer les responsabilités de leurs compétences et de leurs pouvoirs.

Donc, à partir de ce moment-là, il n'est plus étonnant que la démocratie libérale se dirige vers une démocratie procédurale. La multiplication des décisions locales entraîne un accroissement des dysfonctionnements locaux. D'anciennes responsabilités étatiques se transforment en responsabilités individuelles locales. Pour M. Lakehal, la démocratie procédurale désigne :

> « ***tantôt la dérive des démocraties d'aujourd'hui accrochées à des arguties juridiques, oubliant les véritables enjeux pour la population dans un régime démocratique ; tantôt les moyens pour des pays en rupture avec des systèmes autoritaires ou dictatoriaux de codifier le maximum de pratiques pour clarifier le rôle de chaque agent et acteur dans la société*** »[369].

Donc, à partir du moment où les moyens d'épanouissement des citoyens ne sont plus les mêmes sur tout le territoire national – eu égard à la liberté laissée aux élus, aux représentants institutionnels de l'Etat et aux groupes de pressions – des manières de gestion de territoires et de leurs habitants diffèrent, favorisant les uns au détriment des autres. Les inégalités de traitement des citoyens paraissent être en recrudescence , que ce soit du point de vue professionnel ou social.

> « ***L'étude des groupes a montré que les lieux de décisions réels n'étaient pas toujours ceux prévus par l'organisation, que des décisions importantes étaient souvent prises à des niveaux estimés comme inférieurs*** **[**IEN dans le cas de notre enquête]***, que la complexité des problèmes nécessitait des prises d'informations importantes, des consultations fréquentes, des décisions collectives, que les motivations au travail ne pouvaient être limitées à des motivations d'ordre strictement économique et qu'une motivation réelle avait une influence sur le degré de progression d'un groupe*** »[370].

Transformer les modes de répartition du pouvoir ne suffisent pas à créer à une société

369Wolton, *Op. cit.*
370Enriquez, E. (1991-édition de 2007). *Clinique du pouvoir : Les figures du maître. Op. cit.* (p. 51).

démocratique. Dans le cas de l'école, octroyer beaucoup de pouvoirs aux élus locaux et/ou à un groupe de parents n'améliorera pas son fonctionnement, si la voix de la majorité – sereine et satisfaite de l'école – n'est pas entendue.

Il semble ainsi tout à fait compréhensible que les citoyens cherchent de plus en plus à se défendre contre les injustices dont ils sont victimes – entraînant une recrudescence de procédures juridiques – la société et les décisions étatiques favorisant les marques de discrimination et le favoritisme. Au travail – les dirigeants favorisant plus souvent l'économique que l'humain – se met en place de plus en plus souvent une concurrence quelquefois malsaine et déloyale entre individus (défauts de communication tels que nous les avons décrits au début de notre recherche : manipulations, mises en place de rumeurs, mensonges, chantages, cris...). Il n'est donc pas étonnant que les salariés de la fonction publique réclament de plus en plus une meilleure clarification du rôle, des moyens, des besoins de formation et des pouvoirs de chaque acteur. Car, en fait, ce qu'écrit M. Lakehal n'est pas tout à fait réel :

> « ***dans une institution l'ordre hiérarchique est formel – un contrat de travail est signé avec les fonctions exactes, et donc implicitement un rôle dans la hiérarchie – en revanche dans une société, les classes et les groupes qui la composent sont structurés en ordres, c'est-à-dire que chaque groupe perçoit facilement les autres qui sont placés au-dessus ou au-dessous de lui dans l'échelle du prestige, le rang du pouvoir et les marques de dignité*** »[371].

Le directeur d'école ne signe pas de contrat de travail ; ses fonctions et son rôle dépendent de l'autonomie et des moyens que lui laisse l'inspecteur de l'Education nationale. En conséquence, sa place dans l'échelle du prestige, du pouvoir et des marques de dignité que lui octroie la société civile est le reflet de la façon dont il est considéré par sa hiérarchie professionnelle. Le directeur est en effet un homme ayant des contacts avec le public quatre fois par jour au minimum, mais ayant un statut moindre que l'inspecteur de l'Education nationale.

C'est ainsi que nous pouvons aussi considérer l'évolution historique. La société structure de moins en moins les individus en classes sociales, mais de plus en plus selon les statuts professionnels, le diplôme étant moins important. La société valorise plus un autodidacte qui devient entrepreneur et/ou qui accède à des hautes fonctions qu'un individu qui possède de nombreux diplômes mais qui a un emploi basique.

371 *Ibid.*

L'insécurité et les risques psychosociaux existent dans le monde du travail, qu'il soit privé ou public. La différence est que dans le privé, un directeur dépend de son supérieur hiérarchique ; dans la fonction publique, un directeur d'école dépend du triumvirat : supérieurs hiérarchiques, élus locaux, autres partenaires...auquel s'ajoute toujours "le devoir de réserve" qui empêche les victimes et certains témoins de témoigner, et qui a été rappelé aux directeurs de notre enquête par leur inspecteur. Il est donc très difficile pour un directeur de se défendre.

La démocratie n'a jamais empêché la violence. Pour exemple, rappelons-nous que l'arrivée au pouvoir d'Hitler a été faite démocratiquement, par des élections. Mais, après un vote démocratique, rien n'empêche l'élu ou les élus (politiques ou représentants de parents d'élèves) de prendre des décisions qui seront empreintes de violence contre ses semblables. Toute décision prise par un individu élu démocratiquement ne devrait pas nourrir son propre narcissisme, ses intérêts privés mais au contraire être en accord avec les besoins et les volontés de ceux qui l'ont élu. Les dysfonctionnements engendrés par la démocratie naissent lorsque que l'individu ou le groupe élu considère comme loi ce qu'il fait et ce qu'il dit, comme légales les décisions qu'il prend contre la morale au nom de ceux qui l'ont auparavant élu.

Ainsi, à l'école, le mode de scrutin pour les élections de représentants de parents d'élèves semble être démocratique : les parents élisent leurs représentants censés les représenter en Conseil d'école. Si la démocratie représentative existe au niveau d'un état, il semble cependant qu'elle ait un effet leurrant au niveau d'une école. En effet, une fois élus, les représentants de parents d'élèves ne concertent pas toujours ceux qui les ont élus pour prendre des décisions. Nous savons que ces dernières émanent souvent des représentants de parents seuls, sans avoir ni l'accord ni même en avoir discuté avec les autres familles. Et, en ce cas, l'école et donc le directeur en premier lieu doivent faire face à un groupe minoritaire en nombre d'individus plaçant leurs intérêts privés et partisans – s'ils sont en même temps élus locaux – devant l'intérêt de l'école et de l'ensemble des élèves.

Plusieurs observations émanent du mode de scrutin des élections des représentants de parents d'élèves :

- D'abord, s'il n'existe qu'une liste, elle sera élue quelque soit le nombre de voix.

- Puis, même si moins de la moitié des parents vote et que des parents sont élus par un quart des votants potentiels, ou moins, les élections seront validées.

En conclusion, dans certaines écoles, des parents se croient investis du droit à prendre seuls toutes les décisions sous prétexte "qu'ils ont été élus démocratiquement". Une fois élus, ils n'informent plus les autres parents de ce qui se passe à l'école et ne prennent pas leur avis. Le fait qu'ils n'aient été élus quelquefois que par 5% ou moins des parents ne les gêne pas dans leur prise de décision. En fait, ce n'est pas parce qu'un vote se déroule démocratiquement, qu'il satisfait et qu'il représente la majorité d'une population. Si l'élection des représentants de parents d'élèves est un acte démocratique, leurs décisions lorsqu'ils sont élus le sont beaucoup moins. C'est d'ailleurs souvent ce mini-groupe de parents – à l'affut des broutilles – qui est très écouté de l'élu local et de l'inspecteur de l'Education nationale, les autres parents formant la majorité – satisfaits – n'éprouvant pas le besoin d'alerter les autorités.

Dans une démocratie, il y a des contre-pouvoirs. Or, dans le fonctionnement de l'école du premier degré, ils ne semblent pas exister réellement : pas de délégation du personnel, pas de comité d'établissement. Seuls des syndicats existent. Mais ils sont plus proches des cadres hiérarchiques et des groupes d'adjoints que des directeurs d'école.

4.3.3.3 Oligarchie

« ***Dans une oligarchie, il y a confusion entre le privé et le public, la minorité dirigeante privatise le pouvoir pour la défense de ses intérêts de classe minoritaire*** »[372]. Suite aux réponses des directeurs obtenues lors de notre recherche, nous avons l'impression que cette définition de M. Lakehal correspond mieux au fonctionnement actuel de l'école que celle de la démocratie.

La minorité dirigeante (élu local, représentants de parents d'élèves) tente d'accaparer le pouvoir afin de défendre ses intérêts (privés). En face, le directeur d'école se retrouve souvent seul pour essayer de faire respecter l'intérêt général, l'intérêt de tous les élèves et de tous les enseignants (sans favoritisme). La confusion entre public et privé se développe avec l'augmentation des intervenants dans l'école (personnels rémunérés par les communes,

372Lakehal, M. (2007). *Op. cit.* (p. 282).

retraités, autres personnels...) et les décisions qu'ils peuvent prendre.

4.3.4 Unanimité, régime majoritaire et régime représentatif

Si le principe d'unanimité était exigé par Rousseau, force est de constater qu'elle est très difficile à atteindre, les individus n'ayant pas tous les mêmes opinions quel que soit le sujet abordé. Ce qui est normal si l'on considère que l'expression de ses opinions reflète son propre intérêt, donc son intérêt privé. Nonobstant, les intérêts privés dépendent de la vie personnelle, professionnelle et sociale de chaque individu. Donc, on peut concevoir de trouver des intérêts privés communs dans une famille (choix de vie), dans un groupe professionnel (conditions de travail). Chez les partenaires de l'école, nous ne voyons déjà plus que rarement le regroupement de ces intérêts privés communs ; certains voient dans l'école :

- le moyen d'instruire leur enfant en refusant la part d'éducation (enseignant interdit de punition et même de réprimande),
- le moyen d'instruire et d'éduquer leur enfant,
- la recherche d'une école calme, sereine,
- un lieu où les résultats scolaires sont très bons,
- un lieu dans lequel l'enfant s'épanouit (bons copains, gentil maître, bonne ambiance...) sans donner la priorité aux résultats,
- la proximité de leur lieu de résidence, de travail,
- un lieu où ils peuvent essayer d'imposer leurs idées à autrui...

Nous voyons que l'unanimité – dans le domaine du fonctionnement de l'école – est utopique. Le vote d'une loi l'est tout autant.

Dans la démocratie française, c'est le principe de la majorité – en théorie – qui est de mise. Nous pensons que c'est de loin le modèle qui prenne le mieux en compte les opinions et les demandes d'une population.

Le 3 juin 1996, un parlementaire demande au ministre de l'Education nationale que les parents d'élèves soient associés au processus de nomination et de mobilité des enseignants. Nous comprenons maintenant la motivation de certains inspecteurs de l'Education nationale et conséquemment inspecteurs d'académies s'appuyant sur des lettres plus ou moins sollicitées

auprès des partenaires et/ou collègues pour gérer la carrière des directeurs. Le ministre fait réponse que :

> « ***L'affectation de ces personnels est de la compétence de l'inspecteur d'académie qui [...] arrête sa décision après concertation étroite avec les représentants du personnel qui siègent à la CAPD (Commission Administrative Paritaire Départementale). La CAPD est consultée pour les décisions individuelles qui intéressent les enseignants et notamment leur affectation. [...]. Il n'apparaît pas opportun qu'ils puissent intervenir directement dans la gestion des personnels enseignants. Des directives sont adressées aux inspecteurs d'académie afin que, lors de la préparation du mouvement, ils prennent en compte les écoles justifiant une forte attention. Ces dernières années [...] les personnels débutants ne sont pas nommés sur des postes réputés difficiles lors de leur première prise de fonction*** ».[373].

Cette question au ministre – en 1996 – prouve la volonté de prise de pouvoir de l'école par la société parentale. Derrière la volonté d'être associé au processus de nomination et de mobilité des enseignants se cachent plusieurs dangers potentiels de réification des enseignants et des élèves, d'accentuation de violences gratuites et malsaines entre adultes par la concurrence basée sur d'autres critères que les compétences professionnelles, entraînant une désagrégation des valeurs morales et humaines, un mal-être et un malaise au travail :

1. la prise en compte de nouveaux critères locaux et discriminatoires à caractère non pédagogique tels que beauté, sexe, âge..., appartenance au groupe politique en place ou briguant la mairie, appartenance à une famille connue et/ou influente, résidence dans la cité...
2. utilisation de moyens plus ou moins arbitraires pour "juger" le travail d'un enseignant et agir en sa faveur ou contre lui,
3. des parents qui se déchargent de toute responsabilité individuelle dans l'échec scolaire et éducatif de leurs enfants et dans les dysfonctionnements de l'école, rendant les enseignants responsables des maux sociétaux,
4. des élèves qui sont placés au centre des tensions sociétales locales entre école et société et qui en subissent les conséquences...

La réponse du ministre montre que l'affectation de certains enseignants échappe aux règles du mouvement des fonctionnaires. Ces derniers font donc partie de deux groupes : ceux

373JOAN n°31 du 29/07/96 (p.4138).

dont l'affectation est connue de tous (règle générale) et ceux dont l'affectation dépend uniquement de l'inspecteur d'académie sans que les syndicats puissent intervenir. En fait, les parents n'interviennent pas "*directement dans la gestion des personnels enseignants*" mais peuvent le faire indirectement. Le ministre déclare adresser des directives aux inspecteurs d'académie leur demandant de prendre en compte les écoles justifiant "une forte attention". Autrement dit, le ministre donne la liberté et donc la responsabilité à l'inspecteur d'académie de juger d'une affectation d'enseignant hors mouvement...à la demande de parents...

En ce qui concerne la pression parentale dans l'affectation d'enseignants, le flou entoure la réponse ministérielle. En effet, déclarer : "*il n'apparaît pas opportun qu'ils puissent intervenir dans la gestion des personnels*" en parlant des parents s'oppose à ce qui est dit aux inspecteurs d'académie : "*prendre en compte les écoles justifiant une forte attention*". Ainsi que nous l'avons découvert lors de notre recherche, la déclaration ministérielle fait entrevoir une ressemblance avec un double-langage organisationnel.

En 1996, au niveau des responsabilités, le ministre se protège : "il n'apparaît pas opportun". Il rend les inspecteurs d'académie responsables des affectations. Nous avons depuis découvert, dans les réponses à notre questionnaire, que le manque de prise de responsabilités par la hiérarchie perdurait et semblait entretenir le malaise entre enseignants et partenaires.

En revanche, de nos jours, le nombre de jeunes enseignants sortant de l'IUFM et nommés sur des postes de direction demeurant vacants ou rendus vacants par mutation forcée du directeur contredit la parole ministérielle d'alors : "*les personnels débutants ne sont pas nommés sur des postes réputés difficiles lors de leur première prise de fonction".*

Ce qui n'est pas d'actualité, car bon nombre de jeunes enseignants reçoivent une première affectation sur un poste de direction d'école. Le fait que des jeunes enseignants occupent de plus en plus les postes de direction en sortant de l'IUFM obéit sans doute à l'évolution voulue selon laquelle les demandes parentales, puis partenariales sont de plus en plus prises en compte par les inspecteurs d'académies. Un jeune enseignant n'est pas forcément plus compétent qu'un ancien, mais beaucoup moins au fait du fonctionnement réglementaire des écoles (cours de législation scolaire des anciens normaliens), donc laissant plus de pouvoir aux parents et aux partenaires.

En ce qui concerne la nomination et l'affectation des directeurs, le Journal Officiel nous apprend que l'inspecteur d'académie prend sa décision avec les membres de la CAPD (moitié représentants de l'institution + moitié de représentants des enseignants). Ce qui est écrit dans le JOAN ne correspond pas toujours non plus à la réalité, certains délégués du personnel ne pouvant pas s'exprimer en CAPD, lorsque l'inspecteur d'académie prend seul sa décision. (ANNEXES XX et XXb). Bien que le calme soit revenu, l'inspecteur prend quand même la décision de retrait. (ANNEXES XXI et XXII). Les paroles de l'IEN – même fausses – sont entérinées. Il n' y a aucun respect du contradictoire. Un dossier administratif "à charge a été construit" contre le directeur sans que la population satisfaite de lui soit entendue.

La multiplicité des acteurs de l'école crée naturellement des tensions, à l'image de ce qui se passe dans la société.

Auparavant, la société était plus solidaire, plus humaine qu'aujourd'hui. Aujourd'hui, les acteurs sont beaucoup plus individualistes, leurs intérêts personnels l'emportant sur l'intérêt général (esprit solidaire). Certains parents d'élèves ne cachent pas proposer leur candidature aux élections des représentants de parents d'élèves pour profiter d'un rapprochement avec l'école en vue d'être de toutes les sorties scolaires, afin d'avoir des rapports privilégiés avec les enseignants en vue d'améliorer la scolarité de leurs enfants. Avant d'espérer un travail d'équipe à la recherche d'un intérêt général, ils voient davantage leurs intérêts personnels.

D'autre part, de la même façon que les intérêts des consommateurs ne sont pris en compte que s'ils peuvent améliorer le chiffre de ventes de biens ou de services, contribuer à améliorer le bénéfice financier d'un commerçant, d'une entreprise...les intérêts des collègues et partenaires de l'école ne seraient pris en compte par l'institution que dans la mesure où ils favorisent l'accomplissement des objectifs des cadres hiérarchiques.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons découvert que ni le principe d'unanimité (quasiment impossible), ni le principe de majorité (critère de la démocratie) ne sont suivis par l'institution.

Le troisième et dernier principe est celui du régime représentatif « ***qui tend à donner le pouvoir législatif non pas au peuple lui-même, mais à ses représentants. [C'est un***

principe] qui peut être dangereux et qui peut conduire sur la voie de l'anti-démocratie »[374].

Beaucoup de cadres hiérarchiques (inspecteur d'académie et inspecteur de l'Education nationale, voire recteur) utilisent ce dernier principe ; ils obéissent aux demandes des représentants de parents d'élèves (même s'ils sont élus – comme nous l'avons vu plus haut – parce qu'ils étaient seuls à se présenter et/ou avec un très faible pourcentage de votes exprimés) au détriment de la majorité des parents qui n'est, bien souvent, pas informée de ce qui se trame entre les membres de la minorité.

Notre recherche montre aussi qu'apporter du crédit à une minorité qui se dit "représentative" de la majorité peut aboutir à des dysfonctionnements de l'école, des conflits interpersonnels et la destruction de l'emploi de certains enseignants. De la même façon, un élu local va demander à un inspecteur de l'Education nationale et/ou à l'IA de muter un directeur si une minorité va lui déposer ses doléances. En revanche, il ne tiendra pas compte de la majorité des parents – satisfaits du directeur – qui ne vont pas le voir parce qu'ils n'ont rien à lui reprocher.

Pour conclure, notre recherche montre le déni de démocratie dans la gestion professionnelle des directeurs, dans certaines académies et/ou circonscriptions.

Nous poursuivons notre recherche en l'élargissant au rôle tenu par l'information dans la création ou la destruction du lien social.

4.3.5.. Place de l'information en démocratie : entre néo-libéralisme et totalitarisme, créer ou détruire le lien social ?

« ***Aujourd'hui, le néolibéralisme met le service public en accusation, en lui imputant les pires perversions. Evidemment inefficace, sourd aux aspirations des usagers, inattentif aux préceptes de base de toute gestion rationnelle, il serait même, parfois-liberticide*** »[375]**.** Considérant les réponses et les cas que nous avons pu étudier, nous ne pouvons que confirmer cette analyse lorsque nous voyons certains responsables hiérarchiques écouter une minorité au détriment de la majorité et du bon fonctionnement d'une école. Peut-on parler de gestion rationnelle lorsqu'on élimine un directeur compétent pour le remplacer

374"Après-demain"-Journal trimestriel de documentation politique. N°7. Août 2008.
375Sadran, P. (1997). *Le système administratif français* (p. 143). Paris: Editions Montchrestien.

par un débutant ?

L'école étant un service public dirigé par l'Etat et plus précisément par les hauts fonctionnaires qui sont nommés par le ministre et/ou le recteur d'académie pour l'administrer, nous nous attarderons d'abord à connaître la qualité des relations entre les citoyens et l'Administration. Elle dépendrait du type auquel appartient cette dernière. En 1972, J. Antoine en décelait trois.

4.3.5.1 L'Administration d'autorité et de tutelle

Elle réglemente : c'est-à-dire qu'elle prescrit ce qu'il faut faire et interdit ce qu'il ne faut pas faire. Ensuite, elle contrôle et sanctionne s'il le faut.

> « ***C'est l'Administration classique, au moins dans la tradition centralisatrice française. C'est celle qui est développée et poussée jusqu'à l'excès dans les régimes totalitaires au point de faire ressembler la vie sociale et même la vie privée à une sorte de vaste entreprise militaire*** »[376].

4.3.5.2 L'Administration d'encadrement et de soutien

Les fonctions d'information du public et d'incitation des agents économiques sont privilégiées. Elles correspondent à un Etat plus libéral et moins interventionniste dans la vie économique et sociale.

> « ***Elle n'exclut pas, cependant, que les pouvoirs publics exercent une action directe dans certaines activités ou fonctions d'intérêt collectif [...], mais la perspective est alors de créer ou adapter un cadre permettant aux initiatives privées de se développer et de s'épanouir*** »[377].

4.3.5.3 L'Administration contractuelle

Les Pouvoirs (Etat et collectivités territoriales) négocient des affaires dites d'intérêt collectif avec différents partenaires. « ***C'est vers ce genre d'Administration que pourrait***

376Antoine, J. (1972). *Le pouvoir et l'opinion.* Paris: Denoël.
377*Ibid.*

évoluer la conception française de la planification »[378].

En conclusion, nous découvrons que les quelques cas d'écoles que nous avons étudiés dans notre recherche tendraient à prouver que l'Administration est actuellement "liquide".

Au premier abord, nous pourrions penser que tous les directeurs d'école évoluent au sein d'une "Administration d'encadrement et de soutien" privilégiant l'information du public et la recherche d'agents économiques susceptibles de développer un partenariat actif.

Puis, nous nous rendons compte que si l'Etat semble être plus libéral et moins interventionniste dans la vie économique et sociale, il n'en n'est pas de même avec certaines écoles. En ce qui concerne celles de notre enquête, l'Administration semble bel et bien refuser des initiatives aux directeurs, refusant aussi de les encadrer, de les soutenir, de les aider à s'épanouir et à évoluer dans leurs fonctions. L'Administration intervient pour sanctionner un directeur (mutation, retrait de fonction...) lorsqu'un dysfonctionnement apparaît dans l'école : nous sommes loin de l'épanouissement humain et professionnel.

Les pressions sociales de tous genres exercées par des partenaires, voire des collègues auprès de directeurs et de l'Administration nous montrent l'existence d'une "Administration contractuelle".

En fait, si nous croisons ces dernières descriptions avec les cas que nous évoquons dans notre recherche, il semblerait que des hauts fonctionnaires régionaux représentant l'Administration centrale agiraient selon le mode "contractuel" avec une partie des citoyens (partenaires de l'école) et le mode "autoritaire et tutélaire" envers des directeurs d'école. Ces comportements et langages opposés favoriseraient, pensons-nous, l'émergence de nouveaux dysfonctionnements à l'école, la déstabilisation des fonctions du directeur (qui ne serait plus reconnu puisque la force de persuasion de sa parole a tendance à devenir inversement proportionnelle à celle des partenaires) et même la destruction de son identité professionnelle, ne sachant plus ce qu'il doit faire pour satisfaire son employeur.

Posons-nous maintenant la question en termes simples : la démocratie crée-t-elle ou détruit elle le lien social ? A vouloir trop satisfaire des demandes pressantes exprimées par un groupe de pression, qu'il soit minoritaire ou majoritaire en nombre d'individus, ne risque t-on pas de détruire autrui, voire de se détruire ? A vouloir absolument voir leurs intérêts privés

378*Ibid.*

suivis, le pouvoir discrétionnaire des cadres administratifs de l'institution et le pouvoir plus ou moins partisan des partenaires locaux ne risquent-ils pas de s'associer pour détruire l'intérêt général de l'école en même temps que l'individu qui la représente : le directeur ?

Essayons de sortir des exemples que nous avons recueillis jusqu'à maintenant pour trouver d'autre(s) réponses à notre questionnement.

V. Volkoff cerne bien la problématique de l'utilisation de l'information dans l'instauration du pouvoir. Il déclare que l'information est :

> « ***un cercle vicieux, contemporain et démocratique ; plus l'opinion publique compte, plus elle réclame d'informations ; plus elle reçoit d'informations, plus elle compte. [...]. "C'est vrai puisque je l'ai lu !" est toujours une évidence pour certains. L'information donnée par des personnes d'autorité s'imprime sur un public qui n'est pas toujours très averti et de ce fait cette information demeure incontestée et se cristallise dans certains esprits*** »[379].

"C'est vrai puisque je l'ai lu !". Nous revenons alors au début de nos recherches. Lorsque de fausses informations sont rédigées par un supérieur (pouvoir) pour étayer sa demande, tout lecteur peut alors déclarer : "*c'est vrai puisque je l'ai lu !*"

Pour qu'il y ait désinformation, il faut qu'il y ait acquiescement de quelques individus. Et, l'acquiescement d'un public se fait d'autant plus facilement que les individus qui le composent sont naïfs, peu renseignés par ailleurs donc très réceptifs aux paroles de l'émetteur. Et l'émetteur pourra d'autant mieux imprimer ses informations dans le subconscient de ses auditeurs s'il est homme de pouvoir ayant un large réseau de personnes-relais à ses informations. L'utilisation d'un certain vocabulaire (non connu par tous, à large champ sémantique...) condamne non seulement au mensonge mais aussi à un raisonnement faussé.

V. Volkoff rappelle :

> « ***A l'origine, la désinformation est l'apanage du régime communiste soviétique, "pour Lénine, la seule justice c'est la volonté du parti"***»[380]. Lors de ses recherches, V. Volkoff découvre que dans la plupart des cas, la méthode du département A du KGB est à peu près le même [381]:

379Volkoff, V. (1998). *Op. cit.*
380*Ibid.*
381*Ibid.*

- recueil d'éléments permettant d'accréditer telle ou telle désinformation,
- recrutement d'un ou plusieurs relais,
- choix d'un thème de désinformation,
- actions, au moyen d'une série de caisses de résonance, certaines manipulées directement, contre rétribution ou sous pressions diverses, d'autres répétant par crédulité les faux renseignements mis en circulation,
- psychose souhaitée aboutissant à l'autodésinformation ; recueil d'éléments permettant d'accréditer telle ou telle désinformation...et donc aide pour transformer une décision officieuse en décision officielle.

Les conséquences pour les boucs-émissaires est alors l'isolement (voire l'exclusion), la déportation en Sibérie, le rejet et/ou les exactions contre la famille du déporté, privation de liberté et du droit d'expression...

P. Breton déclare que la désinformation peut conduire au meurtre politique sans que personne ne réagisse :

> « ***L'examen de la politique raciale mise en place par les nazis montre bien à la fois ce mécanisme d'exclusion, de déconstruction des valeurs et d'instauration du secret au moment décisif où l'action des hommes rompt le lien social*** »[382].

Il découpe la désinformation par l'état allemand en quatre étapes :

- Le développement d'un discours raciste virulent, rendant les juifs responsables des maux de la Terre. Ce discours désinformateur et manipulateur voulait faire admettre l'idée que l'exclusion des Juifs était la source du progrès.
- La mise en place, sur un plan institutionnel et juridique, de la séparation des races.
- L'organisation de la déportation conduisant à l'internement et au travail forcé
- L'assassinat collectif de la plupart de ces déportés, accompagné d'une politique du secret organisé à tous les échelons de la hiérarchie et des personnels administratifs. Campagnes de désinformation : des nazis font écrire des cartes par les déportés avant de les assassiner.

Nous retrouvons donc dans un régime politique non-communiste : des faux motifs permettant d'accréditer une désinformation, la nomination d'un bouc-émissaire, la manipulation d'individus répétant les fausses informations, la psychose sociale aboutissant à protéger (par occultation) l'initiateur de la désinformation (souvent homme de pouvoir) et à

382Breton, P. (1997), *Op. cit.* (p. 78).

développer la transmission de la désinformation au sein du peuple (devenant rumeur) géographiquement (augmentation des territoires touchés) et en violence (ajout d'interprétations diverses).

Pour P. Breton,

« ***les idéologies nées au XIX ème siècle postulent toutes le retranchement de la société d'une partie de ses membres, jugés soit trop faibles ou indignes, soit historiquement dépassés, soit d'emblée étrangers. Dans ce sens, elles sont toutes des idéologies de la purification [...]*** »[383].

Nous voyons les similitudes du schéma de la désinformation en régimes communiste et nazi.

« ***Il est en général admis que le nazisme, et, bien que ce ne soit pas entièrement comparable, le communisme sont des idéologies fondées sur l'exclusion. [...]. Le communisme ne pouvait sans doute pas vivre, comme régime politique aussi bien que comme théorie, sans exclure, retrancher, sans mettre dans des camps et sans exécuter physiquement. Cette disposition lui est si constitutive que l'arrêt de cette répression interne, de ce mécanisme de purification permanente, a correspondu exactement à la fin du communisme comme idéologie*** »[384].

En fait, quel que soit le type de régime politique, il semblerait qu'une gestion anti-humaniste de l'information soit utilisée pour suivre des lobbies occultes, pour isoler des individus plus autonomes, pour casser des solidarités, pour cacher certains secrets... Le contenu de l'information est aussi important que sa dispersion. La communication mélange trois sortes d'informations : ce qui existe effectivement, ce qui est probable, ce qui est souhaité.

« ***Le libéralisme est lui aussi, de façon plus discrète mais tout aussi efficace, une idéologie de la purification, qui n'attend que l'histoire pour se réaliser concrètement.[...]. Une idéologie d'exclusion a d'abord un ennemi intérieur*** »[385].

383*Ibid.*
384*Ibid.*
385*Ibid.*

M. Pergnier relie également régime totalitaire et régime démocratique. Il déclare :

> « ***Les dirigeants soviétiques avaient tous les pouvoirs ; ils ne se souciaient donc pas d'utiliser la langue de bois pour agir sur l'opinion publique ; il leur suffisait qu'elle voile le réel. Les régimes démocratiques, au contraire, sont des régimes d'opinion ; les procédés de la langue de bois y sont utilisés pour emporter l'adhésion. Mais, dans un cas comme dans l'autre, il s'agit plus souvent d'opacifier la perception du réel que de le dénommer pour le rendre accessible à la rationalité critique*** »[386].

Le régime totalitaire possède le pouvoir de priver le peuple de l'information ; il utilise son pouvoir pour faire taire ceux qui cherchent à connaître la vérité et à la divulguer. Le régime démocratique occulte le réel de telle sorte qu'il semble irrationnel et ne suscite pas de réflexions critiques.

Nous voyons que la désinformation a toujours été employée par tous les pays, quelle que soit l'idéologie politique majoritaire qui le gouverne. La désinformation est un outil "de guerre" disent certains. Elle est différemment utilisée. A cet effet, au long de son ouvrage *La désinformation par les mots : les mots de la guerre, la guerre des mots* (2004), M. Pergnier[387] explique les différentes manières utilisées par les puissances nationales pour s'affronter, si tant est qu'elles évitent soigneusement de s'affronter directement :

- elles le font par l'intermédiaire de petits pays (Corée, Vietnam, Indochine, Cuba, Afghanistan...) et sans jamais se déclarer officiellement "agressées" l'une par l'autre ;
- elles provoquent des attentats contre ses propres ressortissants afin de faire croire au reste du monde qu'elles ont été agressées (pour exemple le gouvernement islamique de Sarajevo qui a provoqué des attentats contre les siens pour faire croire que les Serbes les avaient agressés) ;
- les rôles sont retournés : le pays agresseur est soutenu car il s'arrange pour paraître être victime (pouvoir sur les médias) et le pays victime (moins de pouvoir) est critiqué car l'information manipulée le déclare agresseur.
- elles préparent l'opinion publique. Elles parlent et agissent de sorte que la population considère leur action comme dirigée contre un agresseur. De cette façon, elles peuvent motiver leur agression en faisant croire qu'elles agissent au service d'un intérêt général : protéger l'agressé. En agissant ainsi, personne ne réagit pour porter secours au pays

386Pergnier, M. (2004). *Op. cit.* (pp. 61-62).
387*Ibid.*

agressé. M. Pergnier donne l'exemple de la Serbie qui « ***n'avait nullement agressé les pays qui se liguèrent contre elle, mais le seul fait qu'elle ait été accusée d'avoir agressé ses voisins suffisait à justifier qu'elle fût désignée comme cible*** »[388].

Nous retrouvons – à l'échelle d'une école – les mêmes fonctionnements de groupes et/ ou de supérieurs administratifs envers des directeurs d'école :

- le directeur est très peu informé que des collègues et/ou des partenaires se sont plaints de lui auprès de la hiérarchie ;
- en utilisant le double-langage, l'inspecteur de l'Education nationale peut exacerber la violence chez certains partenaires et/ou collègues qui se retournent contre le directeur en le tenant pour responsable de dysfonctionnement et en l'excluant (cas d'un inspecteur de l'Education nationale et de collègues s'alliant ensemble pour faire croire que le directeur est responsable d'une baisse d'effectif) ;
- préparation de l'opinion des partenaires et des supérieurs pour motiver une mutation ou un retrait de fonction (courriers de suppositions, demande de témoignages de partenaires, occulter les réussites et créer des tensions à partir de broutilles, au besoin inventer de faux dysfonctionnements...Le résultat est une décision hiérarchique notifiée par écrit cette fois-ci "prise dans l'intérêt général", en s'appuyant sur l'opinion de certains individus, les témoignages en faveur du directeur étant occultés aussi ;
- retournement de situation : le directeur (seul contre tous) est présenté comme "l'agresseur" par sa hiérarchie et des partenaires, des collègues et des cadres supérieurs déclarent être "ses victimes".

En fait,

« ***comme la campagne militaire, la campagne de communication ne se préoccupe pas trop des "dégâts collatéraux" qui résultent de la poursuite des objectifs pour lesquels elle est mandatée. Pour atteindre ses buts, les messages qu'elle émet doivent comporter au moins une part de vérité...mais pas toute la vérité. Si possible, même, elle doit empêcher qu'on s'interroge sur la partie cachée de cette vérité. [...]. La campagne de désinformation utilise des canaux divers et de préférence détournés, et se présente habilement comme émanant de "l'opinion"*** »[389].

388*Ibid*. (p. 29)
389*Ibid.*

La communication serait actuellement une excuse majeure à tous les dysfonctionnements de notre société. Si la politique d'un gouvernement n'est pas comprise des électeurs, ce n'est pas qu'elle n'est pas bonne, c'est qu'il y a un problème de communication. Une entreprise n'a pas de bons résultats parce que son image de communication, sa publicité sont mal faites. Un individu est "mal dans sa peau"; c'est parce qu'il communique mal et que son image n'est pas "positive". La subjectivité de la "communication" (multitude d'informations – plus ou moins non vérifiées – pouvant être interprétées de multiples façons) permet à ce qu'elle soit utilisée pour motiver les dysfonctionnements politiques, commerciaux, institutionnels... Elle semble devenir le mot "fourre-tout". Néanmoins, les SIC (Sciences de l'Information et de la Communication) commencent à prévoir des listes de critères, d'items afin "de mieux analyser la qualité et les résultats des informations". Encore une fois, de telles listes peuvent laisser perplexe tant elles seraient de caractère mouvant d'un territoire à l'autre, d'une institution à l'autre, d'une entreprise à l'autre..., des cadres possédant "le pouvoir d'interpréter, de subodorer, de présumer, de transformer..." à partir d'une information reçue sans que la personne visée ait le pouvoir de rétablir la vérité quant à l'information qu'il a réellement transmise.

Pour l'instant, nous croyons davantage à la transparence et à l'impartialité dans l'analyse des dysfonctionnements et des informations qui y sont attachées, qu'à un contrôle toujours potentiellement subjectif de la "qualité" des informations.

En Italie, ce sont le plus souvent les propriétaires de médias qui entrent en politique. En France, le nombre d'avocat(e)s entrant en politique est de plus en plus important. Ce qui prouve que ce n'est pas forcément la qualité des actions et les valeurs humaines de l'homme qui comptent pour être élu, mais la capacité et le pouvoir de s'exprimer oralement et aisément afin de toucher le plus grand nombre possible d'individus.

Pour P. Breton, l'utopie de la communication conduit à une forme de xénophobie et une libération de l'homme illusoire.

D'abord,

> « ***le recours systématique à la communication, aujourd'hui, produit deux effets [...] contradictoires : une uniformisation des normes et des comportements, la construction d'un espace public universel, et, en même temps, un repli de l'individu sur lui-même. Ce néo-individualisme n'est pas tout à fait sans rapport avec la***

montée actuelle de la xénophobie. [...]. Est en train de naître une nouvelle xénophobie, qui ne concerne plus cette fois les réactions d'un peuple à l'égard d'autres peuples, mais celle d'un individu à l'égard des "autres" »[390].

En fait, une partie de la nouvelle "société de consommation d'informations" ne semble pas encore être assez mature pour utiliser son bon sens et ses valeurs humaines pour trier le flot d'informations plus ou moins contradictoires afin d'en garder "le vrai" et d'en rejeter "le faux".

En 1997, suite à ses recherches sur les rapports entre la société et les communications, P. Breton [391]préconise que certaines des innovations (en matière de communications) encourageront les aspects les plus noirs de notre société actuelle, [...] que les réseaux de demain pourront servir à ficher les gens et à réduire les libertés.

Nous voyons qu'en 1997, P. Breton craignait déjà que les conséquences de la "société de communication" soient "le fichage des individus et la réduction de leurs libertés". Nous pensons voir dans les dysfonctionnements de certaines écoles et l'atteinte à leurs directeurs les premières conséquences des abus de cette société.

Dans cette nouvelle "société de communication pseudo-libérale", on pourrait tout accepter des autres, pourvu qu'ils restent à distance, ne dérangent pas les intérêts privés, ne contredisent pas ce qu'un individu de pouvoir exprime.

« ***La "société de communication" et la société libérale ont certes des impératifs en partie convergents, mais aussi, sur certains points essentiels, largement antagonistes. Ainsi s'expliquent quelques-unes des contradictions sociales les plus visibles actuellement, et en premier lieu la tension se développant dans le quotidien entre "l' individualisme exacerbé" qui est au fondement du libéralisme et une société rendue de plus en plus "collective" du fait du recours généralisé à la communication et à ses techniques. Deux grands domaines sont au cœur de ces contradictions : les médias, porteurs d'une utopie de la transparence mais en même temps soumis au jeu des intérêts politiques et économiques, [...]. Pour Wiener, l'entrave au libre mouvement de l'information entraîne sa***

390Breton, P. (1997). *Op. cit.* (pp. 153-154).
391*Ibid.*

stérilisation »[392].

Cette déclaration rejoint ce que nous avons découvert du fonctionnement actuel de l'école où il est à la fois demandé aux directeurs de réunir tous les acteurs autour d'objectifs et de décisions communs – par le biais "d'une bonne communication" – alors que chaque individu ou groupe veut utiliser son pouvoir et son réseau d'influence pour imposer son opinion d'où l'antagonisme destructeur entre le libéralisme (intérêts privés) et les besoins collectifs (intérêt général).

Ensuite, la libération de l'homme par la communication est illusoire et s'articule autour de deux croyances : « ***D'une part, le seul fait de communiquer serait suffisant pour vivre harmonieusement en société. D'autre part, la communication pourrait s'instrumentaliser, c'est-à-dire être l'objet d'un savoir pratique aisément manipulable*** »[393]. Par exemple, la PNL (la programmation neuro-linguistique) est souvent utilisée en soutien psychologique pour aider des personnes en difficulté mais aussi en formation de managers ou de commerciaux dont le but est de convaincre un auditoire et de dénouer des situations complexes. Pour les théoriciens de la PNL, communiquer signifie définir clairement son objectif et savoir rencontrer l'objectif d'autrui ; la communication devient un acte de consensus, d'harmonisation de ces deux objectifs.

Mais, l'effet pervers de ce qui paraît être une utopie est le déni de la situation conflictuelle, considérée comme destructrice alors qu'elle peut être – à l'inverse – constructrice parce que mettant en lumière des dysfonctionnements organisationnels, dysfonctionnements que l'institution pourrait alors supprimer sans léser qui que ce soit.

A la lumière des exemples de dysfonctionnements relatés par les auteurs que nos avons précédemment cités et ceux décrits à travers les réponses des directeurs à notre questionnaire, nous nous apercevons de la véracité des paroles de P. Breton.

L'organisation de l'institution a instauré un management aveugle lorsqu'il y a un dysfonctionnement dans une école (ou dans le second degré, puisque la conclusion des exemples relevés ressemblent très fort à celle du premier degré).

Les cadres hiérarchiques n'admettent que deux fonctionnements de l'école ; ceux qu'ils croient être "le bon" et "le mauvais" :

392*Ibid.*
393*Ibid.*

- dans le premier cas, les décisions sont prises à l'unanimité (entre enseignants en conseil de maîtres et de cycles, entre enseignants et partenaires en conseil d'école) : le fonctionnement de l'école est routinier, pas de discussion sur le bien-fondé des décisions, pas trop d'innovation au risque de générer des craintes, pas d'enseignants qui s'investiraient plus que d'autres au risque de déplaire et d'attirer des jalousies...
- dans le deuxième cas, les décisions ne font pas l'unanimité et engendrent des discussions, des retards, des mécontentements, deux ou plusieurs groupes d'avis divergents...pouvant déboucher sur un dysfonctionnement qui perdure jusqu'au conflit qui s'enlise si chaque individu ou groupe campe sur son avis.

Le refus d'une troisième voie – conception et acceptation des différences au sein de la communauté scolaire – produit :

- un rapport de force entre cadres hiérarchiques et directeur, facilement désigné comme responsable des divergences d'avis entre les acteurs de l'école, avec toutes les conséquences personnelles et professionnelles que nous avons déjà analysées,
- détériore le lien social, d'autant plus qu'aucune loi ne protège les victimes de l'utilisation inappropriée de désinformations et/ou de pressions.

> « ***L'utopie de la communication conduit ainsi au refus de la loi en prônant un monde qui pourrait se passer de juge, de droit, de normes, un monde où les partenaires n'auraient de cesse de se mettre d'accord entre eux, en face à face, par le jeu d'une recherche de transparence qui ne fait intervenir aucun tiers mais simplement des "contrats"*** »[394].

Ce tiers – un médiateur possédant un vrai pouvoir d'indépendance ou un homme de Loi – pourrait aider à la définition d'une troisième voie ne lésant personne. Seulement, elle n'est pas désirée par l'institution car elle permettrait de supprimer des dysfonctionnements et des conflits par la voie de la sagesse là où – pour l'instant – n'opèrent que des démonstrations de pouvoir de type arbitraire, partisan et souvent discriminatoire de cadres supérieurs. Le refus de la troisième voie et de la nécessité d'une loi qui puisse en dernière instance trancher entre des positions contraires et conflictuelles engendre malheureusement souvent non seulement une irruption de la violence, mais encore sa pérennité dans le temps. Z. Bauman remarque d'ailleurs une tendance actuelle,

394*Ibid.*

« ***très répandue chez les gestionnaires contemporains : le penchant à se décharger, en faveur des employés, de la responsabilité de tous les effets – mais par-dessus tout des effets négatifs – et plus généralement de la responsabilité de "n'avoir pas réussi à se montrer à la hauteur du défi"*** »[395].

La troisième voie (selon l'idée de P. Breton) est niée : celle qui admet que les individus puissent avoir des idées différentes et que des désaccords puissent en naître, qu'ils ne soient pas obligés de penser tous de la même façon, que les objectifs fixés puissent être atteints de plusieurs manières différentes, selon la personnalité des individus en présence ; bref, reconnaître à chacun une part d'autonomie et plus, de liberté de penser, de s'exprimer et de recevoir/comprendre l'information. La discussion entre deux individus ayant des avis différents – surtout si elle débouche sur une impression de conflit – paraît diabolisée au sein de l'institution.

Nous ne pouvons pas affirmer que la personnalité valorisée est celle du directeur n'émettant aucun avis différent, original, novateur par rapport à ceux des autres acteurs. Comme nous l'avons remarqué dès le début de notre recherche, la même information d'un directeur peut aboutir à une satisfaction ou un mécontentement des collègues et partenaires en deux écoles différentes. Ce n'est donc pas un problème d'information, ni de transmission de celle-ci, mais bien un problème de réception et d'interprétation de celle-ci selon les personnalités des auditeurs. Un directeur qui propose un projet innovant sera congratulé en un lieu et maudit dans un autre. Ainsi que l'affirment E. Enriquez et C. Haroche,

« ***les pathologies sont toujours sociales. Un individu en transe deviendra chamane dans une société et sera soigné pour épilepsie dans une autre ; une femme connaissant les plantes sera prêtresse dans une société et brûlée vive comme sorcière par une autre [...]*** »[396].

De la même façon, un directeur peut être apprécié dans un lieu d'exercice et rejeté dans un autre. Son investissement peut être valorisé par les partenaires d'une école lorsqu'il y assume beaucoup de responsabilités, met en place beaucoup de projets et crée une ambiance chaleureuse entre partenaires et enseignants. Le même directeur peut être honnis dans une autre école (autre bourg) si un intervenant extérieur rémunéré par la collectivité locale impose à l'école les projets de la mairie, dénigre le travail du directeur...Les actions sociétales

395Bauman, Z. (2006). *La vie liquide.* Le Rouergue/Chambon. Rodez, France.
396Enriquez, E., & Haroche, C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.*

diffèrent donc d'un espace à l'autre, d'un moment à l'autre. Elles sont liées à la spatio-temporalité. Donc, les dysfonctionnements, voire les conflits à et autour de l'école créés par des défauts de communication sont plus intimement liés à des critères spatio-temporels et organisationnels qu'à la personnalité du directeur.

Et nous revenons donc tout naturellement sur les cadres de l'institution (inspecteur de l'Education nationale et IA) qui ne jouent pas toujours le rôle de tiers "médiateur" lorsqu'il y a divergence d'opinions dans une école, qui refusent aussi de protéger le directeur en s'opposant à lui, gardant ainsi leur sérénité et leur pouvoir face à des groupes de pressions. G. Le Bon déclare, en 1895, que **« *la connaissance de la psychologie des foules constitue la ressource de l'homme d'Etat qui veut, non pas les gouverner [...] mais tout au moins ne pas être complètement gouverné par elles* »[397].** Bien sûr, inspecteur de l'Education nationale et inspecteur d'académie ne possèdent pas le titre de chefs d'état, mais il semblerait qu'à certains moments, ils usent de plus de pouvoirs que lui – lois de déconcentration obligent – parce que leurs actions sont moins visibles donc moins contrôlées par les médias et la société que ne sont celles des hommes politiques. Dans le cas de notre recherche, inspecteur de l'Education nationale et inspecteur d'académie pourraient être comparés à des chefs d'état, voire des rois (on parle de fait du prince) s'octroyant tous les pouvoirs et possédant celui de décider seuls de l'évolution professionnelle et donc sociale, de la stagnation ou de la déchéance de certains de leurs vassaux-directeurs. En revanche, nous nous demandons s'ils possèdent "la connaissance de la psychologie des foules" puisqu'ils se laissent influencer par elles au détriment d'un fonctionnement serein de l'école.

Face à une société qui semble parfois s'auto-dévorer, nous nous demandons si – à l'époque actuelle – l'institution ne donne pas plus d'importance à la façon de travailler ensemble des adultes qu'aux résultats des élèves.

> « ***Les troubles de la personnalité, aussi bien que la mauvaise circulation d'un message dans une entreprise relèvent alors d'une même structure : tout ce qui n'est pas information serait "bruit", "désordre", "pathologie" ». [...]. La conception "utopique" de la communication – une société sans conflit et harmonieuse – transforme en effet celle-ci en un échange de messages de plus en plus abstrait et déréalisé, de plus en plus manipulé aussi, par des intermédiaires en***

397Le Bon, G. (1895-édition de 1997). *Op. cit.*

tout genre. Le risque que nous prenons ici est celui d'une société fortement communicante, mais faiblement rencontrante. [...]. Chacun vivrait dans son monde, avec son individualisme profond et inquiétant. Partie pour lutter contre la barbarie, la communication, par excès de protection, nous y ramène directement »[398].

Les exemples livresques que nous avons tentés d'analyser précédemment associés aux réponses que nous avons reçues des directeurs ayant répondu à notre questionnaire mettent en lumière ces mêmes critères de désinformation politique. Les dysfonctionnements qu'ils dénoncent sont entourés de désinformations et – souvent – de double-langage (de supérieur hiérarchique, d'élu local...), de "l'utilisation" de collègues et/ou de partenaires de l'école (parents, élus locaux), de manipulations d'individus crédules répétant les suppositions, les interprétations entendues, de psychose qui se généralise et qui s'auto-entretient, une fois qu'une mission de désinformation a été lancée par des personnes de pouvoir.

Nous avons aussi découvert que la banalisation du mal poursuivait son avancée dans les écoles parce que personne ne se sentait responsable des situations conflictuelles. Même les cadres qui ont le pouvoir d'améliorer des situations litigieuses ne le font pas : ils ne les interrompent pas. Pourtant,

« ***le pouvoir émerge au niveau des institutions, c'est-à-dire de tout ensemble formateur se référant à un savoir théorique légitimé et qui a pour fonction d'assurer un ordre et un certain état d'équilibre social. Il pose d'emblée la question de la loi [...]. Le pouvoir est donc situé au niveau du politique (de la régulation et de la cohésion sociale)*** »[399].

Mais les cadres de l'institution ont-ils la volonté de le faire ? Nous en revenons donc à l'éthique qui semblerait être le seul garant d'une organisation du travail respectant l'humain.

C. Dejours affirme : « ***la banalisation du mal [...] serait sous-jacente au système libéral [...] [comme] dans les dérives totalitaires, y compris le nazisme*** »[400]. Pour lui, depuis les années 1980 (cela correspond aussi à notre vision du changement des valeurs dans l'Education du premier degré), la société se transformerait qualitativement. Les réactions sociales à la souffrance, au malheur et à l'injustice et la mobilisation collective solidaire

398*Ibid.*
399Enriquez, E.(2001-édition de 2007). *Clinique du pouvoir : Les figures du maître* (p. 78). *Op. Cit.*
400Dejours, C.(1998). *Souffrance en France* (p. 21). Paris: Seuil.

s'atténueraient. A l'inverse se développeraient des réactions de réserve, de perplexité, d'indifférence et de tolérance même face à l'injustice et à la souffrance d'autrui. Ce qui ne fait qu'accroître chômage et malaise du travail. A l'aune des réponses à notre questionnaire, nous pensons maintenant que le double-langage de certains inspecteurs de l'Education nationale à propos des directeurs, favorisant ainsi rumeurs et conflits, mésentente entre collègues voire partenaires, leur non-soutien...serait peut-être voulu pour forcer d'anciens directeurs à quitter leur poste pour les remplacer par des directeurs "coûtant" moins cher à l'Etat. Nous pensons aussi à un changement des valeurs : les anciens directeurs cherchent souvent à négocier, à pallier les difficultés sociales, à trouver des terrains d'entente ; la sagesse des ans les pousse à relativiser les problèmes. Seuls comptent pour eux les résultats des élèves et un fonctionnement serein de l'école. Les jeunes enseignants que l'institution place sur les postes de direction seraient plus indifférents à l'injustice et à la souffrance d'autrui....peut-être parce qu'ils n'osent s'exprimer, de peur de perdre leur poste.

Il est vrai aussi que les médias et la société semblent réagir uniquement lorsqu'il s'agit d'atteintes physiques au corps d'autrui : meurtres, viols, disparitions et victimes de catastrophes naturelles ou techniques...

Ils ne réagissent pas lorsqu'il s'agit d'atteintes à l'intégrité psychologique, morale et sociale d'autrui, comme si chaque être humain était un zombie, comme si seul le corps pouvait souffrir. Or, l'humain est binaire. « *Mens sana in corpore sano* » ; cette citation de Juvénal est toujours d'actualité pour nous rappeler qu'esprit et corps sont intimement liés. Faire mal à l'un nuit à l'autre. Un esclave frappé et torturé physiquement ne pouvait fournir un bon travail. Un individu torturé psychologiquement au travail ne peut bien l'accomplir non plus.

> « ***Le meurtre psychique est plus insidieux que le meurtre physique. Le meurtrier peut faire croire qu'il est innocent, qu'il est même bienveillant [...]. Ce "meurtrier" a bonne conscience ; s'il se montre pervers, s'il "écrase" les autres, c'est toujours pour leur bien. L'effort pour rendre l'autre fou, [...] , sans projet, pour saper ses moindres initiatives, n'est jamais revendiqué comme mauvais ou sadique [...]. On empêche l'autre d'exprimer ses désirs, de vivre de façon autonome*** »[401].

Empêcher l'autre d'exprimer ses arguments, ses besoins...et de vivre de façon autonome revient à le transformer peu à peu en un type d'esclave tout juste bon à travailler et

401Enriquez, E., & Haroche, C. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.*

à se taire, à lui faire perdre confiance dans ce qu'il entreprend jusqu'à l'isolement. Nous avons trouvé cette volonté d'annihiler autrui dans des réponses à nos questions.

C. Dejours pense que « ***le processus de mobilisation de masse dans la collaboration à l'injustice et à la souffrance infligée à autrui, dans notre société, est le même que celui qui a permis la mobilisation du peuple allemand dans le nazisme*** »[402]. Or, la banalisation du mal suppose l'existence ou la création de conditions favorables à l'éclosion du laisser-faire de la société quant à la destruction d'autrui. En Allemagne, on fit appel au narcissisme de la population en lui faisant croire en sa supériorité et à l'appât du gain en lui promettant d'annexer une partie du monde afin de tirer profit de ses richesses. Ces deux objectifs suffisaient déjà à "motiver" les esprits et à viser le consentement et la coopération de la population lors de la destruction programmée d'autrui (génocide).

De nos jours, un jeune directeur prenant le poste d'un ancien directeur évincé s'entend dire : « *vous avez de la chance, directeur en commençant votre carrière !* » et aux parents sceptiques : « *le nouveau fera aussi bien que l'ancien !* ». Personne n'a accès aux vraies informations et la rumeur détruit sans que quiconque réagisse. Le narcissisme est toujours flatté.

Peu d'éléments, en fait, distinguent ici le système totalitaire du système néo-libéral.

« ***Dans les anciens systèmes totalitaires, le cas des opposants était traité par l'exil, l'exécution ou le camp de concentration*** »[403]. Les trois façons de faire étaient visibles puisqu'elles agissaient sur les corps physiques.

Dans le système néolibéral, toutes sortes de violences "non visibles à l'œil nu"

> « ***sont utilisées pour obtenir la peur, mais pas par la violence contre le corps [système totalitaire]. Il semble que les opposants soient, dans le cas du libéralisme, essentiellement confrontés à l'inefficacité de leur protestation et de leur action [...] en raison de la cohésion qui soude le reste de la population à la banalisation du mal.*** »[404].

L'action directe de dénonciation est impuissante, parce qu'elle se heurte à l'impossibilité de mobiliser la partie de la population qui adhère au système.

402Dejours, C. *Op. cit.* (p. 134).
403*Ibid.* (p. 158).
404*Ibid*. (p. 159).

Ces violences ne pourront s'arrêter que si elles s'articulent avec un projet politique.

Cela ressemble fort à ce que vivent certains directeurs d'école actuels, impuissants pour se faire entendre parce qu'ils ont été auparavant isolés de la société qui aurait pu être solidaire. Nous avons vu – dans différents exemples précédents – que l'isolement de la "cible" était utilisé dans les stratégies de managers pour décourager des salariés et les forcer à quitter d'eux-mêmes l'entreprise.

C. Dejours cite Levi (1986) qui écrivait que la propagande directe, ou camouflée par l'éducation, par l'enseignement, par la culture populaire, que le barrage opposé au pluralisme des informations et que la terreur étaient les trois armes d'un Etat totalitaire moderne pour faire pression sur l'individu.

La double question que nous nous posions était comment des personnes disposant d'un sens moral pouvaient devenir des collaborateurs consentant à un système de banalisation du mal et comment d'autres individus acceptaient d'apporter leur concours aux premières lors de pratiques qui consistent principalement à sélectionner des gens pour les condamner à l'exclusion sociale en commettant contre eux des injustices ?

V. Châtel pense que :

> « ***la société contemporaine semble [...] traversée par une dérive [...] qui se caractérise principalement par l'anéantissement de l'espace public, par la suspension de toute référence au devoir éthique, par la valorisation de la peur, mais aussi par un scientisme forcené quasi uniquement orienté vers l'économie, et un renoncement à l'idée de liberté*** »[405].

Nous avons remarqué, tout au long des réponses à notre questionnaire, un manque de devoir moral (critiques acerbes sans preuves, double-langage, sollicitations de preuves "plus ou moins fausses"...), la peur plus ou moins volontairement créée chez les partenaires par l'utilisation de rumeurs et de préjugés, des directeurs âgés remplacés par des jeunes (salaires moins importants à payer), une privation de la liberté des directeurs qui ne peuvent plus s'exprimer. Cette dérive s'appuierait sur l'affaiblissement de l'idée démocratique. Cet affaiblissement s'observe dans trois dimensions :

- ***l'abandon de la référence éthique quant à autrui,***
- ***la victoire de l'arbitraire sur la liberté,***

405Châtel, V. (2007). Penser l'inexistence sociale : Essai de théorisation. In V. Châtel, (dir). *Op. cit.* (p. 61).

- ***la victoire de l'égoïsme sur l'engagement*** »[406].

Nous avons découvert que la démocratie n'existait pas réellement à l'école. En effet, dans la grande majorité des écoles, le taux de participation aux élections de représentants de parents d'élèves est inférieur à 50%. Certains parents sont élus avec 10% de voix des 50% ayant voté. Lorsqu'il n'y a qu'une liste de candidats, elle est quasiment certaine d'être élue, même s'il y a très peu de votants exprimés. Ce qui est grave, c'est qu'ensuite, il suffit que trois ou quatre parents élus expriment un mécontentement – auprès de l'inspecteur ou de l'élu local – pour que le directeur ait de sérieux ennuis. Peut-on encore parler ensuite de démocratie lorsque plus de deux cents autres parents – qui ne sont pas du même avis que les parents élus – ne sont pas écoutés par l'inspecteur de l'Education nationale ou l'élu local, voire le médiateur académique ?

Un boulanger devrait-il quitter le village parce que son pain ne plaît pas à une très infime minorité d'habitants ?

Si nous considérons d'autres pans de la fonction publique, des gendarmes doivent-ils quitter leur caserne pour avoir distribué trop d'amendes ? Des médecins sont-ils radiés de leurs fonctions (sans enquête) dès qu'un patient se plaint d'avoir trop souffert après une opération ?

L'IGAEN (Inspection générale de l'administration de l'Education nationale) est chargée dans le domaine administratif, financier, comptable et économique du contrôle et de l'inspection du personnel, services centraux et académiques, établissements publics et tous organismes relevant ou bénéficiant d'un concours du ministère de l'Education nationale. Des auteurs déclarent aussi : « ***[l'échelon académique] connaît un accroissement des responsabilités de ses personnels d'autorité dont les marges d'appréciation et d'action propres sont indispensables à une meilleure cohérence et une meilleure efficacité de l'action éducative*** »[407].

Nous apprenons donc que les "marges d'appréciation et d'action" octroyées à l'échelon académique devraient permettre "une meilleure efficacité éducative". Mais, à l'aune des réponses qui nous ont été faites, nous constatons deux faits :

- d'abord, les pouvoirs des personnels hiérarchiques a bien été renforcé ;
- ensuite, ces nouveaux pouvoirs ne sont pas utilisés partout pour améliorer l'action

406*Ibid.*

407Py, G., Marty, N. & alii. (2008-3ème édition actualisée et augmentée). *Guide du professeur des écoles stagiaires* (p. 205). Paris: Vuibert.

éducative (retrait de fonctions de directeurs ayant de bons résultats pour le remplacer par un jeune PE, pas de place pour l'éducation dans certains discours face aux partenaires...).

En revanche, nous comprenons mieux maintenant certains inspecteurs de l'Education nationale utilisent les termes "meilleure efficacité de l'action éducative" pour motiver le départ d'un directeur. Ainsi, le directeur (étude de cas du chapitre 2) a entendu l'inspecteur de l'Education nationale dire aux parents d'élèves « *qu'il était meilleur enseignant que l'ancienne directrice* » et lorsque son poste de direction fut offert à une jeune enseignante qui arrivait dans le village (deux ans après), il tint le même discours à propos de la jeune qui commençait.

Un autre directeur nous a confié que « *l'inspecteur de l'Education nationale avait dénigré les bons résultats de ses élèves de CE2 [il avait une classe de quatre cours : CE1, CE2, CM1 et CM2] aux évaluations nationales* » devant des parents. Mécontents, ils s'acharnèrent sur le directeur « *qu'il fallait faire partir* », jusqu'au moment où deux parents réagirent à la rumeur qui prenait forme « *il ne fait pas travailler ses élèves* », en déclarant à la sortie des classes où l'esclandre battait son plein : « *Nos enfants qui ont quitté le directeur cette année ont eu de très bons résultats en 6ème ; là, il n'a pas pu les aider, il n'était pas derrière eux* ». Dans la même circonscription, mais dans une autre école, le même inspecteur de l'Education nationale fit un rapport à l'inspecteur d'académie en écrivant que le directeur ne participait pas aux réunions de liaison CM2-6ème. Retrait de fonctions et mutation suivirent.

En conclusion, prônée par certains supérieurs hiérarchiques, la recherche de "l'efficacité éducative" n'est qu'un motif leurrant utilisé comme d'autres "dans l'intérêt général ou de celui du service public" pour muter de force et/ou retirer des fonctions très facilement, avec le consentement d'une population qui a été auparavant endormie et/ou trompée (cf étude de cas).

Mais nous, nous pensons que l'accroissement des responsabilités des supérieurs gagnerait en efficacité s'il s'appuyait sur une réflexion plus approfondie à propos du changement social. Celle-là ne peut se cantonner à une simple description de processus de transformation. Elle doit aussi prendre en compte les effets que l'accroissement des pouvoirs hiérarchiques produit sur l'école et le personnel. Pour apporter améliorations et progrès au fonctionnement de l'école et aux conditions de travail des directeurs, cette réflexion ne peut continuer d'occulter toutes formes de violence, de domination, d'exploitation, d'exclusion et d'humiliation.

C'est le rôle des institutions que de faire reconnaître les obligations, les droits mais

aussi les devoirs des individus travaillant à l'école. Le contrat moral est rompu si le directeur n'a que des devoirs et les adjoints que des droits, ce qui paraît être le cas actuellement dans les écoles qui dysfonctionnent.

En référence de la loi n° 82-213 du 2 mars 1982, la décentralisation doit donc permettre :

- ***d'établir un nouveau mode d'organisation et de citoyens fondé non plus sur la méfiance mais sur la confiance,***
- ***de faire des collectivités territoriales des institutions libres et responsables bénéficiant d'un transfert de compétence au profit des élus***[408].

Mais être responsable n'est pas être démagogue et dire aux individus tout ce qu'ils désirent entendre.

Etre responsable, c'est être capable d'utiliser "la troisième voie" chère à P. Breton : celle du consensus ne lésant personne, ne laissant personne sur le bas-côté. Etre responsable, c'est rester prudent quant à une mauvaise utilisation de l'information – existant dans tous les régimes politiques – pour privilégier des intérêts privés à l'intérêt général. Un enjeu de société serait la création de groupes de contrôle – indépendants et non reliés à l'Etat – du fonctionnement des cadres administratifs.

4.3.6 Gestion économique ou qualitative ?

Selon Bouilloud et Lécuyer, (1994) – cités par V. de Gaulejac –

« ***la "gestion" est largement conçue, [...] comme un ensemble de techniques destinées à rechercher l'organisation de la meilleure utilisation des ressources financières, matérielles et humaines, pour assurer la pérennité de l'entreprise*** »[409].

Dans son ouvrage, V. de Gaulejac déclare que :

« ***Les ministres sont eux-mêmes évalués à partir d'indicateurs élaborés par un cabinet privé, comme n'importe quel manager d'une entreprise privée. Il faut du résultat quantifiable, seul moyen "objectif" pour évaluer les performances*** »[410].

408*Le livre bleu des personnels de direction,* CNDP, (p.11).
409Bouilloud, J-P., & Lécuyer, B-P. In V. de Gaulejac, (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 67).
410Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.*

En ce qui concerne le fonctionnement administratif de l'institution, il existe l'IGAEN (inspection générale de l'administration de l'Education nationale) qui ne peut juger de façon neutre les dysfonctionnements administratifs. De la même façon que l'inspecteur d'académie ne connaît jamais les origines d'un dysfonctionnement dans une école dans la mesure où il ne reçoit pas son directeur, l'IGAEN ne peut donner son avis que d'après les informations que veut bien lui communiquer l'inspecteur d'académie et/ou le recteur. Ainsi, la non-communication d'éléments importants, l'ajout d'interprétations et la transformation de données ne peut que conduire l'IGAEN – éloignée du terrain – à avoir une vision erronée d'un dysfonctionnement et à conforter la hiérarchie locale dans son déni. Il n'existe pas, à notre connaissance, de commission formée de personnes neutres – comme la CRIIRAD surveillant l'utilisation des produits radioactifs – se rendant dans les inspections et les écoles lors de dysfonctionnements.

La déclaration de V. de Gaulejac appelle aussi de nous une attention particulière sur le résultat quantifiable, moyen "objectif" d'évaluation. D'abord, s'il est facile d'évaluer le travail lorsque ses résultats sont basés sur des sciences exactes (résultats financiers, nombre de pièces fabriquées...), il est beaucoup plus difficile d'évaluer les résultats d'un travail de relations, la qualité de celles-ci n'étant pas du seul ressort de l'individu à évaluer mais de l'environnement humain dans lequel il évolue. D'autre part, une évaluation "juste" se fait en rencontrant et en voyant évoluer l'individu dans son milieu de travail et non pas sur des rapports qui peuvent être faussés par des considérations personnelles et non professionnelles de supérieurs hiérarchiques.

Le management actuel semble paradoxal dans le sens où il entraîne de la désorganisation des services, du stress, des malades. Et ce sont ces résultats d'un management niant l'humain qui conduisent l'organisation à une perte de résultats causés par de la démotivation. Nous ne cherchons pas à critiquer la gestion de l'institution, mais tout simplement à mieux comprendre les causes des dysfonctionnements que cette dernière facilite et crée. L'optimisation du fonctionnement de l'école et en arrière-plan ses bienfaits pour l'avenir des élèves passe par cette analyse.

Dans *Malaise dans le travail,* (2001), M-F Hirigoyen déclare qu' « ***une personne qui n'existerait aucunement dans le regard des autres ne pourrait que s'éteindre et déprimer et que le harcèlement moral aboutit à la disparition symbolique d'une personne. Lorsque les***

salariés ont le sentiment de ne pas être reconnus, quelles que soient leurs performances, ils se démotivent et n'ont plus envie de s'investir autant dans leur travail »[411].

Les paradoxes existent. L'institution demande aux enseignants :

- de respecter tous les élèves et leurs familles alors qu'elle agit avec discrimination avec ses fonctionnaires de base ;
- d'être juste envers tous les élèves, alors qu'elle ne l'est pas avec tous les enseignants ;
- de favoriser les actions citoyennes à l'école alors que des directeurs sont déniés ;
- d'écouter les besoins des familles alors que des directeurs ne sont pas écoutés ;
- ...

En fait, l'organisation semble de plus en plus privilégier la gestion économique à la gestion qualitative, prenant des décisions aveugles contre des enseignants de base suite à des demandes de certains supérieurs hiérarchiques qui ne sont pas formés à la gestion de conflit et/ou qui ne veulent pas prendre leurs responsabilités. Elle n'analyse pas les répercussions de ses actes et de ses décisions sur le personnel mais aussi dans l'inconscient de la société.

Dans *La société malade de la gestion,* (2005), V. de Gaulejac déclare que :

- la gestion devient un instrument de pouvoir lorsqu'elle réduit l'individu à une "ressource humaine", oubliant que chaque individu a besoin de donner du sens à ses actions ;
- qu'on ne peut réduire l'homme à un objet, une variable d'ajustement, sans réduire en même temps la part d'humanité nécessaire pour une vie en société harmonieuse ;
- l'économie politique devient une économie gestionnaire, dans laquelle les considérations comptables et financières l'emportent sur les considérations humaines et sociales ;
- la gestion est la cause de l'accroissement de la richesse et de la pauvreté, de la connaissance et de l'ignorance, du bien-être et de la souffrance, de la protection et de l'insécurité ;
- la gestion contamine la société, l'administration...
- la démocratie n'existe plus, les décisions échappant au débat public et les politiques étant impuissants à les contrôler depuis qu'ils ont laissé le maximum de pouvoirs aux cadres administratifs et aux élus politiques locaux ;
- la gestion veut rationaliser la production au moindre coût pour favoriser la croissance et satisfaire les "besoins" des consommateurs, sans s'inquiéter des atteintes à

411Hirigoyen, M-F, (2001). *Op. cit.* (p. 164).

l'environnement, du pillage de certaines matières premières, de la pression du travail, de ses conséquences psychosociales, de l'exclusion de ceux qui ont été rejetés ;

- une gestion humaine des ressources est plus nécessaire qu'une gestion des ressources humaines, constatant un écart abyssal entre ce que vivent les "gens" et ce que font les "politiques" ;
- d'un côté, des hommes et des femmes se retrouvent dans des situations de souffrance et de désespoir (chômage, expulsion, pauvreté, stress, dépression...) et que de l'autre, des hommes et des femmes politiques, respectables à bien des égards, font de leur mieux pour traiter des problèmes du monde. Les uns parlent de leur vie, singulière et concrète, les autres répondent par des chiffres globaux et abstraits d'où le sentiment d'une société qui éclate, traversée par des forces contradictoires, des logiques irrationnelles, des violences destructrices. Entre les institutions et les citoyens, la distance semble totale.

Nous pourrions penser à un dédoublement de personnalité chez les individus qui utilisent le double-langage. En fait, ce dernier est un outil de stratège utilisé par des cadres hiérarchiques. L'utilisation du double-langage permet au manager de toujours feindre d'être du même avis que son interlocuteur. Cela évite des tensions et une prise de responsabilités.

En revanche, cette diplomatie poussée à l'extrême entraîne des conséquences pour l'individu visé. Ce dernier se retrouve au milieu de groupes ayant des avis différents, mais se targuant tous de partager leur avis avec le supérieur, le cadre administratif...

Nous avons aussi repéré que le double-langage faisait croire à une vie démocratique à l'école (respect des besoins de tous ou de la majorité des enfants et des familles) alors que les décisions émanent de cadres supérieurs administratifs et/ou d'élus locaux. "L'intérêt général" est un faux motif fréquemment utilisé pour appuyer une décision administrative sans appel possible. Nous croyons les directeurs autonomes dans les écoles alors que leur autonomie est vraiment relative et inégale sur le territoire, dépendant uniquement du cadre administratif de proximité (inspecteur de l'Education nationale). L'organisation institutionnelle, relayée par la société, déclare le directeur responsable du climat scolaire, alors que celui-ci dépend plutôt des relations entre enseignants, en entre enseignants et inspecteur de l'Education nationale. Les ordres administratifs sont souvent contradictoires : il suffit qu'un partenaire ou un adjoint ne veuille pas suivre les instructions données par l'inspecteur de l'Education nationale au directeur (qui doit en faire la relation autour de lui), pour que ce partenaire ou cet adjoint se plaigne à l'inspecteur de l'Education nationale et que ce dernier change ensuite d'avis,

plongeant le directeur – selon la personnalité du partenaire ou de l'adjoint et ses influences sur le reste de la communauté scolaire – dans une situation plus ou moins conflictuelle le discréditant.

> « ***La plupart des managers sont spécialistes du double-langage : ils célèbrent le libéralisme et la libre entreprise face aux clients demandeurs et totalement dépendants et soumis aux exigences d'un système. Dans l'entreprise, la direction mesure ce qu'apporte le salarié à l'entreprise. A l'école, les supérieurs hiérarchiques ne mesurent pas forcément ce qu'apporte le directeur à l'école, entraînant souvent un phénomène de non reconnaissance par les adjoints et les partenaires*** »[412].

L'institution semble incapable de tenir son rôle d'instance de régulation et de cohésion entre cadres administratifs et directeurs sur le terrain. Bien des facteurs expliquent ce décalage. La volonté des inspecteurs de l'Education nationale à se rapprocher des inspecteurs d'académie en s'éloignant donc du terrain et des directeurs d'écoles, le manque de définition précise des objectifs, des pouvoirs, des droits et des devoirs de chaque strate par l'Etat (différence entre fonctionnaire d'exécution et fonctionnaire de décision)...concourent à créer de nombreuses zones d'incertitude où peuvent s'engouffrer sans mal les interprétations les plus erronées, les plus loufoques, les plus perverses ou les plus violentes – selon la personnalité psychologique des auteurs. De plus, alors que la société attend des orientations concrètes pour supprimer les dysfonctionnements, les politiques apportent des réponses d'ordre économique.

Si nous reprenons les réponses des directeurs, nous découvrons que l'organisation domine le directeur en lui refusant tout soutien lors de dysfonctionnements organisationnels dont il n'est pas responsable. En revanche, elle donne l'illusion à la société de maîtriser son fonctionnement et de dupliquer tous les directeurs sur un même modèle. L'utopie réside dans le fait de vouloir créer des directeurs semblables en réactions et en actions alors que l'environnement humain n'est pas uniforme.

En fait, il semblerait que la gestion du fonctionnement de l'école relève plutôt de "l'idéologie" si nous nous référons à la définition du mot.

Selon V. de Gaulejac, l'idéologie est un « ***système de pensée qui se présente comme***

412Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.*

rationnel alors qu'il entretient une illusion et dissimule un projet de domination ; illusion de la toute-puissance, de la maîtrise absolue, de la neutralité des techniques et de la modélisation des conduites humaines »[413].

Et l'idéologie gestionnaire tuerait la politique.

« ***Les membres de la haute fonction publique et la plupart des ministres sont imprégnés de valeurs en décalage et parfois même hostiles à celles des administrations [...] dont ils ont la charge*** »[414]. Dans une recherche effectuée au sein des cabinets ministériels, Aude Harlé (en 2008) résume les présupposés véhiculés par ses membres. Nous en retenons quelques-uns :

- « ***le mode de fonctionnement de l'administration est bureaucratique et démotivant alors qu'il devrait être efficace et réactif*** »[415]. La démotivation des directeurs ne fait plus de doute lorsqu'on voit qu'ils abandonnent leur poste, ou que les postes restés vacants sont "offerts" à des jeunes enseignants démarrant dans la profession.
- « ***le statut du fonctionnaire est un obstacle à l'initiative, à la prise de risque et à la motivation*** »[416]. Il est vrai que certains directeurs sont discrédités, voire brimés s'ils reprennent une formation ou des études, s'ils entretiennent de "trop" bonnes relations avec élèves et familles, s'ils organisent des expositions, des sorties culturelles...Nous avons connu un directeur qui – se sentant responsable d'une école qu'il reprenait en mauvais état financier – décida de restaurer une coopérative d'école qui avait un déficit de plus de 1500€ mais mal lui en a pris de cette initiative : il fut critiqué par ses adjoints (pour lesquels un compte négatif n'était pas gênant et qui demandaient de nombreuses sorties payantes), puis par quelques parents élus qui soutenaient les adjoints dépensiers, puis par l'inspecteur de l'Education nationale qui avait été contacté par des adjoints mécontents, enfin par l'inspecteur d'académie qui dépêcha une commission pour contrôler les comptes de l'école. Ce nouveau directeur reçut le quitus prononcé par les quatre membres de la commission de contrôle des comptes (gestion saine). Pourtant, les torts ne furent pas reconnus à l'ancien directeur indélicat, quant au nouveau il fut sanctionné par l'inspecteur d'académie par un retrait de fonction et une mutation d'office, l'inspecteur de l'Education nationale lui ayant écrit que « l*e directeur ne savait pas communiquer* » alors que pendant un an, il avait multiplié les réunions d'informations avec l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole) et tous les acteurs de l'école. Lui-même, avant qu'il soit directeur

413*Ibid.* (p. 68).
414Harlé, A. (2008). In V. de Gaulejac, (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 288).
415*Ibid.* (p. 289).
416*Ibid.* (p. 289).

s'était bénévolement investi pendant des années au sein de cette association (bien avant l'arrivée de l'inspecteur d'académie) et malgré ses connaissances comptables, il fut âprement discrédité lorsqu'il essayait d'expliquer la différence entre déficit et compte négatif. Il ne pouvait que constater la mauvaise volonté de quelques adjoints associée à un manque de reconnaissance des inspecteurs de circonscription et d'académie pour son travail. Il tira la conclusion : la remise en ordre des finances de l'école avait dû déranger certains individus.

- « ***les règlements indiquant le permis et le défendu, les prescriptions et les interdits ne permettent pas la responsabilisation des agents*** »[417]. D'autant plus lorsque les interdits et les ordres prescrits par un supérieur hiérarchique sont sujets à annulation si un partenaire conteste. L'organisation administrative de l'école actuelle permet que les adjoints soient protégés par les inspecteurs, que ces derniers soient protégés par leur statut leur octroyant tous les pouvoirs (déconcentration). Seul, le directeur (bouc-émissaire) est volontairement placé – par les acteurs locaux de l'école – face à des responsabilités pour lesquelles l'Etat ne lui confère aucun pouvoir de décision et d'action, le directeur n'étant qu'un fonctionnaire d'exécution.
- « ***l'avancement à l'ancienneté ou aux concours doit être remplacé par l'avancement au mérite et aux résultats*** »[418]. Nous ne pouvons qu'être très réticente à cette idée. Notre recherche a montré que les résultats ne dépendent pas du directeur seul, mais de l'environnement de l'école et du degré d'autonomie que l'inspecteur de l'Education nationale lui laisse pour mener sa mission à bien. Nous savons que tout comportement individuel est conditionné par le type de société, la classe sociale ou le groupe dans lequel évolue l'individu. L'avancement au mérite est très subjectif lorsqu'on a découvert que l'investissement d'un directeur pouvait engendrer une reconnaissance (des parents, des adjoints et de l'inspecteur de l'Education nationale) comme une jalousie et un rejet.
- « *à la rigidité et à la multiplicité des textes bureaucratiques doivent se substituer la souplesse, la réactivité, l'engagement des personnes, le management par projet* ». Si les textes bureaucratiques semblent rigides, ils ne le sont pas pour tous les acteurs et certaines hautes strates administratives les annulent ou les transforment à leur gré. Quant au management par projet, un directeur nous a informé du refus de l'IA de participer financièrement au projet de son école : sorties culturelles (différentes selon les cycles) pour les huit classes de l'école terminant deux ans de travaux (recherches, expos, journal

417*Ibid.*(p. 289).
418*Ibid* (p. 289).

scolaire, concours...) en éveil scientifique, historique et géographique sur une région. Ce refus (le premier depuis dix ans de direction) ne permit pas la réalisation de la sortie culturelle pour les deux cents élèves de l'école, créa des dissensions entre les enseignants qui rendirent le directeur responsable du refus de l'IA. Le directeur fut ensuite discrédité et violemment critiqué par des parents (retour du mécontentement chez l'inspecteur de l'Education nationale). Et, à la demande de ce dernier, l'IA retira les fonctions du directeur.

- « ***la centralisation est un obstacle à l'efficacité. Il faut donc privilégier l'individu sur le groupe, la diversité sur l'uniformité*** »[419]. Notre recherche montre qu'une décentralisation – et une déconcentration – non contrôlées par l'Etat ne favorisent pas non plus l'efficacité. Elles ne privilégient pas l'individu, ni le respect de la diversité...si l'on se place du côté des exécutants, des citoyens sur le terrain (directeur, certains adjoints et partenaires). En revanche, il est vrai que la centralisation était un obstacle non pas à l'efficacité mais aux pouvoirs arbitraire et discriminatoire des hauts fonctionnaires administratifs et des politiques locaux.

Pour M. Lakehal,

> « ***La différence entre deux sociétés apparaît dans l'importance manifeste qu'elles accordent à l'individu, sans qu'on puisse dire exagérément que certaines sociétés étouffent totalement l'individu en tant que personne autonome dans ses décisions, libre dans ses choix.[...].Une société holiste est, selon l'anthropologue Louis Dumont, une société traditionnelle fondée sur la soumission de l'individu à la collectivité, ses valeurs et ses buts. Une société holiste s'oppose à une société moderne qui met au centre l'individu et tous ses droits*** »[420].

Le concept d'autorité fait aussi partie de la gestion d'une école. L'autorité semble être une fonction nécessaire à la bonne marche d'un groupe, d'une organisation. Elle leur évite un fonctionnement anarchique, où chacun fait ce qu'il veut, la liberté des uns ne devant pas piétiner la liberté des autres. Toutefois, elle se doit d'être utilisée avec réflexion.

Nous faisons la différence entre pouvoir et autorité. Le pouvoir est attribué à un individu ou un groupe par un autre individu ou un autre groupe possédant plus de pouvoir lui-même (échelle hiérarchique). L'autorité – selon nous – est l'utilisation abusive de ce pouvoir contre autrui (autoritarisme, autoritaire) ; elle est une dérive du pouvoir. En fait, l'autorité

419*Ibid.* (p. 289).
420 Lakehal, M.(2007). *Op. cit.* (p. 208).

renforce le pouvoir. Et une forme d'autorité est déjà contenue dans la qualité de l'information : pouvoir de la transmettre, de la taire, de la transformer, de l'interpréter, de l'adapter à un environnement...sans contrôle de supérieur. Cette dernière forme d'autorité sert à exclure les dominés du "savoir" nécessaire à restaurer la vérité. Et, comme dit E. Enriquez, le savoir est pouvoir :

> « ***La fonction de couverture [d'une institution] est manifeste : elle transforme les rapports de domination [pouvoir] en rapports d'autorité, les rapports sociaux en relations humaines interpersonnelles et intergroupes, les problèmes de politiques et d'objectifs en problèmes de structure. [...]. Aussi la parole permet de prendre les autres dans ses rets, elle est toujours violence, viol, rapt, moment instaurateur, avènement et événement, elle dit et les choses sont*** »[421].

Faire croire à un avenir catastrophique permet à la fois de manipuler des foules et de justifier la violence des actes et paroles de ceux qui réagissent à la crainte qui leur a été suggérée.

La conclusion serait une double question :

- Si l'économique est antagoniste au qualitatif, quel serait le meilleur type de gestion (économique ou qualitative) permettant à la fois l'épanouissement individuel et social ?
- Quelle gouvernance mettre en place pour améliorer le fonctionnement de l'école et les relations humaines ?

4.4 ENJEUX JURIDIQUES

> « ***Depuis 1945, depuis la croissance et l'Etat-providence, l'Etat français a garanti à tous un certain droit au travail, à l'ascension sociale, qui sans être le même pour tous, reste malgré tout acceptable car il ne s'exerce pas au détriment de personne. [...]. De nos jours, rupture du pacte social, quand les individus peuvent avoir le sentiment justifié qu'on leur dénie le droit à l'existence. C'est bien d'abandon qu'il s'agit, lorsque les gens vivent la société comme injuste pas seulement parce qu'elle ne les reconnaît pas, mais surtout parce qu'elle fait comme s'ils n'existaient pas (déni d'existence). [...]. Il y a une élite d'un côté, d'autres proches de l'élite, et les abandonnés, les oubliés [...] qui n'ont pas le droit au droit.*** »[422].

421Enriquez, E.(2001-édition de 2007). *Clinique du pouvoir : Les figures du maître. Op. cit.* (p. 79).
422Enriquez, E. & Haroche, C.(2002). *La face obscure des démocraties modernes*. *Op. cit.*

Le déni du travail du directeur – de sa personne quelquefois en certains lieux – et le refus de l'écouter, de prendre ses arguments en considération confirmeraient le fait qu'il peut être abandonné par sa hiérarchie, volontairement oublié. En ce cas, comment peut-il se défendre, existe t-il des moyens pour qu'il puisse faire reconnaître ses droits ? Nous essaierons d'interroger les instances connues pour aider et protéger les enseignants ultérieurement.

Partons d'abord d'un constat :

> « ***Aux Etats-Unis, rétrograder dans un poste inférieur quelqu'un qui n'a pas donné satisfaction dans ses fonctions, ou dont la contribution n'est plus ce qu'elle était, est vu comme faisant partie du cours normal de l'existence. [...]. Mais en France on répugne à agir de même. C'est faire déchoir de son rang celui qui n'est pas à la hauteur, l'humilier, tout en mettant dans une situation embarrassante celui qui agit de manière bien peu civile. [...]. La productivité des seniors n'a rien à envier à celle des plus jeunes*** »[423].

Les directeurs de notre enquête sont tous des seniors ou presque. Leur retirer leurs fonctions lorsqu'ils sont "encore" compétents proviendrait-il d'une volonté occulte, puisque leurs établissements – d'après eux – ne connaissent ni plus ni moins de dysfonctionnement qu'un autre ? La France – pays des droits de l'homme et du citoyen, et de l'humanisme – doit-elle s'aligner sur le modèle américain ?

Nous avons répertorié précédemment les trois types d'Administration que J. Antoine a déterminés. Ces trois types de gestion administrative existent simultanément dans les académies. Cela explique les différences de gestion de l'information et de dysfonctionnement entre une école et une autre dans la même circonscription et/ou la même académie. Remarquons aussi que le fonctionnement des collèges et lycées est régulé par des conseils d'administration (type Administration d'encadrement et de soutien, voire contractuelle) avec un principal ou un proviseur statutairement reconnu. En revanche, dans les écoles du premier degré, la gestion administrative de l'inspecteur de l'Education nationale et l'inspecteur d'académie est de type "autorité et tutelle" envers les directeurs et de type "contractuelle" pour les partenaires. Associée à une non-reconnaissance statutaire du directeur elle ne peut qu'engendrer ou laisser perdurer un climat parfois malsain.

423Iribarne, P. d'. (2008). *Op. cit.*

La solution serait peut-être l'amélioration de l'information entre Administration et citoyen (enseignant et partenaires) : faire connaître et rendre intelligibles les règlements de l'école. L'adage déclare :

> « ***"Nul n'est censé ignorer la Loi". Donc, tout citoyen doit s'informer et il devient facile pour l'Administration de se retirer de toute responsabilité dans la non-information aux citoyens. Ce principe est assez grave, car il a pour effet et même comme intention fondamentale de protéger l'Administration contre le citoyen [...]*** »[424].

V. de Gaulejac pense que le monde économique [qui entre à l'école] devient un champ de bataille, qu'il faut combattre pour ne pas être vaincu et que tous les coups sont permis. Il écrit qu'en temps de guerre, la morale habituelle n'a plus cours, que l'on peut tuer, excuser les excès, admettre la maltraitance, tolérer certaines violences, qu'on peut même considérer que le mensonge est stratégique, que la traîtrise est nécessaire, que le double-langage est une condition de la victoire.

A. Bilheran déclare que :

> « ***des lois d'allure démocratique ne sauraient éliminer les fonctionnements archaïques de groupe, et l'absence de moralité de certains citoyens. Dans le cas du groupe dans lequel parvient à éclore et s'entretenir un harcèlement, il y a un contraste entre l'autonomie du harcelé et l'immoralité ainsi que l'aliénation des harceleurs (à leurs désirs, à leurs frustrations, à leur envie, à leur corruption)*** »[425].

D'après ce que nous avons appris des difficultés rencontrées par les directeurs dans l'exercice de leurs fonctions, il nous semble nécessaire de revenir sur le mot "autonomie". Ce mot serait bicéphale. D'une part, le harcelé (les directeurs de l'enquête ?) est autonome dans sa vie privée : sa position de directeur l'amène à avoir une vie sociale et relationnelle bien remplie ; il est souvent capable d'anticiper, d'organiser, de réagir en gardant son sang-froid lors d'accidents d'élèves, de prendre des responsabilités...D'autre part, cadres hiérarchiques, collègues et autres partenaires peuvent jalouser cette autonomie qu'ils ne possèdent pas et donc chercher à entraver le directeur dans les actes quotidiens de sa profession.

424Antoine, J. (1972). *Op. cit.*
425Bilheran, A.(2006). *Op. cit.* (p. 33).

Quittons les comportements individuels pour s'appuyer sur le droit existant.

La non-suppression de dysfonctionnement dans une école (même s'il est causé par des éléments extérieurs à la gestion administrative de l'établissement) aboutit souvent à une "mutation dans l'intérêt du service" pour le directeur.

4.4.1 Jusqu'à la mutation dans l'intérêt du service ou le déplacement d'office

Considérons la Loi n°83-634 du 13 juillet 1983 modifiée, article 29. Elle porte sur quatre points : l'insuffisance professionnelle, la faute, la mutation dans l'intérêt du service ou le déplacement d'office.

4.4.1.1 L'insuffisance professionnelle

> « ***En l'absence de faute, l'insuffisance professionnelle ne relève pas de la sanction disciplinaire. [...]. Le plus souvent, on assiste à un mélange de comportement professionnel fautif et d'insuffisance professionnelle partielle sans qu'il soit toujours très facile de faire le partage des deux. Si l'on décide de sanctionner un agent en raison de son comportement fautif, il convient alors de ne retenir, dans ce comportement, que les seuls éléments présentant un caractère disciplinaire, c'est-à-dire des faits ou des motifs précis démontrant que l'agent a fait preuve d'incapacité, d'inaptitude au service*** »[426].

Lorsque que l'agent n'a pas commis de faute personnelle et/ou professionnelle, il ne doit donc pas y avoir de sanction disciplinaire. Or, la mutation d'office dans l'intérêt du service est toujours perçue comme telle non seulement par l'agent mais aussi – et c'est là la gravité de la situation – par l'ensemble des partenaires et des collègues.

Sur un plan personnel, nous émettons l'hypothèse – que nous ne pouvons développer dans cette recherche – que la démotivation et l'impact psychologique destructeur sur le directeur sont proportionnels au nombre d'années d'ancienneté dans la profession et au degré d'investissement et relationnel.

Sur un plan professionnel et social, et sans aucune information explicative de la part

426Http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/persadmin/carrière/drh13.pdf

des cadres administratifs (pas de vague), un agent qui est muté "de force" ne peut qu'alimenter des rumeurs destructrices quant à ses compétences professionnelles et sa moralité. Toute confiance lui est ôtée. Le mutisme administratif pour expliquer clairement aux collègues et/ou aux partenaires de l'école la cause réelle du dysfonctionnement souvent causé par eux-mêmes – alors que le directeur était incapable de le gérer par manque d'autonomie – renforce son rejet ailleurs. La défiance remplace alors la confiance dans un nouveau poste.

Dans tous les cas, nous nous apercevons que cette législation offre aux cadres administratifs une très vaste latitude d'action : mélange de fautes, difficile de faire le partage, si l'on décide de sanctionner (la mutation est vécue – par ses conséquences – comme une sanction), faits précis...prouvant l'incapacité et l'inaptitude au service.

Ces termes du texte de loi éclairent notre recherche d'une nouvelle lumière. Une demande de mutation d'un directeur par un inspecteur de l'Education nationale nécessite la "*relation de faits précis démontrant l'incapacité et l'inaptitude du premier*".

Dans le cadre d'une gestion de ressources humaines faisant intervenir d'autres considérations que les compétences du directeur, la mutation de l'agent peut devenir un objectif à atteindre par l'organisation grâce à la relation écrite de faits que beaucoup d'individus ne refuseront pas de fournir (tests de type S. Milgram que nous n'exploiterons pas ici), surtout s'ils sont sollicités par un supérieur auquel collègues et partenaires ne peuvent souvent qu'obéir.

4.4.1.2 La faute

> « ***D'une manière générale, il y a faute disciplinaire chaque fois que le comportement d'un agent entrave le bon fonctionnement du service ou porte atteinte à la considération du service dans le public. Des sanctions sont alors prévues. Il y a deux sortes de comportement fautif : la faute professionnelle (non préparation de cours, retards, absences injustifiées, non respect des règles de sécurité...) et la faute personnelle commise en-dehors de l'exercice des fonctions mais non dépourvue de lien avec le service (atteintes sexuelles par personne ayant autorité sur des mineurs, consommation ou trafic de stupéfiant...). En revanche, ne sont pas passibles de sanctions disciplinaires les comportements imputables à un état pathologique, des faits couverts par l'amnistie, l'insuffisance professionnelle et***

la mutation dans l'intérêt du service »[427]**.**

Soit. Nous pensons toutefois qu'il est faux d'affirmer que le « *comportement d'un agent (qu'il soit directeur ou non) entrave le bon fonctionnement du service ou porte atteinte à la considération du service dans le public* » lorsqu'il est lui-même la cible d'incivilités provenant d'individus désirant asseoir leur pouvoir par n'importe quel moyen. En ce cas, l'agent est plus victime que responsable du mauvais fonctionnement, surtout si l'institution ne lui concède pas l'autonomie suffisante pour y remédier.

En ce qui concerne le non-respect des règles de sécurité, les directeurs interrogés nous ont donné quelques exemples. Nous en avons retenu quelques-uns :

- cheminée d'une salle des fêtes qui risquait de tomber dans la cour de récréation,
- demander à ce qu'un adjoint remplisse le document administratif et soit accompagné d'adultes lors de sorties avec sa classe,
- demander à ce qu'une collègue ne laisse plus une partie de ses élèves dans sa classe au premier étage – vitres ouvertes – tandis qu'elle descendait en récréation,
- établir une surveillance renforcée à l'entrée et à la sortie des élèves de l'école,
- ...

A chaque fois, ils ont essuyé les mécontentements de l'inspecteur de l'Education nationale parce que :

- dans le premier cas, le maire s'était plaint de la demande du directeur de protéger la cour par des barrières, n'en voyant pas l'utilité ;
- dans le second cas, des représentants de parents – informés de la demande du directeur par l'adjoint – ont déclaré au directeur « *qu'ils faisaient confiance à l'adjoint et que ce n'était pas la peine de lui demander un document officiel* ». La deuxième demande du directeur se solda par un rendez-vous chez l'inspecteur qui le taxa alors d'autoritarisme. Ce dernier a été entériné dans un rapport écrit par l'inspecteur, s'appuyant alors sur la plainte du collègue et des parents le soutenant. Cela motiva un retrait de fonctions par l'inspecteur d'académie. Mais, si un accident était arrivé lors d'une sortie sans que le directeur eût été auparavant informé et qu'une famille eût porté plainte, et qu'aucune trace administrative n'eût existé, il aurait été tenu pour responsable (non-informé du circuit, du nombre d'accompagnateurs...) par les cadres hiérarchiques de l'institution ;

427*Ibid.*

- dans le troisième cas, la directrice s'est entendue déclarer – par un élu local ami de l'enseignante dont l'époux est conseiller municipal - « *de laisser faire ses collègues qui savent ce qu'elles font* » ;
- dans le quatrième cas, la demande du directeur récemment nommé dans un quartier difficile (fugues d'élèves, règlements de compte entre jeunes aux entrées de l'école...) de renforcer la surveillance dans la cour de récréation (deux enseignants dans la cour au lieu d'un) se solda par une plainte des collègues – refusant d'effectuer des services de surveillance supplémentaire – auprès de l'inspecteur de l'Education nationale qui répercuta "la manifestation" à l'inspecteur d'académie. Pour calmer l'école, il retira les fonctions du directeur et le muta.

L'Administration déclare ne pas attribuer de sanctions disciplinaires lorsque :

- les comportements sont causés par un état pathologique,
- les faits sont couverts par l'amnistie,
- il existe une insuffisance professionnelle.

Dans le premier cas, il peut y avoir mutation si l'enseignant est – par exemple – dangereux pour les élèves qui lui sont confiés.

Dans le second cas, il existe une ambiguïté qui favorise la discrimination entre acteurs du système éducatif : l'administration (en cachant, en perdant certains courriers, en ne transmettant pas les informations...) peut protéger un inspecteur de l'Education nationale, un IA... qui aurait commis des erreurs. En le protégeant (amnistie), l'entité "Administration" se protège ; elle ne montre pas les défaillances de son organisation. En revanche, lorsqu'un directeur demande une analyse de son dossier et l'annulation de la mutation d'office parce qu'il n'existe pas de preuves que cela soit fait "pour l'intérêt général", l'Administration – par le biais de ses cadres administratifs – a tout intérêt à laisser pourrir la situation...jusqu'au moment où il y aura amnistie. Les "fautifs" seront ainsi toujours protégés et le directeur restera (professionnellement) muté au mieux, sans fonctions de direction au pire, sans qu'il soit réhabilité...puisque l'amnistie sera prononcée.

L'amnistie est un des moyens utilisés par l'Administration pour ne pas revenir sur ses décisions et ne pas montrer ses propres dysfonctionnements. Nous ne parlerons pas ici des impacts psychologique et social pour le directeur.

Dans le troisième cas – l'insuffisance professionnelle – il n'y a pas de sanction disciplinaire mais une possible mutation dans l'intérêt du service. A un des directeurs auprès

desquels nous avons enquêté, il lui était reproché "parfois son laxisme, parfois son autoritarisme". Devant une définition aussi liquide, aussi floue de ses "fautes" par l'Administration, basée sur trois documents sollicités par l'inspecteur de l'Education nationale, sans aucun exemple concret, le directeur demanda à l'Inspecteur d'académie un complément de formation. Aucune réponse ne lui fut apportée. Il fut muté. Il ne put se défendre devant un conseil de discipline puisqu'il n'avait pas commis de faute. Le Tribunal administratif rejeta son recours puisque l'Inspecteur d'académie avait déclaré que la mutation n'était pas consécutive à une faute. Nous tournons en rond.

Le dernier point – et sans doute le plus important – nous apprend donc que "la mutation dans l'intérêt du service" n'est pas une sanction disciplinaire. Voilà donc le nœud de l'affaire.

4.4.1.3 La mutation dans l'intérêt du service ou le déplacement d'office

> « ***La mutation dans l'intérêt du service est décidée pour permettre de rétablir des conditions normales de fonctionnement dans un service ou un établissement : apaiser un climat conflictuel ou mettre fin aux dysfonctionnements qui affectent l'organisation d'un service. Elle est justifiée non pas par le comportement de l'agent mais dans le fait que le service dysfonctionne. [...]. Des preuves matérielles, telles que rapports ou lettres, doivent établir les dysfonctionnements et sont contenues dans le dossier administratif de l'agent. Les éléments apportés pour justifier la mesure de mutation dans l'intérêt du service doivent être matériellement exacts*** »[428].

Certes, muter un directeur ou un autre agent "jette un froid" dans la communauté scolaire, tant du côté des collègues que du côté des partenaires. « *On ne voulait pas aller jusque là* », diront des parents après avoir fait un chantage à la radiation d'enfant pour faire partir un directeur et un maire qui leur promettait « *d'agir s'il était réélu* ». De même des collègues qui ne se parlent plus, timorés, qui rasent les murs en s'épiant, qui regrettent de ne pas avoir été solidaires avec le directeur en proie à des rumeurs démentes. Mais, l'inspecteur de l'Education nationale les avait empêchés de témoigner en faveur du directeur, "au risque d'être ennuyés"; il avait demandé à la DDEN de ne pas réagir sinon il lui aurait fait retirer sa délégation...

428*Ibid.*

Juridiquement parlant, l'Administration se protège. Elle peut muter ses fonctionnaires – ou du moins une partie – sans vergogne, dès qu'un dysfonctionnement apparaît quelque part, dès que quelques quidams s'échauffent et écrivent pour se plaindre. Elle cache, elle tait le nombre et les causes des mutations et les retraits de fonctions. En agissant ainsi, elle cherche certainement – c'est normal – à conserver la paix sociale sur le territoire national. La France ne sait rien. Mais, sur le plan local, c'est le contraire qui se passe. Non soutenus par leur employeur, le nombre de fonctionnaires malades, détruits psychologiquement, professionnellement et socialement (rumeurs) va augmentant. Nous ne parlerons pas des suicides pour lesquels il est très difficile d'avoir accès à des données fiables.

Pour atteindre cet objectif de paix sociale à et autour des écoles, nous pensons à huit solutions possibles :

- Accélérer le *turn-over* des enseignants et des directeurs (deux ans maximum par école ?), pour éviter la mise en place de groupes de réclamations (c'est connu, "les Français râlent toujours et ne sont jamais contents, mais n'apportent pas de solutions"). Des partenaires pourront ensuite demander le départ de l'un au bout d'un an, ou la prolongation d'un an pour un autre...Il y aura toujours des mécontents. C'est aussi déshumaniser les salariés, les réifier, les changer de cases comme des pions sur un échiquier, sans se soucier du bien du jeune enfant qui a besoin de stabilité pour se construire.
- Laisser perdurer la situation et voir le nombre de personnels démotivés, le taux d'absentéisme, de longs congés et de malades augmenter ; cela coûte cher à la société. Humainement parlant, suite aux compétences et à la force de travail déniés. Financièrement parlant, en ce qui concerne le paiement des congés-maladie aux individus qui arrêtent, épuisés, parce qu'ils ne peuvent plus travailler dans un climat malsain. Dans certaines écoles, le directeur est plus – parce qu'on l'y oblige – responsable du "bureau des réclamations" que directeur d'école. De plus en plus souvent las de l'expression de mesquineries, il désirerait retrouver son rôle pédagogique et administratif. Il semblerait qu'une prise de conscience commence à se faire sur la nécessité d'avoir de saines conditions de travail pour le mener à bien.
- Améliorer l'organisation du travail, même dans l'Administration, en supprimant des pouvoirs archaïques, de type plénipotentiaires aux uns et en renforçant ceux des personnels qui sont sur le terrain et qui font donc plus face aux dangers modernes de la

société. Avec l'avènement d'Internet, les écoles peuvent recevoir les textes réglementaires et les ordres en temps réels de l'inspection académique sans passer par l'intermédiaire de l'inspection de circonscription, prise en étau entre inspecteur d'académie et partenaires de l'école. Le renforcement de la médecine du travail et la prévention ne peuvent en effet être bénéfiques que si les cadres administratifs "protègent" les enseignants, les médecins du travail étant – selon les académies – peu écoutés par l'administration.

- Créer des commissions indépendantes (et non plus un seul médiateur, souvent inspecteur de l'Education nationale ou IA en retraite ou un juriste académique qui ne peut que soutenir la décision de l'inspecteur de l'Education nationale ou de l'IA s'il veut garder son emploi) compétentes dans l'analyse des dysfonctionnements sur le terrain des écoles (point de départ du grief et définition de l'objectif, entretiens individuels avec les individus concernés puis regroupement si nécessaire, recueil de données écrites s'il en existe déjà, grille d'observation, analyse, deuxièmes entretiens s'il le faut, recherche de solutions individuelles ne lésant personne et ne déplaçant personne, mise en commun des solutions, évaluations...). Ces commissions indépendantes pourraient être composées de juristes (rappel des droits de la personne souvent oubliés en droit administratif et non connus des enseignants et des partenaires), d'investigateurs-analystes (chercheurs) ayant tous un bon esprit d'observation et de synthèse. Ces commissions règleraient les litiges sur place sans s'en prendre aux personnes. La présomption d'innocence serait respectée et les directeurs ne se verraient pas ôter leurs postes et/ou leurs fonctions – même s'ils n'en sont pas responsables – dès qu'un dysfonctionnement apparaît dans leur école.
- Créer un statut de directeur qui précise clairement ses droits et ses devoirs, empêchant ainsi des interprétations floues des uns et des autres.
- Supprimer la dénomination juridique équivoque : "la mutation dans l'intérêt du service n'est pas une sanction disciplinaire". Elle est une sanction pour celui qui la subit et pour ceux qui la connaissent. Mais en déclarant qu'elle n'est pas une sanction, l'Administration ne protège pas l'enseignant. Ce dernier voit sa demande de recours refusée par le Tribunal Administratif « *parce que la mutation d'office n'est pas une sanction* ». Donc, les partenaires de l'école qui ont connaissance du rejet de la demande par le tribunal administratif (via les transmissions orales provenant des instances académiques) savent qu'ils ne risquent rien, qu'ils peuvent continuer à demander le départ d'un enseignant dès que surgit une simple divergence d'avis ou même rien du tout : l'invention est possible.
- Rendre plus clair et précis une partie du droit administratif, afin de placer sur un plan

d'égalité tous les fonctionnaires, quels qu'ils soient. Pour supprimer des discriminations à la base, en préventif, pour aller plus vite dans l'intérêt des citoyens, pour ne pas être obligé de passer par la Halde (ce qui retarderait encore la résolution du dossier). En effet, l'Administration et donc le tribunal administratif font la différence entre "mutation dans l'intérêt du service" qui est faite "pour améliorer le fonctionnement du service" et "le déplacement d'office" qui "sanctionne une faute". Donc, selon les individus, l'administration peut utiliser une "mutation dans l'intérêt du service" à la place du "déplacement d'office" pour camoufler la faute (détournement de pouvoir). Cela aboutit souvent à une mutation avec promotion. Pour d'autres individus, elle utilise le contraire : elle "sanctionne une faute" plus ou moins motivée par des documents sollicités (dossier comportant des informations fausses, tronquées ou erronées, des documents à décharge manquants...) alors que les preuves de dysfonctionnements du service montrent la responsabilité de l'IA et/ou de l'inspecteur de l'Education nationale et/ou du médiateur (non-réaction lorsqu'ils sont informés que des collègues refusent de surveiller des récréations , de suivre les textes réglementaires sur la sécurité des élèves, les sorties, perte d'un élève...).

- Abolir le pouvoir (de type moyen-âgeux) de "faire justice" de l'Inspecteur d'académie. Cela améliorerait la défense de l'enseignant, à défaut du manque de soutien. L'Inspecteur d'académie est en effet juge et partie. Il prononce des déplacements d'office sans enquête et sans respecter la présomption d'innocence. De la sorte, il peut "punir" – bien qu'il déclare le contraire – un enseignant pour une erreur ou un manque qui provient d'un défaut d'organisation du travail de l'inspection académique ou de l'inspection de circonscription.

4.4.1.4 Équivalence entre l'ancienne et la nouvelle affectation

« ***Localisation, éloignement du domicile, nature et niveau de l'établissement, fonctions exercées. [...]. Toute mutation dans l'intérêt du service doit être précédée de la communication à l'agent de son dossier de carrière, car c'est une mesure prononcée en considération de la personne. Les autorités compétentes pour prononcer la mesure sont – après avis des instances paritaires – le Ministre [...] pour le personnel appelé à changer d'académie et le Recteur [...] pour les nouvelles***

affectations des personnels nommés au sein de son académie »[429].

L'équivalence entre l'ancien et le nouveau poste (localisation, éloignement du domicile, nature et niveau de l'établissement, fonctions exercées) n'est pas de mise partout. Il est en effet plus facile pour l'administration de trouver des postes semblables en zone urbaine qu'en zone rurale.

L'accès au dossier de carrière semble être une supercherie dans le cadre d'une mutation forcée ou d'un retrait de fonctions. En effet, l'administration ne trie pas les courriers qui lui sont adressés par des collègues et/ou des partenaires qui réclament, qui sont mécontents de ne pas avoir été "obéis" et qui se "vengent" contre un inspecteur de l'Education nationale, un directeur, un adjoint. Tout figure dans un dossier, le vrai comme le faux. Aucune vérification de la véracité des informations écrites n'est réalisée par l'Administration. Absolument tout peut être écrit et cela nous fait penser à une sombre partie de l'Histoire pendant laquelle des citoyens accusaient leurs voisins et leurs connaissances (souvent plus par jalousie et méchanceté que par esprit de citoyenneté) jusqu'à les envoyer à la mort.

En ce qui concerne l'avis des instances paritaires, contrairement au document, nous ajouterons que l'Inspecteur d'académie est un cadre administratif qui peut prononcer une mutation ou un retrait de fonctions (le Recteur ne faisant qu'entériner sa décision sans contrôle des motifs).

De plus, l'avis des instances paritaires peut paraître totalement fictif. La moitié de ses membres sont des représentants de la haute Administration (inspecteur de l'Education nationale, IA-IPR...) et une voix supplémentaire est donnée à l'Inspecteur d'académie. Donc, même si tous les représentants syndicaux soutiennent l'enseignant (ou s'abstiennent par peur de représailles, une syndicaliste nous ayant expliqué que dans certains cas, il fallait jouer "donnant-donnant" avec l'Inspecteur d'académie si elle ne voulait pas avoir d'ennuis elle-même), la voix de l'Inspecteur d'académie est toujours prépondérante.

4.4.1.5 Sanctions disciplinaires et déplacement d'office

Les fautes sont des manquements aux obligations du fonctionnaire. Les sanctions se répartissent en quatre groupes :

- avertissement et blâme
- abaissement d'échelon, radiation du tableau d'avancement, exclusion temporaire de

429*Ibid.*

fonctions (15 jours maximum) et déplacement d'office
- rétrogradation et exclusion temporaire de fonctions (trois mois à deux ans)
- mise à la retraite d'office et révocation
- en cas de faute grave, le fonctionnaire peut être suspendu (conservation de son traitement) ou exclu (pas de traitement).

Dans ces cas (sauf pour l'avertissement et le blâme), le fonctionnaire "fautif" passe devant un conseil de discipline. Il peut y faire citer des témoins et se faire défendre par un avocat. Il doit avoir accès à son dossier et peut en prendre copie. Les décisions infligeant des sanctions disciplinaires doivent être rendues publiques (art.67, titre II du statut) et motivées (art.19, titre I).

Ceci est la théorie administrative, voire juridique.

En pratique, parmi les directeurs qui ont répondu au questionnaire et d'autres cas dont nous avons eu écho depuis le début de notre recherche, il apparaît que :
- des directeurs sont frappés d'exclusion de fonctions supérieures à deux ans,
- ils n'ont jamais eu ni avertissement, ni blâme auparavant,
- ils sont frappés de "déplacement d'office" ou de "mutation" (manque de clarté dans les dossiers).

Donc, dans tous les cas que nous avons eu à connaître :
- les directeurs ont été "doublement sanctionnés" (exclusion de fonctions supérieures à deux ans + mutation ou déplacement d'office) contraire à la loi
- aucun n'a été "invité" à passer devant un conseil de discipline, donc aucun n'a pu être défendu ni par un syndicat, ni par des témoins, ni en apportant des preuves....
- la décision à leur encontre ne fut pas celle d'une commission mais celle d'un seul homme...
- quant à la publication des décisions infligeant la "sanction disciplinaire", pas un directeur n'a pu se procurer le compte-rendu de ce qui avait été déclaré par les cadres administratifs devant le public des collègues et des partenaires (donc tout partenaire ou personnel peut "dénoncer" un directeur sans rien craindre pour lui-même)
- l'inspecteur d'académie qui prononce le retrait de fonctions n'est pas en conformité avec l'article L.911-5, cité plus haut.

Nous venons de découvrir que des lois d'allure démocratique n'éliminaient pas les fonctionnements archaïques de groupe et n'étaient pas la preuve "d'une bonne administration". Au contraire, certaines lois permettent l'augmentation des discriminations. Dans le cas de notre recherche, elles ne protègent pas les directeurs d'école à cause de leur imprécision associée à l'augmentation des pouvoirs donnés aux chefs locaux (décentralisation et déconcentration) qui contournent les lois sans état d'âme.

Certes, nous avons découvert dans notre recherche que des dysfonctionnements à l'école pouvaient être la conséquence d'un manque de morale associé à un double-langage. Mais nous nous demandons pourquoi le droit ne prend pas le relais pour aider à supprimer les causes de ces dysfonctionnements et protéger les fonctionnaires visés lorsque l'institution ne le fait plus. Il est vrai que :

> « ***Les violences innocentes sont des violences dont la source est brouillée par un système opaque [...] générées par des gens "bien", des personnes "morales", soutenues par la légitimité que confèrent la notabilité, les diplômes et l'assurance d'avoir raison. Violences "innocentes" puisque le droit lui-même vient les justifier et que l'Etat apporte son concours pour les mettre en œuvre. [...]. Si ceux qui causent ces violences sont innocents, alors ceux qui les subissent deviennent coupables. Coupables de protester, coupables de résister, coupables de s'opposer...Ce sont eux qui sont désignés comme violents. [...]. Les cadres et les employés ont le sentiment de ne plus contrôler leur environnement de travail et leur avenir. La menace consiste surtout à ne plus savoir sur quels critères reposent les récompenses et les sanctions, [...], les réussites et les échecs ne sont plus objectivables à partir d'éléments concrets*** »[430].

Comme le dit V. de Gaulejac, les individus qui ont un pouvoir s'arrangent pour retourner les situations de façon à ce que la victime qui essaye de se défendre soit accusée. De victime elle devient alors coupable.

Donc, une fois de plus, la victime ne peut se défendre contre de tels individus :

- elle est détruite si elle laisse perdurer des fausses accusations, des manifestations harcelantes...
- et, si elle essaye de se plaindre pour se défendre, pour s'en sortir, l'individu qui possède le

430Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.* (p. 223).

pouvoir utilisera le double-langage et la colère des personnes auparavant manipulées pour se protéger et se faire passer lui-même pour victime, octroyant à sa victime le "titre" de coupable. Et cet homme de pouvoir, protégé par son statut, sa hiérarchie, ne sera pas importuné, si la Justice ne conduit pas une véritable enquête afin de "rendre à César ce qui lui appartient", afin de reconnaître les torts, quel que soit le statut, tous les citoyens étant – normalement – égaux devant la Loi.

La directive 391 du Conseil de l'Europe du 12 juin 1989 concerne la mise en œuvre de mesures visant à promouvoir l'amélioration de la sécurité et de la santé des personnels au travail.

La déclaration du Luxembourg de novembre 97 concerne la promotion de la santé dans l'entreprise au sein de la communauté européenne. Elle doit reposer sur l'amélioration de l'organisation du travail et des conditions de travail.

Le milieu du travail n'est qu'un reflet de la vie privée et sociale des individus. Puisque la morale semble devenir de plus en plus défaillante et incapable de protéger l'individu, il faudrait donc quelque chose d'autre pour la remplacer. Pour l'instant, nous ne voyons rien d'autre que le droit. Et – pour protéger les victimes des conséquences de l'immoralité – il se pourrait que la Justice devienne de plus en plus forte, non manipulable pour palier les manques sociétaux et les atteintes aux individus.

Au travail, le *mobbing* désigne un conflit dans lequel la victime est soumise à un procédé systématique de dénigrement qui empiète sur ses droits civils. Il se caractérise par une fréquence d'au moins une fois par semaine et sur une durée d'au minimum six mois, et a la particularité d'infliger à la victime une violente tension nerveuse.

Pourtant, « ***la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen prône le droit à une existence décente, celui d'être respecté. Mais si on ne lui donne pas de substance, s'il s'agit uniquement d'un cadre destiné à protéger les faibles contre les forts, une société qui n'est plus à même de le faire essaie de trouver des moyens d'ignorer ces faibles soit en les faisant taire, soit en ne les écoutant pas, soit en les dénigrant de façon à ce que la société les oublie*** »[431].

431Enriquez, E. (2002). *La face obscure des démocraties modernes. Op. cit.* (p. 43).

Le droit remplace de plus en plus la morale, défaillante ; il faut donc une justice forte, non manipulable pour palier aux manques sociétaux.

L'article L230-2 du code du travail cite : « Le chef d'établissement prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des travailleurs de l'établissement. Il doit évaluer les risques spécifiques pour son établissement et planifier la prévention en y intégrant, dans un ensemble cohérent, l'organisation du travail, les conditions de travail, les relations sociales et l'influence des facteurs ambiants ». Si le fonctionnement des écoles publiques dépendait du code du travail, nous pensons qu'il y aurait beaucoup moins de dysfonctionnements. Expliquons-nous.

Tout d'abord, le directeur n'est pas chef d'établissement puisqu'aucun statut ne le considère comme tel. Dans le premier degré, c'est donc à l'inspecteur de l'Education nationale qu'échoit – normalement – le rôle de faire respecter hygiène et sécurité dans les écoles du premier degré. Le DDEN (délégué départemental de l'Education nationale) fait un rapport (hygiène et sécurité) annuel à l'inspecteur de l'Education nationale

Pour illustrer cet article du code du travail, nous citerons l'exemple d'un directeur qui :

- prévint l'inspecteur de l'Education nationale du manque d'hygiène de l'école la veille du jour de la rentrée des classes de septembre (moisi dans le réfrigérateur, jeux trempant depuis deux mois dans des cuvettes d'eau croupie, toiles d'araignée aux velux...) ;
- prévint l'élu local ;
- reçut la visite de l'inspecteur de l'Education nationale la veille de la rentrée (sans réaction apparente) ;
- eut quelques difficultés à retenir la nouvelle collègue, jeune enseignante sortant de l'IUFM qui ne voulait pas rester dans une classe sale et qui voulait rentrer chez elle. Négociations ;
- eut à calmer une manifestation de parents des enfants de maternelle le jour de la rentrée : ils avaient vu l'état de la classe des petits. Communication pacifique ;
- reçut un appel de l'inspecteur de l'Education nationale qui déclarait qu'« *il n'arrivait pas à faire entendre raison au maire* » ;
- rencontra donc le maire en mairie et s'entendit avec lui pour que le nettoyage se fasse au plus vite (autre employé) Négociations. Paroles contradictoires quant à l'inspecteur de l'Education nationale ;
- s'étonna lorsque le maire déclara que « *l'inspecteur de l'Education nationale avait promis*

de venir au conseil d'école » puisqu'il n'était pas informé ;

- mit en place un accord tripartite (maire, représentants de parents, directeur) lors du conseil d'école de novembre afin que l'état de l'école soit vérifié avant chaque rentrée ;
- confia – comme d'habitude depuis dix ans – les clefs de l'école aux représentants de parents afin qu'ils fassent leur réunion avec les autres parents, un vendredi soir ;
- fut agressé le lundi à l'entrée des classes par la personne qui n'avait pas nettoyé l'école, devant élèves et parents ;
- informa la secrétaire de l'inspecteur de l'Education nationale (absent) qui lui conseilla de porter plainte (atteinte physique), de consulter un médecin et de fournir des témoignages ;
- fut absent quelques jours (reconnu plus tard comme accident de travail) ;
- fournit une vingtaine de témoignages prouvant la préméditation de l'agression : lors de la réunion entre parents, la personne qui n'avait pas nettoyé l'école n'apprécia pas que les parents lui en fissent le reproche et déclara "*claquer la g....du directeur*" ;
- s'étonna lorsque sa collègue lui rapporta la question d'un gendarme "*vous entendez-vous bien avec le directeur ?*" (l'agresseur n'étant pas le collègue, voulait-on faire croire qu'il ne s'entendait pas avec autrui ? Voulait-on le rendre responsable de son agression ?...) ;
- reprit sa classe en toute confiance dans sa hiérarchie, l'inspecteur de l'Education nationale lui ayant affirmé « *qu'il s'occupait de gérer le dossier* » ;
- demanda son changement à la demande insistante du même l'inspecteur de l'Education nationale qui lui déclara faire un rapport neutre en partageant les torts « *50%, 50%* » entre l'agresseur et lui-même, le directeur agressé. La jeune collègue fut également invitée à quitter les lieux.

Sans enquête, la présomption d'innocence non respectée, le directeur (bien que victime) fut sanctionné par son employeur (représentant de l'Etat) avant que la Justice enquête et rende son verdict...contraire – trois ans après – à celui du représentant hiérarchique de l'Administration. Le directeur s'aperçut qu'il n'avait reçu aucun soutien hiérarchique pourtant il avait rempli ses fonctions en essayant de faire respecter l'hygiène et la sécurité pour les enfants et le personnel.

Après avoir été reçus chez l'inspecteur de l'Education nationale – à sa demande – les représentants de parents d'élèves devinrent agressifs contre le directeur et répétaient ce qu'ils avaient entendu.

Trois ans après, l'agression était classée sans suite...Le médiateur pénal n'avait pas reçu de l'inspecteur d'académie la preuve de son soutien au directeur : "la protection fonctionnelle de l'enseignant" que le directeur avait, lui, reçue. Ce dernier se porta partie civile. Cela lui permit de découvrir, lors de l'échange des pièces contradictoires entre les parties que :

- le tribunal possédait un courrier de soutien du propriétaire à son locataire (l'agresseur), adressé à l'inspecteur de l'Education nationale et visé par lui ;
- l'avocat du directeur – imposé par l'administration et l'ASL (autonome de solidarité laïque) – n'avait confié aucun des vingt témoignages prouvant la préméditation de l'acte d'agression et la récurrence des problèmes d'hygiène à l'école qu'avaient également connus les directeurs qui l'avaient précédé.

Plusieurs années après, sans soutien hiérarchique et avec une mauvaise gestion du dossier d'agression par l'administration, voire par la Justice, le directeur a vu sa situation professionnelle et personnelle s'aggraver au fur et à mesure qu'il découvrait les irrégularités.

En 2005,

> « ***la loi met en cause des agissements pervers qui existent certainement et qu'il convient de condamner; mais, ce faisant, elle occulte les causes profondes du harcèlement. Elle contribue à individualiser le problème. Elle minimise le fait que les comportements de harcèlement, du côté du harceleur comme du côté des victimes, sont la conséquence d'une pression généralisée qui se développe dans le monde du travail. [...]. Elle peut mettre en œuvre des modes de management qui favorisent [...], des relations de violence, d'exclusion, de mise en quarantaine.[...] Tout se passe comme si les organisations qui pratiquent ce type de management jouissaient d'une impunité totale quant à ses conséquences humaines, sociales et financières. Il faudrait des outils pour évaluer les coûts sociaux et psychiques*** »[432].

En 2010, nous commençons à voir les premiers balbutiements de recherches confiées à un groupe de médecins par le ministre du travail pour évaluer les risques psychosociaux au travail.

En 2010, la MGEN et le Ministère de l'Education nationale viennent de signer une nouvelle convention portant sur des actions en faveur des personnels (médecine de

432*Ibid.*

prévention). Mais nous ne savons toujours pas ce qu'il adviendra des techniques harcelantes de management favorisant le *turn-over* des directeurs. Quel sera le sort de ceux qui ont été détruits par l'organisation ?

Pour mieux cerner les inégalités de fonctionnement des écoles, nous questionnerons deux points de la devise française, l'égalité et la liberté qui sont aussi deux droits du citoyen. Les acteurs de l'école sont-ils libres et égaux devant la Loi ? Possèdent-ils la même liberté et la même égalité d'action ?

Puis, nous relierons ces deux concepts de liberté et d'égalité au devoir de mémoire. « ***Le devoir de mémoire étant de rendre justice à un autre que soi, parce qu'il vit (a vécu) des expériences déshumanisantes*** »[433]. Comment donc la société et l'Etat, par le biais de ses représentants institutionnels, protègent-ils donc les directeurs d'école victimes d'abus tels que nous les avons découverts à travers leurs récits.

Du point de vue historique, jusqu'au Moyen-Age l'individu-victime avait le droit de rendre justice lui-même (œil pour œil, dent pour dent). Il avait le pouvoir de rendre justice lui-même, et était donc responsable de ses actes. C'est à cette époque que le droit de punir appartenant aux victimes et à leur famille a été confisqué au profit du Roi (duels interdits) puis de l'Etat. Maintenant, c'est l'Etat qui est responsable des actes de la Justice. Etre responsable, c'est donc répondre de ses actes et de leurs conséquences, non seulement immédiates mais dans l'avenir. La responsabilité est donc la contrepartie d'un pouvoir. Et en fait on est responsable des individus sur lesquels on exerce un pouvoir.

Responsabilité et pouvoir sont intimement liés. Ainsi que le déclarait une ancienne ministre « *coupable, mais non responsable* », un individu ne peut être déclaré responsable des conséquences d'une action :

- qui lui a été imposée par un supérieur auquel il ne peut désobéir,
- qu'il n'a pas pu préparer, transformer ou supprimer lui-même, n'en ayant pas les pouvoirs,
- et/ou qu'il exécute sans avoir en sa possession tous les éléments de cette action.

En conclusion, un directeur qui possède le pouvoir d'exprimer son opinion, d'anticiper, de prendre des décisions... peut être déclaré responsable de ses actes et de ses paroles, et de leurs conséquences sur les acteurs. En revanche, il ne peut être responsable des évènements

433Châtel, V. (2007). Penser l'inexistence sociale : Essai de théorisation. In V. Châtel (dir), *Op. cit.* Fribourg, Suisse: Editions Saint-Paul.

sur lesquels il n'a aucune prise, aucune liberté de pouvoir prendre une décision et agir.

Nous avons vu aussi que les inspecteurs de l'Education nationale des directeurs enquêtés privilégiaient pour la plupart leur intérêt privé à l'intérêt général (refus de prise de responsabilité pour faire un rappel aux devoirs de certains partenaires ou enseignants). En revanche, lorsqu'ils veulent faire retirer les fonctions d'un directeur par l'inspecteur d'académie, il leur suffit de motiver leur demande par "l'intérêt général" même si sa décision n'est prise que dans l'intérêt d'une minorité agissante. En fait,

> « ***l'intérêt général sert de référence pour justifier l'action administrative et l'atteinte aux libertés [car] aucun des textes de l'ensemble constitutionnel français ne fait mention de l'intérêt général. [...]. Du fait même de l'imprécision de ce concept, le juge administratif a toutefois été amené à la réinterpréter ce qui a pu entraîner certaines dérives dues à une sur-utilisation de la notion*** »[434].

En fait, n'importe quel supérieur hiérarchique peut porter atteinte au principe d'égalité entre ses subalternes, commettre des discriminations, pourvu qu'il les justifie par l'intérêt général.

Les directeurs de notre recherche n'ont pas trouvé de structures pour les aider (prévention) à supprimer des dysfonctionnements. Il semblerait que le vocable "intérêt général" souvent utilisé pour motiver une décision administrative (mutation, retrait de fonctions) soit une faille puisque sous ce vocable la Justice administrative a tendance à entériner les décisions sans autre enquête sur le terrain.

4.4.2 Liberté des acteurs de l'école

Pour Z. Bauman, « ***liberté et sécurité [sont] convoitées parce qu'elles sont indispensables à une vie digne et heureuse ; elles convergent sur le discours actuel sur l'identité*** »[435].

Ces deux notions sont complémentaires. Un individu ne peut se sentir libre d'agir, de se mouvoir dans la société que s'il se sent en sécurité. Que ce soit sur le plan professionnel ou privé, l'individu a besoin d'être protégé par l'organisation du travail et les cadres hiérarchiques d'une part et par l'Etat d'autre part. En lui ôtant la sécurité, il n'ose plus utiliser sa liberté d'action. Si on lui ôte sa liberté, il ne se sent plus en sécurité, sa confiance et sa motivation décroissent.

434Http://fr.wikipedia.org du 23.07. 2009.
435Bauman, Z. (2006). *Op. cit.*

Le premier article de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 21 août 1789 – qui est affichée dans presque dans toutes les écoles et qui est le point de départ de nombreuses discussions avec les élèves sur le thème de la citoyenneté – cite : « *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* ».

Plus tard, le préambule de la Constitution de 1946 déclare : «*...La nation assure à l'individu et à sa famille les conditions nécessaires à leur développement* ».

Accepter l'expression de toutes les opinions lors d'une réunion statutaire ou d'une réunion informelle à propos du fonctionnement de l'école, c'est encourager le pluralisme, la tolérance, la diversité même si certaines opinions peuvent être choquantes. Cependant, les enjeux de pouvoirs sont tels que le jeu juridique de la liberté d'opinion est souvent dénié.

Ainsi, en cas de désaccord lors de prises de décision ne convenant pas à tous les acteurs, il n'est pas rare d'entendre l'inspecteur de l'Education nationale rappeler le devoir de réserve à un directeur mécontent afin qu'il se taise. Seulement, cette façon de faire favorise quelquefois l'expression d'opinions loufoques et d'accusations par les partenaires et collègues sans que ce directeur puisse se défendre. Il y a encore quelques années, l'inspecteur de l'Education nationale demandait à l'enseignant qui critiquait le directeur de demander sa mutation vers une école qui lui plairait. Aujourd'hui se produit le contraire : l'inspecteur de l'Education nationale demande « *au directeur d'obéir aux collègues ou de partir* ». Beaucoup de directeurs d'école ne sont plus libres d'exprimer leurs opinions. Et lorsqu'ils sont contraints à partir, lorsque leur est refusée une formation leur permettant d'évoluer dans leur carrière ou de changer d'orientation, lorsque leur est refusé un bilan de compétences, nous ne pouvons que nous interroger sur le préambule de la Constitution de 1946 qui déclare que la nation assure à l'individu les conditions nécessaires à son développement.

Dans d'autres cas, il arrive que la liberté d'expression soit bridée par l'inspecteur de l'Education nationale qui demande le silence aux uns et non aux autres. Dans ce cas, deux principes sont niés : la liberté et l'égalité des acteurs. Et donc, le territoire social entourant l'école, plus ou moins trompé parce que n'ayant pas accès à toutes les informations et/ou aux mêmes informations, ne retient qu'une version, celle dictée par l'homme de pouvoir et considérée comme seule autorisée à divulgation publique. La mésentente peut alors s'instaurer au sein de l'école, sur fond de désinformation de certains acteurs.

Le droit rappelle que :

« ***La liberté d'opinion des fonctionnaires est absolue en ce sens que chacun peut penser ce qu'il veut [et que] la liberté d'expression des opinions est reconnue aux fonctionnaires avec davantage de réserve, selon que la manifestation des opinions s'effectue dans l'exécution du service ou en-dehors du service et selon la nature et le rang des fonctions exercées*** »[436].

Force est de constater que si des inspecteurs de l'Education nationale demandent aux directeurs de se taire, l'inverse n'est pas possible. Notre recherche a montré que des directeurs avaient rencontré des ennuis avec une frange de population suite aux déclarations de leur inspecteur de l'Education nationale. De plus, dans les situations de gestion difficile que nous avons eu à connaître dans le cadre des réponses des directeurs à notre questionnaire, il s'avère que ce sont des adjoints qui réussissent le plus à exprimer leurs opinions, parce qu'ils possèdent la force du groupe. En revanche, à l'aune de ce que nous avons entendu et lu, nous nous demandons si le fait que certains acteurs éducatifs "utilisent" les parents d'élèves et autres partenaires pour faire pression sur le directeur ne relève pas d'un manque de réserve.

En 1984, M. Crozier remarquait l'accroissement de la liberté des acteurs dans les échanges, et

« ***plus le degré de liberté de chaque acteur s'accroit, plus l'ensemble qui résultera de leurs interactions sera complexe et difficile à prévoir [...]. Une autre conséquence de cette liberté est la transformation du style de relations qu'elle génère. [...] A partir du moment où le subordonné a une liberté de choix suffisante, en effet, son pouvoir de négociation [avec son supérieur] augmente. Or, celui-ci a besoin de lui. Il dépend de ses subordonnés pour bien effectuer sa propre tâche pour satisfaire ses propres supérieurs. [...]. Le contrôle social que l'Etat exerce au nom de la société pour que soit possible son fonctionnement tend de plus en plus à s'affaiblir. Ordres, commandements et contrôles se multiplient d'autant plus qu'ils sont qu'ils sont moins efficaces*** »[437].

Ce que Crozier écrivait à cette époque à propos de l'art du management public est

436Http://fr.wikipedia.org du 23.07. 2009.

437Crozier, M. (2000). *A quoi sert la sociologie des organisations ? Op. cit.* (pp. 162-163).

toujours d'actualité : savoir user du temps et des barrières sociales à la communication, savoir fragmenter ses publics de façon à tenir chacun d'eux captif (confère l'adage populaire "diviser pour régner"), gagner à sa cause les notables influents, attendre les moments opportuns pour agir.

Pour les hommes politiques (élus locaux), la question de la liberté d'opinion se pose différemment. La Constitution est très protectrice. Elle s'étend « ***à tous les actes accomplis dans l'exercice des fonctions en le mettant à l'abri de poursuites sur quelque plan que ce soit : pénal, civil, disciplinaire (cf. art. 26 C.58)*** ». Ainsi donc, quoi que dise ou fasse un élu local (critiquer des décisions prises à l'école, agir contre un enseignant, demander sa mutation en avançant quelque motif que ce soit...), il ne pourra être poursuivi. Que devient donc un directeur qui n'arrive pas à supprimer des dysfonctionnements dans son école parce qu'il n'a pas de statut et de pouvoir, mais contre qui peut se retourner l'élu local qui désirerait plus de calme dans l'école de son bourg ?

Nous comprenons alors ce que les lois de décentralisation et de déconcentration ont eu comme conséquences dans la gestion des ressources humaines, tout au moins pour les personnels sans statut que sont les directeurs d'école.

En transférant ces lois aux élus locaux et aux cadres administratifs locaux (recteur, inspecteur d'académie), l'Etat a perdu certaines de ses libertés d'action. Deux conséquences ont émané de ces changements :

- les cadres administratifs de la fonction publique d'Etat ne veulent pas s'opposer aux volontés des élus locaux et de la fonction publique territoriale, chacun ayant besoin de l'autre pour progresser professionnellement et socialement. Donc, les décisions de nomination de personnels de direction par l'inspecteur d'académie dépendrait en fait plus de l'avis des élus locaux que des compétences individuelles ;
- des directeurs d'école sont pris en étau entre les volontés des représentants de la fonction publique d'Etat et territoriale – non autonomes comme peuvent l'être les principaux de collège et les proviseurs de lycée – deviennent les fonctionnaires les moins "protégés" ; ni par l'Etat qui rejette tout dysfonctionnement sur la gestion locale des personnels, ni par la hiérarchie locale qui ne veut pas d'ennui avec élus locaux et autres partenaires, ni par les élus locaux qui essayent de satisfaire toutes les demandes et pressions de leurs électeurs.

En conclusion, les inspecteurs d'académie et les élus locaux possèdent plus de liberté qu'autrefois dans le choix des directeurs d'école ; le mouvement de ces derniers ne serait plus qu'une façade et leur nomination dépendrait plus maintenant d'une concertation entre ces deux hommes de pouvoir que d'un barème de plus en plus contourné. Il échoirait donc à ces deux hommes la gestion des postes.

Les syndicats ne sont qu'avisés de leurs choix et ne sont pas informés non plus des réels motifs de décision qui restent souvent cachés. Ces syndicats, politisés comptent dans leurs rangs de nombreux conseillers municipaux ; en conséquence, pour ne pas avoir d'ennuis eux-mêmes dans leur profession, ils auraient tendance à laisser commettre des injustices sans oser et/ou pouvoir réagir.

Ainsi, est responsable de dysfonctionnement celui qui possède la liberté de les anticiper et de les supprimer par ses décisions. Il n'y a pas de responsabilité là où il n'y a pas de liberté. Dans notre enquête, les directeurs ne sont pas libres de prendre des décisions ou d'agir.

> « ***On assiste à d'autres évolutions ou dérives, qui concernent la responsabilité civile ou plutôt la responsabilité civique, citoyenne. [..] Chacun de nous, mais aussi les groupes et les institutions de toutes sortes sont constamment responsables de la marche de la Cité, [...], dans la vie publique et même dans la vie privée*** ».[438]

4.4.3 Egalité des acteurs de l'école

L. Favoreu [439] rappelle que l'égalité est née – juridiquement parlant – de la révolution en 1789. Bien qu'elle soit un droit fondamental, elle reste souvent déniée, dans la vie privée comme dans la vie professionnelle. La Constitution française a donc classé les manifestations contre l'Egalité des citoyens (discriminations) en trois parties :

- les discriminations expressément interdites : distinctions fondées sur l'origine, la race, la religion, les croyances et le sexe (préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 et Constitution du 4 octobre 1958, (cf. HALDE déjà citée)
- les discriminations remettant en cause l'exercice de droits fondamentaux : par exemple, respect des droits de la défense (plus simplement, certaines personnes sont entendues et d'autres pas), respect des libertés...(cas des directeurs de notre

438 (1999, Septembre). *Communautés Educatives, 108,* 44.
439Favoreu, L. (Ed), Gaïa, P., & *al*. (2005). *Droit des libertés fondamentales.* Paris: Dalloz.

enquête)

- les discriminations entre situations de droit ou de fait : autres discriminations ne rentrant pas dans les deux premières catégories.

Depuis la IIIème république et Jules Ferry, l'enseignement est devenu une seconde conception de l'égalité : celle de l'égalité des chances, une certaine justice sociale « ***selon laquelle il conviendrait de doter tous les sujets de possibilités équivalentes de promotion dans la société, en fonction des seuls critères de distinction que sont les qualités personnelles du mérite et du talent*** »[440]. Deux questions se posent alors :

- l'institution peut-elle encore être garante de cette égalité des chances des enfants puisqu'elle semble de moins en moins pouvoir respecter celle des adultes qui forment les enfants, citoyens de demain ?
- l'institution veut elle réellement supprimer « ***la part d'arbitraire inhérente à la distribution des positions sociales en fonction des mérites et des talents ?*** »[441]

Pour être équitables, les décisions doivent être prises par des acteurs munis de toutes les données nécessaires à la prise de décision.

Historiquement parlant, le principe d'égalité a toujours été revendiqué depuis la nuit des temps par la société, dès qu'elle se fût aperçue que certains de ses membres étaient plus opprimés que les autres et que certains de ses membres abusaient de leur pouvoir pour opprimer les autres. Le non-respect de ce principe d'égalité serait la base de tous les conflits. Ce principe, intimement lié à celui de liberté, lui succéderait.

> « ***Pour autant, à travers le respect d'un certain nombre de procédures définissant un pouvoir comme "démocratique", le fait même du pouvoir n'implique pas la négation des libertés comme telles. Reste que, malgré cette incompatibilité – en droit – l'inégalité dans les pouvoirs d'agir s'est trouvée progressivement soupçonnée d'être incompatible – en fait – avec la reconnaissance des droits et des libertés revenant aux individus. Ce soupçon s'est exprimé à travers toute une série de conflits prenant la forme d'une opposition entre l'affirmation d'un pouvoir et la reconnaissance d'une liberté*** »[442].

440Wuhl, S. (2002). *L'égalité-Nouveaux débats.* Paris: PUF.
441*Ibid.*
442Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité* (p. 60). Paris: Flammarion.

En effet, si tous les membres d'un groupe sont privés de liberté (prisonniers, otages...), leur égalité devant le manque de liberté favorise la création de relations interindividuelles. En revanche, deux groupes n'étant pas égaux devant la liberté ont des difficultés à nouer des relations ; le plus libre aura peur du second ; le second se révoltera pour acquérir la même liberté que le premier. Ainsi donc, un individu, un groupe, un peuple qui ne peut pas obtenir les mêmes avantages que ses voisins va d'abord manifester son mécontentement ; cela peut aller jusqu'au conflit s'il comprend que des instances supérieures l'empêchent d'y parvenir.

Pour ne pas avoir à remédier aux conséquences d'un manque d'égalité, les hommes de pouvoir pourraient supprimer ou réduire les tensions en octroyant à tous les mêmes libertés : la liberté de s'exprimer et/ou le droit d'être entendu par une instance neutre. Sans nous engager dans des dossiers que nous ne connaissons pas complètement, nous pouvons quand même citer la guerre de sécession, le mouvement tibétain...

Plus près de nous, prenons des exemples scolaires. Si un directeur ne traite pas de façon égale deux élèves (sermonner l'un et pas l'autre pour la même bêtise) ou deux adjoints (moins de matériel pour l'un), ceux-ci vont demander au directeur la raison pour laquelle ils ne sont pas traités comme leurs égaux. Ils sont libres d'exprimer leur sentiment de discrimination. Le directeur possède alors le pouvoir de remédier à cette situation. S'il ne fait rien, le malaise va perdurer, s'intensifier avec des conséquences néfastes pour l'élève et l'adjoint ; cela peut aboutir à un grave conflit si rien n'est fait ; les plaintes vont s'exprimer ouvertement et publiquement. Mais imaginons alors que le directeur utilise son pouvoir pour influencer négativement autrui : mentir, transformer des paroles, dénier des plaintes, discréditer publiquement l'élève et l'adjoint, les traitements inégalitaires continueront pour ces deux individus parce que le directeur les aura privés d'un autre droit : la liberté de s'exprimer et le déni de leurs paroles.

Le risque est qu'apparaissent – consécutivement à ces discriminations – une démotivation de l'élève et de l'adjoint mal traités et de moins bons résultats si un arrêt n'est pas fait et si l'entourage suit les influences du directeur.

C'est pourquoi nous admettons qu'il est dangereux de comparer les résultats de deux individus traités différemment dans leur travail, et de juger l'un plus méritant que l'autre. Pour être juste, la sélection par la méritocratie suppose la comparaison des résultats dans des conditions de travail identiques et le manque d'influences négatives sur l'évaluateur.

Il en est de même pour les directeurs face à leur chef hiérarchique : l'inspecteur de l'Education nationale. Certains directeurs savent qu'ils ne sont pas traités comme leurs collègues : ils perçoivent l'inégalité de traitement. Ensuite, ils sont libres ou non libres de l'exprimer. S'ils sont libres de l'exprimer, il y aura une prise de conscience hiérarchique, une médiation et la discrimination sera supprimée. S'ils ne sont pas écoutés, si leur parole est systématiquement déniée, alors ils ne sont pas libres de s'exprimer et d'être entendus, reconnus. Ils ressembleraient donc plus à des esclaves qu'à des hommes libres.

Nous savons aussi que le travail ne doit revêtir « ***aucun caractère discriminatoire, arbitraire ou punitif*** »[443]. La convention n°29 de l'OIT (Organisation Internationale du Travail) du 28 juin 1930 qualifie de forcé ou obligatoire « ***tout travail ou service exigé d'un individu sous la menace d'une peine quelconque et pour lequel ledit individu ne s'est pas offert de plein gré*** »[444]. Un peu plus loin, nous apprenons « ***qu'un travail n'est ni forcé ni obligatoire dès lors [...] qu'il est bien rémunéré et qu'il ne revêt aucun caractère discriminatoire, arbitraire ou punitif et correspondait à un intérêt public*** »[445]. Or, les réponses à notre questionnaire montrent des discriminations, des décisions arbitraires sanctionnant des directeurs et n'obéissant pas à un intérêt public, même si la demande de sanction est faite par un groupe de deux personnes minimum, souvent sur une base de rumeur et/ ou de volonté de nuire afin d'asseoir un pouvoir.

4.4.4 Moyens de défense des directeurs

Bien sûr, de nouveaux acteurs ont été mis en place – dans la sphère publique – pour aider les victimes d'injustices y compris dans le milieu professionnel :

> « ***La création d'institutions administratives et para-législatives, épaulant ou se substituant à l'Etat pour conseiller et défendre les citoyens victimes des pouvoirs obscurs (discriminations multiples, souffrances...) ouvre cependant un nouvel espace communicationnel qui assure aux victimes les conditions d'un recours [...]. Tel est le cas, par exemple, de la Haute Autorité contre les discriminations, de la Haute Autorité pour la santé et, bien sûr, des instances plus anciennes comme la***

443*Ibid.*
444*Ibid.*
445*Ibid.*

CNIL ou le CSA... »[446].

Me L. Hazan, avocat-conseil des ASL (Autonomes de solidarité laïque) déclare que :

« ***l'enseignant est perçu comme un simple prestataire de services. Si bien que les contentieux, tels la diffamation par des lettres ou des articles de presse, explosent, beaucoup de parents abusant de leurs droits plutôt que de collaborer au processus éducatif*** »[447]. Nous illustrerons cette déclaration (que nous avons déjà précédemment citée) par l'exemple suivant.

Un des directeurs de notre recherche nous a rapporté ce qui l'avait conduit à d'importants ennuis professionnels à répétition ayant entraîné des ennuis médicaux et sociaux : dépression, repli sur soi....Il nous confia la copie d'une lettre écrite par quatre représentants de parents critiquant son travail, l'accusant de « *priver des élèves de cours d'informatique* » alors que ceux-ci étaient donnés par un aide-éducateur et une mère d'élève ayant reçu l'habilitation de l'inspecteur de l'Education nationale en début d'année. Tous les élèves de l'école (maternelle jusqu'au CM2) bénéficiaient de cette formation. Une nouvelle planification des cours était en train de se mettre en place suite à l'arrêt du troisième intervenant en informatique. Ces parents entendirent certaines rumeurs ; ils ne prirent pas l'initiative d'aller consulter le directeur qui les aurait renseignés sur la recherche d'un nouvel intervenant. Ils rencontrèrent l'inspecteur de l'Education nationale directement pourtant les textes de lois déclarent que "le directeur veille au bon fonctionnement de l'école et au respect de la réglementation, aide au bon déroulement des enseignements, prend toute disposition utile pour que l'école assure sa fonction de service public". L'inspecteur de l'Education nationale ne renvoya pas ces parents se renseigner auprès du directeur...Le directeur fut muté et ses fonctions retirées, à la demande de l'inspecteur de l'Education nationale, suite à l'expression du mécontentement de quatre représentants de parents. Le directeur découvrit bien après sa sanction de mutation et de retrait d'emploi la lettre signée que les quatre parents le critiquant avaient envoyée "à tous les élus locaux du secteur, au président du syndicat intercommunal, au président de la communauté urbaine...à tous les parents d'élèves". Ce directeur nous fit trois observations troublantes quant à ce courrier :

– il était aussi adressé à deux inspecteurs d'académie, le sien et celui de l'académie voisine,

446Gramaccia, G. (2006). Les SIC entre utopies et utilités : Prolégomènes par champs. In A. Bouzon (dir.). *Op. cit.* (p. 23).

447Bounhol, S.(2008, mai/juin). *Op. cit.* pp. 28-29.

alors qu'il n'avait rien à voir avec ce dernier ; toutefois, l'académie voisine était celle dont était originaire son inspecteur de l'Education nationale. Il se posait alors la question de savoir si son inspecteur avait eu une quelconque influence dans ce courrier. D'autant plus qu'il n'avait pas renvoyé les parents mécontents se renseigner auprès du directeur et qu'il ne l'avait pas contacté pour obtenir sa version des faits, se fiant uniquement aux dires de ces quatre parents.

- envoyé à l'inspecteur d'académie sous couvert de l'inspecteur de l'Education nationale, il lui faisait croire que "tous" les parents de l'école (plus de trois cents) en étaient informés. Après enquête suite à la décision de sanction, il s'avéra qu'aucun autre parent n'était informé de l'existence de ce courrier.
- comprenant alors qu'il s'agissait "d'un coup monté", le directeur prévint de suite l'inspecteur d'académie – lui demandant de surseoir à sa décision – puisqu'il avait été trompé et lui demanda l'octroi de la " protection fonctionnelle/juridique de l'enseignant ". Mais rien ne changea. L'inspecteur d'académie lui demanda d'étayer sa demande pour décider si oui ou non il devait lui octroyer " la protection fonctionnelle/juridique de l'enseignant ". Le directeur n'eut donc aucune aide pour se défendre : ni médiation, ni entrevue avec l'inspecteur d'académie, la protection fonctionnelle lui ayant été refusée par le même inspecteur qui possédait pourtant tous les éléments en mains depuis le début de l'année (le directeur avait prévenu l'inspecteur de l'Education nationale et le médiateur académique des dysfonctionnements)...

Cet exemple a nourri notre réflexion. Comment cela a t-il pu arriver ?

D'abord, revenons à la citation antérieure de V. Châtel qui affirme que certains parents abusent de leurs droits.

Nous avons déjà découvert, dans notre recherche, que les directeurs d'école n'étaient pas égaux au regard de leurs pouvoirs et donc des responsabilités qui les accompagnent. Nous savons qu'ils n'ont de "pouvoir" que celui que l'inspecteur de l'Education nationale leur permet d'avoir et d'utiliser. Nous n'avons pas trouvé de cadre juridiquement défini. A partir de l'exemple ci-dessus, nous voyons qu'il en est de même pour les autres partenaires de l'école. L'article L.111-4 du Code de l'Education cite, à propos des parents d'élèves : « ***leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves***

participent, par leurs représentants aux conseils d'école »[448].

A la lecture de la loi, nous nous apercevons que ces quatre représentants de parents d'élèves ont outrepassé leurs droits :

- d'abord, ils ne se sont pas renseignés auprès du directeur ou de ses collègues quant au changement dans la planification des interventions en informatique (ils pouvaient demander un rendez-vous ou en parler à la sortie des classes, ou en discuter en conseil d'école...). Ils n'ont pas laissé le temps non plus au directeur de les informer du changement d'horaire lorsqu'il aurait été mis en place.
- ensuite, ils ont utilisé leur qualité de "représentants de parents d'élèves" pour porter des accusations contre le directeur sans en informer les autres parents d'élèves qui auraient certainement refusé ce courrier. Ces autres parents ne pouvaient pas contredire le courrier accusateur puisqu'ils ne l'avaient pas reçu et qu'aucune information ne leur avait été transmise. La démocratie est inexistante puisqu'aucune discussion ne s'est établie entre les quatre parents élus et les autres parents.
- enfin, deux comportements semblent plus graves : le fait d'avoir envoyé ce courrier à tous les hommes politiques influents du secteur et d'avoir manipulé l'inspecteur d'académie en lui faisant croire que ce courrier avait été adressé à tous les parents.

Envoyer ce courrier à tous les hommes politiques – qui cherchent toujours à satisfaire leurs électeurs – et à un autre inspecteur d'académie paraît procéder d'une volonté certaine de nuire au directeur, en augmentant le territoire géographique de la rumeur et des accusations.

Comment ce directeur peut-il encore être professionnellement crédible – même en temps que simple enseignant – après de telles manigances, s'il n'a pas le soutien de sa hiérarchie ?

Les quatre parents nous semblent alors les seuls fautifs de la dégradation – et même de la destruction – des conditions de travail du directeur, sans oublier l'impact sur sa vie privée. Leur responsabilité individuelle est engagée.

Mais, en approfondissant notre réflexion, nous nous disons aussi que les partenaires – dont les représentants de parents d'élèves de notre exemple – ont un pouvoir d'action laissé à

448Code de l'Education. *Op. cit.* (p. 36).

la discrétion de l'inspecteur de l'Education nationale. Dans certaines circonscriptions, devant un tel cas, l'inspecteur se serait renseigné au directeur et aurait essayé de calmer les parents – surtout qu'il n'y avait pas ici de dysfonctionnement – tout au plus une réorganisation d'interventions ne portant aucun préjudice aux élèves. Il aurait pris ses responsabilités, en disant aux parents qu'ils outrepassaient leurs droits en accusant par écrit, en mêlant hommes politiques et autres parents...Il aurait pu leur rappeler leur rôle de médiateur entre les enseignants et les autres parents, recherchant la sérénité de l'école. Et pourquoi pas en dernier ressort, faire appel au droit, au rappel de leur propre responsabilité personnelle ?

Or, dans cet exemple, l'inspecteur de l'Education nationale n'a pas soutenu le directeur.

De plus, le fait que l'inspecteur d'académie dont dépendait l'inspecteur de l'Education nationale autrefois – mais pas le directeur – fût aussi destinataire du courrier, laisse entrevoir certaines influences hiérarchiques personnelles nuisibles à l'égard du directeur. Les quatre parents ne pouvaient pas connaître l'origine professionnelle de l'inspecteur de l'Education nationale si celui-ci ne leur avait pas donnée. Se plaindre auprès d'un inspecteur d'académie voisin visait à nuire au directeur s'il quittait l'académie pour aller ailleurs.

Donc, si nous nous plaçons maintenant du côté institutionnel et de la façon dont a été géré "un conflit inexistant", nous nous apercevons de la possible collusion entre cadres hiérarchiques, quatre parents d'élèves et élus locaux car :

- l'inspecteur de l'Education nationale soutint les parents sans se renseigner auprès du directeur et des autres parents (analyse inexistante),
- l'inspecteur de l'Education nationale ne fit pas appel au médiateur académique,
- l'inspecteur de l'Education nationale transmit de fausses accusations à l'IA (qui ne vérifia pas),
- l'IA refusa de recevoir le directeur et ne fit pas appel au médiateur académique,
- l'IA – informé par le directeur de la fausseté des allégations des quatre parents – refusa de reconsidérer l'affaire et ne revint pas sur sa décision,
- l'IA refusa au directeur "la protection juridique".

Dans cet exemple, la hiérarchie n'a pas pris ses responsabilités et n'a pas respecté les règles lorsque le directeur a été mis en cause. Ainsi que l'observe M. Crozier, les relations entre chef et subalternes restent marquées par le vieux modèle bureaucratique.

Le contradictoire n'a pas été respecté : seules ont été recherchées des "preuves" contre le directeur. Il était donc facile pour l'inspecteur de l'Education nationale et l'inspecteur d'académie de motiver leurs décisions. « ***Les inspecteurs de l'Education [nationale] devraient être davantage contrôlés par les hautes instances dans leurs pratiques en particulier dans les processus d'évaluation des professeurs. Il n'est pas tolérable que des différences aussi injustes qu' injustifiables existent dans un même métier*** »[449].

Interpelés, trois syndicats eurent trois réponses différentes :

- l'un se rapprocha des adjoints et déclara que certains d'entre eux étaient à l'origine des mécontentements des représentants de parents car ils leur avaient exprimé leurs craintes quant à un changement de planning si un troisième intervenant n'était pas trouvé (changement d'horaires, refaire les groupes d'élèves, les plus jeunes élèves de maternelle ne bénéficieraient plus de l'aide d'intervenant en informatique...) ; ils déclaraient le directeur responsable de ce moment vécu comme incertain ;
- le deuxième syndicat ne répondit pas dans un premier temps ; pressé, il répondit que "*la décision de l'inspecteur d'académie était une décision unilatérale...*" ;
- le troisième syndicat eut une entrevue avec l'Inspecteur d'académie. Celui-ci lui déclara que la mutation avait été demandée par des "hommes politiques", mécontents de la virulence des quatre représentants de parents aux abords de l'école et qu'ils avaient été sollicités par eux pour "le problème de l'intervenant en informatique".

Dans la revue " La Voix de l'école"[450], nous lisons que :

- les droits des enseignants ne sont "pas toujours" respectés,
- la hiérarchie, et en particulier la hiérarchie de proximité, est toujours plus exigeante, de moins en moins reconnaissante, parfois humiliante, irrespectueuse – cela arrive – des textes qui régissent la profession,
- la plupart du temps, sourde aux situations difficiles quand il ne s'agit pas d'enfoncer le clou !
- quant aux tâches, il n'est pas excessif de parler dans certaines situations de harcèlement administratif.
- une hiérarchie qui n'hésite pas à désavouer l'enseignant ou le directeur, préférant donner raison à la famille afin de préserver sa tranquillité, sans même connaître le plus souvent les tenants et les aboutissants du problème.

449(2010, mars/avril). Pénibilité et stress au travail. *La voix de l'école, 316.* 5-6.
450*Ibid.*

Suite à ce constat, la question se pose de savoir si le comportement de certains inspecteurs de l'Education nationale est inhérent à leur personnalité ou s'il est « ***la conséquence de pressions à plus haut niveau. Certains inspecteurs "n'ouvriraient-ils leur parapluie" ou feraient-ils du zèle tout simplement pour répondre à des consignes ou plaire eux-mêmes à leur hiérarchie*** »[451].

Donc, revenant à notre exemple, si quatre parents sont les premiers responsables des ennuis du directeur, nous sommes maintenant en droit de considérer que des adjoints et des cadres hiérarchiques ont eu leur part de responsabilité aussi. Les premiers ont semé le doute et la peur chez des parents influençables (par naïveté ou par vengeance contre le directeur) et influents (représentants de parents). Les seconds ont refusé d'analyser la situation et n'ont pas utilisé les moyens existant à la régulation de conflits d'origine organisationnelle et à la protection du directeur : médiation (que le directeur avait sollicité en vain), soutien hiérarchique avec la loi sur "la protection du fonctionnaire". Une enquête administrative aurait été orientée puisque n'étant jamais réalisée par une commission de personnes neutres et extérieures à l'Education Nationale. Nous pouvons aussi nous demander la part de responsabilités des élus locaux dans cette affaire, s'il est exact qu'ils ont demandé le départ du directeur.

De toutes manières, nous voyons avec quelle facilité l'IA peut motiver toutes ses décisions par la sentence "dans l'intérêt général" tant il est facile de transformer la demande de quatre parents et d'élus [?] en "intérêt général".

Ce dernier point nous amène à poser une nouvelle hypothèse : en cas de dysfonctionnement et/ou de divergence d'avis dans une école, les pouvoirs politiques locaux (décentralisation) influeraient sur le fonctionnement des institutions nationales et les décisions prises par les cadres administratifs les représentant. A qui le directeur doit-il donc obéissance ? A un Etat suzerain de plus en plus faible ou à ses vassaux de plus en plus forts ? Situé entre les deux, le directeur serait actuellement "victime" du manque de définitions claires et précises des cadres d'interventions de l'élu local et du cadre administratif, le consensus entre ces deux derniers ne résolvant rien en ce qui le concerne.

D'un point de vue juridique, l'inspecteur d'académie a abusé de ses pouvoirs. Il :

451 *Ibid.*

- n'avait pas le droit de refuser sa protection au directeur sous la condition qu'il étaye son dossier [il possédait les éléments d'analyse] : « ***la protection juridique ne peut pas être accordée sous conditions*** » [452].
- a pris une décision qui ne respecte pas l'équilibre entre les intérêts des personnes privées et l'intérêt public général. En effet, sa décision administrative a fait que seul le directeur a été détruit : il a perdu ses fonctions, a été muté d'office et a été mis au ban de la société partenariale du secteur (rumeurs, discrédit...). En revanche, sa décision n'eut aucun impact sur l'intérêt public général : les cours d'informatique ont continué avec un remaniement ; seuls les parents médisants se sont tus, sans être aucunement ennuyés par la Justice.

Si nous poussons plus loin encore notre réflexion, nous nous posons d'autres questions quant à l'existence d'influences clandestines sur le comportement des quatre représentants de parents :

- si les parents ont adressé leur courrier à tous les élus du secteur, est-ce pour nuire au directeur (comme nous le pensions plus haut) ou est-ce pour montrer à ces élus qu'ils ont agi ? En ce cas, ont-ils été sollicités pour écrire leur mécontentement ? Existait-il une demande d'élus locaux ?
- puisqu'il n'y a pas eu d'aide hiérarchique, de médiation...le départ du directeur était-il désiré ? les parents ont-ils été instrumentalisés ? existait-il un accord occulte entre cadres hiérarchiques et élus locaux ? Ce qui prouverait que les élus locaux peuvent aussi outrepasser leurs droits, puisqu'il n'existe aucune loi (cf. Code de l'éducation) donnant à cet élu local le droit de demander aux représentants de l'institution de favoriser le départ d'un directeur pour en faire nommer un de leurs connaissances (même famille ou même clan politique).

D'autres exemples nous ayant été rapportés, nous avons pu constater que des directeurs – déclarant ne pas être aidés par les cadres administratifs (IA, inspecteur de l'Education nationale, DRH et médiateur) nommés par leur employeur – subissaient des situations extrêmement éprouvantes, sans aucune possibilité – selon eux – de faire stopper des dysfonctionnements avant qu'ils se transforment en conflits aux conséquences très destructrices pour eux.

452 AJDA [Annales Juridiques de Droit Administratif].(2008). n° 11, (p. 559).

Alors, nous émettons une nouvelle hypothèse. Le fait que le directeur ne puisse pas se défendre et être écouté et/ou défendu lorsqu'il fait l'objet de diffamations, l'empêchant de remplir sereinement ses fonctions, signifierait que "l'arsenal" institutionnel et juridique de protection est au meilleur des cas défaillant ou au pire, inexistant.

Nous allons donc essayer de répertorier les moyens de défense existants que peut utiliser un directeur en difficulté.

4.4.4.1 Le soutien hiérarchique local (inspecteur de l'Education nationale)

Nous avons compris – lors des réponses à notre questionnaire – que le soutien des inspecteur de l'Education nationale aux directeurs était très inégal d'une circonscription à l'autre, mais aussi d'une école à l'autre au sein d'une même circonscription. Les inspecteurs de l'Education nationale sont cadres de décision et responsables de ce qui se passe dans les écoles. Mais dès qu'un dysfonctionnement surgit, la profession se scinde en deux groupes : ceux qui aident le directeur en le conseillant et/ou en arbitrant une réunion collégiale pendant laquelle les droits mais aussi les devoirs de chaque type d'acteur est rappelé et ceux qui ne réunissent pas les protagonistes ensemble, privilégiant l'utilisation de différents langages afin de s'entendre avec chaque groupe, ce qui tend à favoriser l'enlisement du conflit.

Il est alors utopique de penser que le directeur – seul – peut s'opposer à ce qui a été déclaré aux partenaires par un cadre hiérarchique. La société aura toujours tendance à apporter plus de crédibilité à l'individu ayant le plus haut statut. Non pas parce qu'il a raison, mais tout simplement parce qu'il est homme de pouvoir.

Dans ces conditions, il est utopique et peut-être même malhonnête de demander au seul directeur de parvenir ensuite à rétablir une situation que l'institution a laissé se dégrader, d'autant plus, qu'il n'en n'est ni coupable, ni responsable puisqu'il ne possède aucun pouvoir de régulation.

4.4.4.2 Le recours au médiateur académique

Suite aux rapports des médiateurs académiques, le médiateur de l'Education nationale, J. Simon, dès 2003, avait soulevé le problème du stress et des agressions psychologiques dans l'Education nationale. Soumettant un rapport au directeur de cabinet du ministre et au comité de suivi, il recommandait de :

« ***procéder à une investigation approfondie des manifestations [...] afin d'apprécier [...] l'ampleur réelle du phénomène*** », **de** « ***mettre en place une cellule chargée de rassembler de l'information sur tous les cas avérés*** » **et** « ***d'élaborer un dispositif concret de prévention et de lutte*** », **de créer** « ***un dispositif déconcentré, prévenant, détectant et traitant ce phénomène*** »[453].

Dans son rapport 2004 (consultable sur www.education.gouv.fr/mediateur ou sur www la documentation française.fr.), le médiateur de l'Education nationale constate le développement des situations stressantes et des risques psycho-sociaux à l'école ; il déclare : « **[ce fait s'avère]** ***étonnamment sous-estimé par notre institution à un moment où le phénomène s'amplifie à bas bruit et où les partenaires sociaux en Europe s'attaquent avec une certaine timidité, il est vrai, au stress au travail*** »[454].

Le médiateur conclut que cette question a du mal à progresser. Il déplore aussi – dans son rapport de 2004 – la tendance des responsables de la gestion à nier l'existence de harcèlements. Pour lui, il est temps de prendre des précautions et d'agir en amont : « ***Ne pas traiter cette question, [...] c'est donner l'image d'une institution qui ne réagit que sous la pression immédiate*** »[455]. Il demande une vision positive du management.

Certes, un inspecteur d'académie a envoyé aux directeurs de toutes les écoles une information à photocopier et à distribuer aux familles et aux adjoints. Cette note précise :

« *L'Education nationale s'est dotée d'un réseau de médiateurs chargés d'aider à résoudre les difficultés ; voire les différends ou les conflits.*

Le médiateur est indépendant. Il est saisi directement et librement par courrier, téléphone ou email ». Suivent les coordonnées des deux médiateurs (premier degré et collèges/lycées et enseignement supérieur).

Cette note a été considérée comme factice dans le sens où le directeur incriminé plus haut a plusieurs fois interpellé le médiateur tout au long de l'année afin de l'informer de ragots qui lui étaient rapportés et qui l'accusaient, des tentatives de déstabilisation de ses fonctions par certains de ses collègues auprès de parents...Le médiateur lui répondit qu'il ne pouvait rien faire. Après son retrait de fonctions, il lui déclara : « *je ne peux pas prendre de décision à la place de l'inspecteur d'académie ; il ne m'écoute pas ; vous êtes devenu un bouc-émissaire ;*

453(2005, septembre/octobre).*Valeurs mutualistes, 29*.
454Rapport du médiateur : www.education.gouv.fr/mediateur
455*Ibid.*

c'est une cabale ».

Le directeur a jugé du fossé existant entre ce que l'institution faisait croire à la société et ses actions réelles.

Début 2005, le comité de suivi demande que la DPMA (direction des personnels, de la modernisation et de l'administration) « ***élabore un texte en liaison avec les autres directions, faisant apparaître les outils juridiques existants et le rôle que peuvent jouer certaines instances (médecins de prévention, organisations syndicales...)*** »[456].

En 2008, le Médiateur de la république déclare ne pas avoir d'administration exemplaire ; il a eu à connaître 67 077 affaires en 2007 [457].

Donc, sans aide effective de l'inspecteur de l'Education nationale, un directeur peut alors tenter de demander celle du médiateur académique. Malheureusement, quand un directeur fait appel à son supérieur, c'est qu'il y a urgence. Alors, le temps perdu à prévenir l'inspecteur de l'Education nationale qui réagit ou ne réagit pas et le temps perdu ensuite à demander l'aide du médiateur ne font que permettre la dégradation d'un climat d'école. Agir de suite – dans le cas d'un dysfonctionnement – semble être une nécessité pour restaurer le plus vite possible un climat serein et couper court aux rumeurs, aux interprétations, aux accusations quittant vite le giron de l'école pour se transformer en attaques personnelles...

Pendant ce temps, le médiateur va se renseigner auprès de l'inspecteur de l'Education nationale et son avis dépendra donc de son rapport.

Le temps qui passe sans résoudre le dysfonctionnement de type organisationnel permet aux cadres hiérarchiques de l'institution d'attendre qu'il se transforme en accusations personnelles contre le directeur et son travail.

De plus, nous avons découvert que le médiateur ne pouvait que donner son avis et non prendre de décision (voir le chapitre précédent). Ici aussi, son rapport d'un dossier qui lui est soumis dépend d'abord de sa capacité à analyser l'environnement contextuel et organisationnel de l'école qui connait des dysfonctionnements puis de sa capacité à prendre ses responsabilités ou non quant à la conclusion. Nous nous posons alors les questions : comment un médiateur peut-il donner son avis sur un dossier sans se rendre sur les lieux du

456*Ibid.*
457AJDA. (2008), *7*, .328.

dysfonctionnement, sans interroger les uns et les autres, sans interroger le contexte social et politique environnant ? Peut-il se fier uniquement aux paroles de l'inspecteur de l'Education nationale ? Il est vrai que les médiateurs académiques sont le plus souvent des anciens inspecteurs en retraite.

Toutefois, il peut trancher et dire celui des deux antagonistes qui a tort ou raison, en se référant aux textes.

Le choix n'est pas ternaire, mais binaire : la vérité, le fait vécu est ou n'est pas.

Mais, s'il craint d'avoir des ennuis avec un des antagonistes, il peut aussi – comme l'inspecteur de l'Education nationale – utiliser une "réponse de Normand" en donnant tort et raison à tous. En ce cas, l'origine du dysfonctionnement n'étant pas clarifiée pour quiconque, aucun responsable ne sera nommé. Donc, le dysfonctionnement continuera, chaque antagoniste pensant qu'il a raison.

Comme le médiateur n'est pas indépendant et qu'il est sous la tutelle de l'inspecteur d'académie, ses intérêts sont d'avoir les mêmes idées que celles des personnels institutionnels les plus hautement placés. Nous citerons l'exemple d'un directeur dont collègues et parents se plaignaient à chacune de ses paroles et à chacun de ses actes. Comme tout individu travaillant avec un public, ce directeur n'aurait jamais pu faire l'unanimité et plaire à tous. Qu'à cela ne tienne, son entourage a pris l'habitude de surveiller, de noter ce qu'il aurait dit à des tiers et rapportés par ceux-ci. Les interprétations et les rumeurs ont gonflé. L'inspecteur de l'Education nationale, informé, n'a pas tenu le même discours face au directeur et face à ses détracteurs. Le directeur informa donc le médiateur de ses ennuis (demande d'aide et de médiation avec tous les interlocuteurs en même temps)....le médiateur ne fit aucune médiation....Les dysfonctionnements se transformèrent en diffamations personnelles....le côté professionnel et les bons résultats furent volontairement occultés pour ne laisser place qu'aux accusations (ce que l'on appelle un dossier à charge)....Le rapport du médiateur stipula que le directeur "était parfois trop laxiste et parfois trop autoritaire" sans donner d'exemple concret. Puis l'inspecteur de l'Education nationale demanda à l'IA de muter le directeur, qui ne reçut donc aucun soutien hiérarchique. Le directeur demanda un rendez-vous auprès du médiateur du rectorat ; il fut reçu par un médiateur qui ne l'écouta pas et dont la conclusion était déjà faite. Et pour cause. Il ne connaissait du dossier que les trois courriers que l'inspecteur de l'Education nationale avait transmis à l'IA pour motiver le retrait de fonctions et la mutation

du directeur et que l'IA lui avait confiés : celui de collègues du directeur sollicités pendant son absence par l'inspecteur de l'Education nationale, celui des quatre parents d'élèves faisant croire que toute une population demandait son départ et "l'avis motivé de l'inspecteur de l'Education nationale" par ces deux courriers. Le directeur s'étonna que l'inspecteur d'académie n'eût pas transmis au médiateur les courriers en sa faveur. Le respect du contradictoire n'était pas respecté. Le médiateur ne pouvait pas avoir une analyse exacte de la situation. La médiation n'eut pas lieu et l'inspecteur d'académie ôta les fonctions au directeur et le muta.

Nous ne connaissons pas assez l'affaire Dreyfus pour en parler ici et rentrer dans les détails, et ce n'est pas le propos de notre recherche, mais nous trouvons quand même une similitude entre ces deux cas : l'utilisation de la rumeur, de la désinformation, d'accusations fausses aboutissant à la déchéance personnelle et sociale d'un individu, victime de pouvoirs occultes.

4.4.4.3 Conditions d'application de la protection fonctionnelle des enseignants

En ce qui concerne cette protection, nous avons pris connaissance de ces textes juridiques et considéré leur application dans le cadre institutionnel.

4.4.4.3.1 Eléments du droit

La protection fonctionnelle des agents publics est une « ***garantie statutaire accordée par l'Administration aux agents publics à raison de leur mise en cause par des tiers dans l'exercice de leurs fonctions*** »[458].

Elle permet de protéger les agents dans les situations les plus diverses : attaques, incidents ou autres accusations dont ils peuvent faire l'objet dans l'exercice de leur mission d'agent public.

Nous avons retenu les principaux éléments de la protection fonctionnelle des enseignants[459] :

– la protection fonctionnelle peut s'analyser comme une contrepartie à l'obligation de

458A.J.D.A. (2008, 28 juillet), *27,* 1472-1473.
459*Ibid.* 1474

discrétion professionnelle (le fonctionnaire soumis au pouvoir hiérarchique et tenu au secret professionnel peut ne pas être en mesure de se défendre) ;

- l'action de l'agent public doit principalement avoir pour objet la satisfaction de l'intérêt général ;
- en vertu de l'article 12 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, la fonction publique est instituée pour l'avantage de tous, et non pour l'utilité particulière de ceux auxquels elle est confiée ;
- l'attribution de la protection au fonctionnaire se justifie par la nécessité de garantir à l'agent les conditions optimales afin qu'il puisse assurer avec sérénité sa mission de service public ;
- afin que la protection fonctionnelle soit accordée, il faut que les attaques visent le fonctionnaire ès qualité. La protection ne pourra être accordée que si les attaques ou les agissements visent l'agent "en raison de sa qualité, de ses activités, ou de son comportement" (CE du 16/10/1970-Epoux Martin) ;
- la jurisprudence rappelle que la protection fonctionnelle est un devoir, sauf lorsque les attaques sont dirigées contre la personne privée du fonctionnaire ;
- elle est justifiée en cas d'atteinte physique ou à l'intégrité morale (CE du 14/12/2007-M-J.)
- le Juge ne permet à l'administration de se départir de son obligation de protection que lorsque celle-ci invoque les motifs d'intérêt général (CE du 14/12/2007-M-J.)...

4.4.4.3.2 Application des textes par les représentants de l'institution

Puis, nous avons repris un document envoyé par une académie dans toutes les écoles en début d'année scolaire. Nous retenons ci-dessous l'essentiel auquel nous ajouterons notre analyse.

a) Texte de loi

L'article 11, 1er et 3ème alinéas de la loi n°83-634 du 13 juillet 1983 cite :

> « ***Les fonctionnaires bénéficient, à l'occasion de leurs fonctions, d'une protection organisée par la collectivité publique dont ils dépendent, conformément aux règles fixées par le code pénal et les lois spéciales [...].***
>
> ***La collectivité publique est tenue de protéger les fonctionnaires contre les menaces, violences, voies de fait, injures, diffamations ou outrages dont ils***

pourraient être victimes à l'occasion de leurs fonctions, et de réparer, le cas échéant, le préjudice qui en est résulté ».

b) Eléments constitutifs du droit à la protection

Pour avoir droit à la protection, l'attaque doit :

- avoir un lien incontestable avec les fonctions (qualité, activités et comportement professionnels).
- être intentionnelle : l'élément intentionnel de l'attaque fait défaut lorsqu'il s'agit d'une simple imprudence.
- être dirigée vers la personne de l'enseignant et non sur l'ensemble du groupe.
- revêtir une extériorité au service : l'attaque provient d'individus ne faisant pas partie du personnel de l'école ou – provenant de collègues ou de supérieurs – elle se déroule devant les élèves et leurs parents.

c) Moyens et types de protection de l'administration

Pour assurer la protection, l'administration a le choix des moyens, étant entendu que ceux-ci doivent être efficients et adaptés aux circonstances :

- admonestation solennelle de l'auteur d'un premier outrage
- engagement d'une action disciplinaire contre l'auteur de l'agression (s'il est lui-même enseignant)
- ouverture d'une enquête administrative, destinée à vérifier des accusations portées contre un enseignant et susceptible de l'innocenter

La protection doit être complète :

- empêcher ou faire cesser l'attaque dirigée contre le fonctionnaire
- soutenir celui-ci (financièrement et moralement)
- réparer les préjudices matériels et/ou moraux résultant de l'attaque et non pris en compte par la législation sur les accidents de service
- seul un motif d'intérêt général peut empêcher légalement l'administration d'accorder sa protection
- même si l'enseignant n'a pas porté plainte contre l'auteur de l'agression, l'administration est tenue de remplir son devoir de protection

- le fait que le comportement de l'enseignant n'a pas été entièrement satisfaisant ou même que les faits allégués par son agresseur soient exacts ou constitutifs d'une faute, ne justifie pas le refus de protection. Seule la faute personnelle – dite détachable du service – légitime un tel refus.

d) Autres critères d'application de " la protection fonctionnelle des enseignants ".

Si nous croisons cette loi avec les ennuis dont nous ont fait part les directeurs de notre enquête, nous remarquons qu'il existe un ravin entre théorie et pratique. La loi stipule en effet que " *La collectivité publique est tenue de protéger les fonctionnaires contre les menaces, violences, voies de fait, injures, diffamations ou outrages dont ils pourraient être victimes à l'occasion de leurs fonctions, et de réparer, le cas échéant, le préjudice qui en est résulté ".* Or, qu'entendons-nous par "collectivité publique" ? L'ensemble des citoyens et à plus petite échelle, les citoyens qui entourent l'école et qui sont nommés "partenaires de l'école". Si un citoyen profère des menaces contre un représentant de l'ordre et refuse d'obtempérer, ou s'il l'agresse, il risque de se faire arrêter et condamner. Si un citoyen profère des menaces ou agresse un directeur d'école, les cadres hiérarchiques de l'institution se tournent vers ce dernier pour lui demander de quitter son poste. Or, cette façon de faire ne protège pas l'enseignant déjà victime de menaces, de chantages, d'accusations, de diffamation...mais protège le ou les coupables, qu'ils soient personnels de l'institution ou partenaires. Comme nous l'avons vu plus haut avec le manque de médiation et le refus de prise de ses responsabilités par les représentants administratifs de l'institution, faire muter la victime ne ferait qu'aggraver sa situation.

Donc, muter un directeur agressé ne résout rien : dans son nouveau poste, il risque de vite se retrouver victime de rumeurs lancées par les acteurs dont l'institution a refusé de reconnaître les responsabilités initiales, voire éventuellement celles de supérieurs lorsqu'il y a eu double-langage, interprétations pour cacher une vérité qui mettrait en avant le comportement de quelques partenaires.

Les éléments de la suite du document appellent quelques réflexions :

- " l'attaque doit revêtir une extériorité au service ; l'attaque provient d'individus ne faisant pas partie du personnel de l'école ou – provenant de collègues ou de supérieurs – elle se

déroule devant les élèves et leurs parents " : il est rare que des supérieurs ou des collègues s'en prennent au directeur devant des élèves et leurs parents. Nous avons vu que les inspecteurs de l'Education nationale, au début d'un dysfonctionnement dans une école, ont fortement tendance à refuser une réunion générale pour rappeler les responsabilités de chacun. En revanche, ils privilégient des rencontres séparées. Les différents acteurs ne sont donc pas certains d'avoir entendu le même discours de l'inspecteur de l'Education nationale. Quant aux collègues, le directeur ne peut jamais savoir ce qui se dit hors de sa présence.

- admonestation solennelle de l'auteur d'un premier outrage : dans les exemples d'outrage qui nous ont été confiés, les directeurs qui en ont fait les frais regrettent que leur hiérarchie ait laissé dire et laissé faire certains collègues et/ou parents sans réagir.
- engagement d'une action disciplinaire contre l'auteur de l'agression (s'il est lui-même enseignant) : nous n'avons pas récolté de cas d'agressions physiques entre collègues ; en revanche, chacun – au sein de l'école et face aux partenaires – semble tout à fait libre de dire et faire ce que bon lui semble (crier, hurler, monter un groupe de pression contre le directeur....) sans crainte d'une "action disciplinaire" engagée par les cadres hiérarchiques de l'institution.
- ouverture d'une enquête administrative, destinée à vérifier des accusations portées contre un enseignant et susceptible de l'innocenter : cette enquête est faite par un autre inspecteur de l'Education nationale – qui n'est donc pas neutre – et qui aura une forte tendance à ne pas contredire l'avis donné par son homologue. Nous avons aussi reçu un autre exemple : un inspecteur de l'Education nationale se plaignait sans cesse d'un directeur auprès de l'inspecteur d'académie ; ce dernier proposa de faire faire une enquête administrative par un autre inspecteur de l'Education nationale. Le premier inspecteur refusa alors la proposition de l'IA : il lui répondit "*qu'il avait régularisé les problèmes*".
- empêcher ou faire cesser l'attaque dirigée contre le fonctionnaire : nos exemples prouvent le contraire.
- soutenir celui-ci (financièrement et moralement) : lorsque le directeur est soutenu par son inspecteur de l'Education nationale, il n'existe pas de dysfonctionnement qui perdure dans l'école. Le soutien moral dépend de la personnalité et du rapport de l'inspecteur de l'Education nationale. Quant au soutien financier, nous n'en n'avons jamais entendu parler.
- réparer les préjudices matériels et/ou moraux résultant de l'attaque et non pris en compte par la législation sur les accidents de service. Nous n'avons jamais eu connaissance – dans

notre enquête – de réparation de préjudices par l'institution.

La protection par l'administration est obligatoire :

- seul un motif d'intérêt général peut empêcher légalement l'administration d'accorder sa protection,
- même si l'enseignant n'a pas porté plainte contre l'auteur de l'agression, l'administration est tenue de remplir son devoir de protection,
- le fait que le comportement de l'enseignant n'a pas été entièrement satisfaisant ou même que les faits allégués par son agresseur soient exacts ou constitutifs d'une faute, ne justifie pas le refus de protection. Seule la faute personnelle – dite détachable du service – légitime un tel refus.

Il semblerait que ces trois derniers éléments annulent tous les autres écrits ci-dessus.

1. En effet, il est toujours facile pour les cadres hiérarchiques de l'institution d'utiliser "le motif d'intérêt général" pour légitimer leur non-réaction lorsque le directeur se plaint de dysfonctionnement qu'il ne peut réduire. Ce dernier n'a pas le pouvoir de calmer certaines situations négatives engendrées par des collègues, par des partenaires et/ou par des défauts de l'organisation institutionnelle. Il dérange donc l'inspecteur de l'Education nationale qui préférerait – on le comprend – ne pas avoir à prendre ses responsabilités et à rendre compte à l'inspecteur d'académie de ce qui se passe dans une école de sa circonscription. Pour lui, admettre qu'il existe des dysfonctionnements dans sa circonscription, c'est reconnaître qu'il est dans l'incapacité de les solutionner. Pour le reste de sa carrière, il est préférable de prouver la responsabilité du directeur.
2. "Le devoir de protection de l'administration" ne semble n'être qu'un titre vide. Aucune modalité n'est proposée.
3. Comme "le motif d'intérêt général", "la faute personnelle détachable du service" est tout aussi floue et permet toutes les interprétations possibles. En attendant que le dysfonctionnement mineur s'enlise vers un conflit, en attendant et refusant une médiation sérieuse dès le début en nommant les responsabilités réelles, il est presque certain qu'à un moment le directeur risque de perdre son sang-froid. Il ne peut se laisser accuser et critiquer sans réagir. Il est alors facile pour l'inspecteur de l'Education nationale et l'inspecteur d'académie de déclarer qu'il y a faute du directeur (colère par exemple). Un dysfonctionnement que l'inspecteur de l'Education nationale

laisse perdurer va dégénérer par un mécontentement qui aura tendance à se généraliser chez des partenaires : alors, la hiérarchie pourra utiliser les arguments "motif d'intérêt général" ou "...dans l'intérêt du service" pour motiver une sanction contre le directeur.

4.4.4.4 L'Autonome de Solidarité Laïque

Selon l'article de S. Bounhol,

« ***la FAS (Fédération des autonomes de solidarité) envisagerait des démarches d'accompagnement [des personnels en difficultés], de médiation entre les différents acteurs de l'école [enseignants, élèves et parents d'élèves]. La FAS espère ainsi éviter d'aller jusqu'au conflit juridique et au procès toujours onéreux et destructeur psychologiquement*** »[460].

Beaucoup d'enseignants du premier degré adhèrent à l'ASL qui propose une assurance contre les risques du métier et rémunère un avocat s'ils en ont besoin.

Toutefois, une réserve à propos du soutien de l'ASL est à émettre. En effet, cette association peut défendre un directeur s'il est accusé par un parent. En cas de divergences entre le directeur et un adjoint ou entre un directeur et la hiérarchie, l'ASL laisse à l'institution (inspecteur d'académie et inspecteur de l'Education nationale) le soin de gérer le conflit. Et comme ces représentants de l'institution ne sont pas enclins à soutenir le directeur afin de ne pas avoir d'ennuis eux-mêmes avec les partenaires, le fait est que le directeur ne reçoit aucun soutien institutionnel.

4.4.4.5 La Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité

La HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité) est une autorité administrative théoriquement indépendante créée par l'Etat le 30 décembre 2004 (loi n°2004-1486).

Nous prenons donc l'initiative d'interroger la HALDE (numéro national) à propos des différences de traitement des directeurs d'école dans l'exercice de leurs fonctions. Nous avons été dirigée vers des représentants locaux. Contactés par téléphone, trois représentants de la HALDE (trois secteurs différents) déclarent ne pas pouvoir intervenir et aider le directeur en

460Bounhol, S.(2008, mai/juin). *Valeurs Mutualistes, Op. cit.* pp.28-29.

difficultés, même si celui-ci dit observer – pour un même fait – des différences de traitement entre ses collègues-directeurs et lui-même. Deux de ces trois représentants nous déclarent qu'ils préfèrent laisser « *le soin à l'administration de l'Education nationale de gérer le problème* » et le troisième que « *"la discrimination" est différente du "favoritisme"* ».

Nous relisons mieux la plaquette informative que l'on trouve dans toutes les mairies et autres lieux publics de France. Nous voyons la définition donnée de la discrimination : « *c'est un traitement moins favorable subi par une personne par rapport à une autre dans une situation comparable, en raison de critères prohibés par la Loi* ». Les mots "favoritisme" et "favorable" possédant la même origine latine *favor,* nous comprenons mal – dans un premier temps – le refus des représentants de la HALDE de se pencher sur les discriminations entre directeurs d'école, d'autant plus qu'il est écrit dans la plaquette que « *les discriminations peuvent notamment se manifester à l'embauche, dans l'emploi, pour l'accès à un logement ou à un lieu public, pour l'accès à des biens et services* ».

Pourquoi donc des représentants de la HALDE ne peuvent-ils pas prendre en compte des discriminations entre directeurs d'école dans l'exercice de leurs fonctions et remplacer l'institution lorsque les représentants de celle-ci ignorent les dysfonctionnements et ne changent rien à l'organisation du travail ?

Nous reprenons la plaquette de présentation et pensons trouver la réponse à notre question en relisant la liste des "critères prohibés par la loi" : l'origine, le sexe, la situation de famille, l'apparence physique, le patronyme, l'état de santé, le handicap, les caractéristiques génétiques, les mœurs, l'orientation sexuelle, l'âge, les opinions politiques, les activités syndicales, l'appartenance ou la non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une "race" ou une religion déterminée.

Utiliser la désinformation au sein des foules pour motiver et valider une discrimination dans l'emploi n'étant pas "un critère prohibé par la loi", l'employeur peut donc continuer d'utiliser le même processus.

Dans la sphère privée, l'employeur – pour l'image de son entreprise et ses résultats financiers – n'a pas intérêt à montrer à la société les dysfonctionnements de son entreprise causés par des faiblesses de l'organisation du travail : cela pourrait contribuer à la diminution des résultats financiers. Il est aussi responsable personnellement des conditions de travail de ses salariés (droit du travail).

Dans la sphère publique, les cadres supérieurs n'ont pas intérêt non plus à montrer à la société les dysfonctionnements du fonctionnement de l'institution causés par des faiblesses de

l'organisation du travail dont ils sont responsables, mais ils ne sont pas tenus à des résultats financiers. L'importance des pouvoirs qui leur sont conférés (déconcentration) suffit pour occulter leur responsabilité personnelle derrière celle de l'Etat (droit administratif) ; ils sont protégés par l'Etat et les hommes politiques qui les ont nommés. Ces critères expliqueraient la très grande facilité de discriminer dans la fonction publique.

4.4.4.6 Les syndicats

Pour améliorer leurs conditions de travail, les individus s'adaptent à un environnement ou essayent d'adapter l'environnement à eux :

- par leurs connaissances, leur culture, leur facilité d'adaptation
- par leur force physique
- par leur capacité à influencer l'autre
- par leur capacité à résister
- par leur capacité à décider et à prendre leurs responsabilités
- Dans tous les cas, il s'agit toujours d'être un "superlatif" : le meilleur, le plus fort, le plus rusé...

Ce type de rapport entre humains n'épargne pas les acteurs de l'école. Au contraire, la multiplicité de ses intervenants accroît les risques de prises de pouvoir intempestif. Mais presque tous les syndicats refusent toujours l'éventualité d'un statut de directeur parce qu'elle déplaît à l'ensemble des adjoints qui déclarent « *refuser un échelon hiérarchique supplémentaire* ». Donc, si les syndicats ne veulent pas voir le nombre de leurs syndiqués baisser, ils se sentent obligés de les satisfaire en refusant la création du statut de directeur, voire en soutenant l'indéfendable : accusations mensongères de collègues contre un directeur. Dans ce cas, le directeur ne peut pas non plus recevoir l'aide du syndicat.

Seul le SNE (Syndicat National des Enseignants) prône ouvertement depuis des années, non pas un échelon hiérarchique supplémentaire mais un statut protégeant les directeurs. En 2006, il déclarait :

> « ***La réalité du métier ne correspond pas à l'image renvoyée par le maire, l'administration, la société ou les parents. [...]. Il faut un texte fixant les missions, les attributions du directeur. Le flou actuel est la cause de conflits avec des parents ou des collègues. [...]. Le SNE-CSEN [...] revendique la création d'un corps offrant des garanties d'emploi, [...], de formation donc de reconnaissance. [...]. Le SNE-***

CSEN indique que trop souvent les conflits se règlent chez l'inspecteur de l'Education nationale, l'IA, le ministère ou le maire. Le directeur est trop souvent mis de côté alors qu'il est un personnage central sur le terrain »[461].

Pour l'instant, c'est l'inspecteur d'académie qui inscrit les directeurs sur une liste d'aptitude et qui procède à leurs affectations.

A l'aune des réponses à notre questionnaire, nous comprenons ici pourquoi les compétences du directeur passent en second plan pour les cadres hiérarchiques. Ainsi que nous le déclarions en début de recherche, un directeur peut très bien avoir un déroulement de carrière tout à fait normal pendant de longues années ; il peut s'être beaucoup investi, avoir travaillé en-dehors des heures réglementaires, avoir de très bonnes relations, être compétent... mais il suffit qu'un collègue ou qu'un partenaire l'accuse (par jalousie ou pour acquérir – voire renforcer – son pouvoir dans les décisions) pour que inspecteur de l'Education nationale et IA se concertent pour lui faire quitter son poste. *A priori*, les représentants hiérarchiques de l'institution ne semblent avoir aucune reconnaissance pour le travail effectué malgré les difficultés. *A posteriori,* le fonctionnement de l'administration serait obsolète, archaïque parce n'étant plus adapté à l'évolution sociétale. Le sacro-saint "pas de vague" est toujours d'actualité. S'il n'était connu que des enseignants auparavant, il est maintenant connu de tous les acteurs et partenaires de l'école. Nous avons eu la relation de la preuve par plusieurs directeurs. Ils disent savoir qu'ils risquent des ennuis s'ils refusent "d'obéir à la volonté " de certains collègues et/ou partenaires et qu'il y a ensuite plainte chez l'inspecteur de l'Education nationale. Des partenaires et des collègues exercent maintenant quelquefois un certain chantage : « *Si vous...nous nous plaindrons à l'inspecteur* ».

Les représentants de l'administration ont tendance à ne pas soutenir le directeur (isolé), peut-être parce qu'ils auraient peur – eux aussi – qu'une certaine violence de la société les atteigne, certains inspecteurs de l'Education nationale faisant déjà l'objet de demandes intempestives et de manifestations de réclamations.

Pour ces derniers, la sécurité de leur emploi passe par l'apaisement social et le retrait de fonctions et/ou la mutation du directeur. Ce qui fonctionne avec un directeur fonctionnera avec un nouveau. L'apaisement social n'est que momentané et le processus de chantage plus ou moins violent peut reprendre avec un autre directeur si l'inspecteur de l'Education nationale ne change pas de poste pour être remplacé par un cadre plus ferme et responsable que lui.

461 Http://sne-csen.net/actualit/GTD/g301106.htm du 04/12/2006

« ***Le désordre et l'incohérence [...] loin de composer une harmonie, attisent une guerre civile. [...] ces antagonismes et les conflits de valeurs qui en découlent aboutissent à des collisions et finissent par immobiliser et inhiber l'action. [...]. Le mal ne gît pas dans telle ou telle règle d'action, mais, en général, dans le fait que telle ou telle règle d'action élève ses propres exigences indépendamment des autres exigences ; or, une vertu, séparée de toutes les autres, est un vice*** »[462].

En fait, le désordre et l'incohérence rencontrés dans des écoles seraient proportionnels à la différence des valeurs entre directeurs et inspecteur de l'Education nationale. L'Etat laisse libre cours à ses cadres administratifs de gérer ou non les désordres à l'école. Le fonctionnement d'entreprises privées et des établissements publics (autres que les écoles du premier degré) est optimisé par une culture d'entreprise : les infirmières travaillant en HAD (hôpital à domicile), les éducateurs ...participent souvent à des réunions hebdomadaires entre cadre administratif et eux. Les problèmes des uns et des autres, les besoins des uns et des autres, les améliorations à apporter sont discutés entre les salariés mais non avec les clients, les malades, les fratries...Les personnels élaborent ensemble les modifications a apporter pour améliorer le fonctionnement de l'organisation. Dans l'Education nationale, ce fonctionnement n'existe pas. Un simple dysfonctionnement peut aller jusqu'au conflit parce qu'à aucun moment il n'y a eu de véritable concertation entre directeur et inspecteur de l'Education nationale. Celle-ci n'est pas inscrite dans le statut de l'inspecteur de l'Education nationale. Leurs besoins et leurs valeurs sont quelquefois contradictoires. Immobilisés et inhibés dans leurs actions, les directeurs qui abandonnent leurs fonctions seraient donc ceux qui seraient privés d'autonomie dans leur travail, victimes des incohérences du système et du laisser-faire syndical.

Nous savons aussi que des inspecteurs de l'Education nationale appartiennent aux mêmes syndicats que les enseignants. Cela peut aussi être une raison pour laquelle les syndicats n'osent pas agir en faveur des directeurs lorsqu'ils demandent leur soutien.

4.4.4.7 Le Médiateur de la République et ses délégués

Nous nous sommes enquise des pouvoirs d'un délégué du Médiateur de la République. A notre question sur ses possibilités de prendre en charge un dossier de retrait de fonctions et

462Jankelevitch, V. (1981). *Le paradoxe de la morale.* Paris: Seuil.

de mutation d'office d'un directeur d'école par un inspecteur d'académie, motivés par des courriers entachés de faux, il ne nous fût pas répondu de suite. Le délégué nous déclara ne pas savoir si ce dossier faisait partie de ses compétences. Il nous invita à attendre quelques jours pour avoir une réponse. Il devait se renseigner. Nous attendîmes donc une réponse qui arriva quelques jours plus tard. Le délégué déclarait qu'il prenait en charge des dossiers de litige "entre un citoyen *lambda* et l'administration, mais non entre un fonctionnaire [qui ne serait donc pas un citoyen *lambda*, comme les autres] et l'administration qui l'emploie ".

Nous comprenions donc qu'un directeur d'école pouvait confier au délégué du médiateur de la République un dossier de réclamations concernant l'administration fiscale par exemple. Il fallait que le dossier fasse intervenir un pan de sa vie privée et non pas sa vie professionnelle. Qui avait donc le pouvoir de prendre en charge l'analyse de dysfonctionnements à l'école du premier degré, soulevés par un directeur ?

Nous comprenions aussi que le délégué pouvait s'occuper d'un dossier de médiation, de réclamations d'un parent, d'un élu local contre une administration – en l'occurrence, un représentant local de l'Education nationale [IA, inspecteur de l'Education nationale mais aussi directeur d'école] – mais qu'une demande de médiation d'un directeur d'école pour un litige l'opposant à sa hiérarchie institutionnelle ne pouvait donc aboutir.

Donc, tout "consommateur" d'école peut être écouté, et même entendu, quelque soit sa demande parce que ne pas satisfaire cette demande risquerait de mettre en branle les réseaux d'influence de ce "consommateur" et entraîner une mauvaise image de l'institution et de ses responsables. Pour les mêmes raisons, l'institution – ou plutôt une partie de ses responsables – préfèrerait "sacrifier" un directeur pour garder une paix sociale toute relative autour de l'école.

En revanche, un directeur ne serait pas écouté parce que sa demande de médiation entre lui et les responsables de l'institution pourrait ternir l'image professionnelle des cadres hiérarchiques et de l'institution. Ces derniers ont donc tout avantage de taire les dysfonctionnements organisationnels dont ils sont responsables.

En les taisant, l'évolution vers une amélioration du fonctionnement de l'école du premier degré est refusée : l'institution n'améliore pas son organisation, des cadres hiérarchiques continuent d'agir en despotes, des directeurs sont "jetés aux oubliettes" après les avoir détruits, des individus compétents sont remplacés par des individus qui ferment les yeux devant des dysfonctionnements.

Puisque le délégué du médiateur de la république ne peut "rien" faire pour améliorer

les conditions de travail du directeur, nous avons cherché à connaître ce que peut faire le médiateur de la république lui-même.

Après la remise de son rapport annuel (2008)[463], J-P Delevoye (médiateur de la République) répond à une *interview.*

Après avoir souligné dans son rapport les dysfonctionnements administratifs entraînant de la part des usagers et des agents des plaintes et des réclamations, il déclare:

> « ***Je voudrais d'abord rappeler qu'à l'échelon européen, du fait des droits fondamentaux, comme en France avec la charte Marianne, chaque citoyen a droit à "une bonne administration", c'est-à-dire à un bon accueil dans les administrations, une sécurité juridique des décisions, une lisibilité des recours, un traitement des réclamations. [...] je tiens à préciser tout de suite qu'il convient d'éviter le procès, trop facile, des agents eux-mêmes. Ce qu'il faut regarder, c'est le fonctionnement du système administratif dans son ensemble et son management. Quand le législateur sort des textes, il doit les accompagner par de la formation, de la pédagogie, des actions de RH.***
>
> ***Le premier problème que nous rencontrons, c'est d'abord et avant tout celui de l'information. [...].***
>
> ***Lorsque des efforts sont faits, [...] , le nombre de dossiers diminue : c'est le cas par exemple de l'apaisement social, et aussi pour assurer l'indispensable : l'accès à la bonne information, au bon moment et au bon endroit »[464].***

Le médiateur de la République donne sa définition de ce qu'est une "bonne administration" : elle est capable de réduire les dysfonctionnements en prenant des décisions justes (du point de vue droit), informe les citoyens de leurs recours, traite les réclamations et évite le procès des agents eux-mêmes. Autrement dit, une bonne administration prend ses responsabilités lors de dysfonctionnements et cherche à les supprimer de suite par d'autres moyens (formation, meilleure gestion de RH, analyse des informations...) que le rejet d'un agent.

A posteriori, nous voyons qu'un ravin existe entre le concept de "bonne administration" affirmé par le médiateur et la réalité actuelle.

Comme dans notre recherche, le médiateur pense que la mauvaise gestion de

463Rapport accessible sur www.mediateur-republique.fr
464Delevoye J-P. (2009, juillet), Défendre l'accès au droit. *Service Public, 144,* 8.

l'information est le premier problème rencontré par l'administration.

Toutefois, contrairement à lui, nous prononcerions volontiers moins souvent le mot "administration" (entité impalpable et virtuelle) pour le remplacer par "cadres hiérarchiques administratifs" car après tout, l'administration ne fonctionne que sous et par des ordres humains de hauts fonctionnaires. Et, reprenant les paroles de M-F Hirigoyen, nous sommes convaincue que les dysfonctionnements peuvent être causés par un management organisationnel défectueux, cependant il existe des cas où les individus sont responsables des relations conflictuelles qu'ils ont créées, et en ce cas, l'Administration n'y est pour rien.

Ainsi, les désagréments, les dysfonctionnements que certains citoyens dénoncent et/ou subissent seraient plus causés par des responsables administratifs (mauvaises interprétations des lois et des règlements, ignorance volontaire ou non de tout ou partie de ces mêmes textes, incohérences, double-langage, ordres contradictoires, favoritisme...) plus que par l'administration elle-même. En fait, le défaut de celle-ci serait justement de donner trop d'autonomie, de pouvoir à ses hauts fonctionnaires de telle sorte qu'ils aient la possibilité d'ignorer ou de détourner ses textes sans que leurs compétences, leurs actes et leurs conséquences soient évalués par des instances totalement indépendantes (comme la CRIIRAD évaluant les risques radioactifs) et remis en cause si nécessaire. Le médiateur de la république et ses délégués, les médiateurs académiques...n'étant que des instances de conseils que les hauts fonctionnaires suivent ou ne suivent pas, selon leurs envies.

Le médiateur de la République déclare que l'apaisement social passe par une bonne information, rapide vers les individus concernés.

Or, dans notre recherche, l'information fut tronquée, inventée, détournée...loin de favoriser l'apaisement social.

A la question qui lui est ensuite posée à propos de sa mise en garde sur la nécessité "de ne pas sous-estimer le bouleversement" que va entraîner localement la réorganisation de l'administration territoriale de l'Etat, d'informer largement pour ne pas perturber le public et des façons de s'y prendre, il répond :

« ***[...]. Lorsqu'un chantier n'est pas assez bien conduit, il devient anxiogène et fragilisant. On en revient toujours à la nécessité d'une bonne GRH qui, d'ailleurs, est en***

plein développement dans la fonction publique »[465].

Nous ne voyons pas – pour l'instant – d'améliorations. Il serait intéressant et formateur de pouvoir avoir accès aux statistiques tenues par les différents médiateurs (si tant est que les réclamations soient régulièrement consignées).

Un des directeurs de notre recherche a exposé son cas au médiateur et au ministre de l'Education nationale. Leur réponse fut courte et courtoise : « *ils prenaient la demande en considération et allaient demander au recteur de donner sa version* ». Quelques temps plus tard, le directeur recevait un courrier du recteur (et un double du cabinet du ministre) qui s'était renseigné auprès de l'inspecteur d'académie qui déclarait « *avoir pris sa décision de retrait de fonctions et de mutation d'office à la demande de l'inspecteur de l'Education nationale qui l'avait motivée par des courriers, le déclarant inapte à diriger une école* ». Le médiateur de la république tint le même langage que le ministre.

Ce directeur n'avait donc aucun moyen d'être entendu, toutes les instances (syndicats, ASL, Halde, médiateurs (académique, délégué du médiateur de la République, médiateur de la République, ministre...) étant liées entre elles.

L'effet yoyo agissait : si une mauvaise analyse était faite par l'inspecteur de l'Education nationale (à la base de l'échelle hiérarchique), elle était répétée d'échelon en échelon, du bas en haut et du haut en bas. Personne n'a jamais proposé de mettre en place une enquête "neutre" auprès des partenaires et de l'inspecteur de l'Education nationale, d'analyser le point de départ de cette aventure inhumaine pour celui qui la vit au quotidien, d'attendre qu'une analyse sérieuse (basée sur des faits et non sur la répétition d'un rapport factice et tronqué) et impartiale soit faite avant de retirer des fonctions et un poste... « *Il n'y a rien dans ce dossier* » dira plus tard un avocat, conscient de la construction volontaire d'un dossier à charge.

D'un point de vue juridique, "la présomption d'innocence" ne fut même pas octroyée au directeur. Il devait quitter l'école sur le champ (décision hiérarchique). Gagner son procès (tribunal administratif) ensuite ne servait à rien (professionnellement et personnellement parlant) puisque l'inspecteur d'académie refusait de lui redonner son poste qui avait (dès son départ) été octroyé à titre définitif à un jeune enseignant qui n'avait jamais dirigé d'école et qui n'aurait jamais pu obtenir cette direction par le biais du mouvement des fonctionnaires,

465*Ibid.*

puisque son barème était trop bas et que d'autres directeurs ayant un barème plus important avaient postulé.

C'est en France (par rapport aux autres pays européens) que le nombre de "barreaux" sur l'échelle hiérarchique du système éducatif est le plus important. Il n'est donc pas étonnant que des dysfonctionnements organisationnels entraînant les RPS (risques psychosociaux) et la dégradation des conditions de travail s'accroissent. Cela serait causé par :

- la croyance aveugle en la parole des cadres administratifs
- la liaison très étroite de ces hauts fonctionnaires avec les élus locaux à satisfaire (conséquences de la décentralisation)
- un manque de contrôle des actes des cadres hiérarchiques
- un manque de prise de responsabilités de ceux-ci, privilégiant l'apaisement social (favorisant leur évolution professionnelle) au détriment quelquefois du fonctionnement de l'école avec ses conséquences pour le directeur
- ...

En conclusion de ces éléments de droit, nous nous servirons du point de départ de notre recherche sur les dysfonctionnements à l'école : les défauts de communication et plus principalement la rumeur.

En effet, il suffit à un quidam, qu'il soit supérieur hiérarchique ou partenaire de l'école, de lancer une rumeur pour détruire – professionnellement et socialement – un directeur d'école.

Nous venons de rassembler quelques éléments prouvant l'inefficacité des structures dites "aidantes".

Et, sur le plan du droit,

> « ***la notion de rumeur publique, qui contient l'idée d'une information largement diffusée dans le public, ne constitue pas un élément de preuve, et le juge lui préfère celle de notoriété. Ainsi, l'enquête de moralité réalisée "auprès d'honnêtes gens" est un instrument judiciaire utilisé pour vérifier la réputation d'un prévenu à partir des éléments de sa personnalité qui sont de "notoriété publique". [...]. Le droit français se défie de la rumeur. Les praticiens du droit ne reconnaissent aucune validité juridique à la rumeur pour rendre leurs arbitrages. Du coup, ils sanctionnent également la référence à la rumeur publique pour***

laquelle les justiciables voudraient justifier toute atteinte à la réputation faite en public ou par voies médiatiques (tract, affiche, article de presse). Le fait d'énoncer en public une rumeur au contenu diffamatoire est assimilé à un acte de diffamation. Or les dispositions de la loi (essentiellement les articles de la loi du 29 juillet 1881) autorisent le juge à condamner pour diffamation "toute allégation ou imputation de faits précis de nature à porter atteinte à l'honneur ou à la considération de la personne visée". En raison de la véracité douteuse des rumeurs, leur colportage volontaire est communément assimilé à une insinuation calomnieuse »[466].

Donc, sur la base de preuves, le juge peut traiter la rumeur comme un acte diffamatoire pour l'individu qui est à son origine, et une insinuation calomnieuse pour celui qui colporte la rumeur sans avoir la preuve de la véracité de ses paroles.

4.4.5 De l'usage du droit par l'institution

Dans *Injustices : L'expérience des inégalités au travail,* F. Dubet [467]remarque que si les abus de pouvoir, le harcèlement, les menaces...sont considérés comme de graves injustices, la souffrance de ne pas être reconnu comme victime, d'être ignoré, maltraité, humilié...est encore plus grave (pour la santé). Le droit et les conventions de travail ne sont-ils pas des manières de combiner l'égalité fondamentale des individus avec les rapports de subordination issus de toute organisation de travail et définissant le mérite de chacun à travers ses compétences ? Quant au pouvoir, il est le médium de toute organisation devant combiner rationalité avec autonomie individuelle. Le pouvoir circule – inégalement, bien sûr – entre les contraintes collectives objectivant le mérite et les places, et l'autonomie de chacun. 45,3% des personnes interrogées [enquête de F. Dubet] disent que le droit du travail n'est pas toujours respecté dans leur lieu de travail. Les individus ont l'impression d'être manipulés par ceux qui utilisent adroitement le Code du travail à leur avantage et qui organisent le travail.

F. Dubet a aussi remarqué, lors de ses recherches que :

- une grande distance existait entre les règles de droit et les pratiques, qui restaient soumises à la puissance des organisations et des employeurs,
- il ne suffisait pas d'avoir raison pour être bien traité,
- la capacité d'user du droit du travail était très inégalement répartie en fonction de

466Aldrin, P.(2005). *Op. cit.* (pp. 38-39).
467Dubet, F. (2006). *Op. cit.* (pp. 169-171).

l'information des travailleurs, de la présence des syndicats, de l'état du marché du travail

« ***Enfin,. En exagérant beaucoup, on pourrait dire que le droit du travail ressemble à un droit pénal qui interdirait le vol tout en le tolérant en fonction des circonstances, des victimes et des auteurs. Même quand la lettre du droit est scrupuleusement suivie, les travailleurs peuvent avoir le sentiment que les patrons et la hiérarchie n'en respectent pas l'esprit*** »[468]**.**

4.5 RECRUTEMENT ET FORMATION

L'idéal serait l'amélioration du recrutement et de la formation. Nous commencerons par cette allégorie : un muet explique un événement à un individu *lambda* qui ne comprend pas le langage des gestes. L'information n'est pas transmise parce qu'il n'existe pas entre eux un langage commun.

Pour nous, le recrutement est la rencontre entre les savoirs et les compétences d'un individu et les attentes du recruteur, que ce soit l'Etat (fonction publique) ou un entrepreneur.

Pour nous, tout dysfonctionnement et/ou conflit qui se passe en territoire scolaire justifie une meilleure résolution que celle qui semble devenir une habitude dans certaines académies ou circonscriptions : s'attaquer au directeur sans autre analyse de la situation. Pourtant**,**

> « ***le juste impact d'une information ascendante instructive, sinon constructive, suppose que les trois conditions suivantes soient réunies : une acceptation de former les salariés selon les carences décelées, une convergence des attitudes des groupes et des personnes devant une politique d'information, enfin une information descendante efficace*** »[469].

Donc, l'institution peut mieux former les directeurs (quatre semaines environ ou moins actuellement selon les académies) et mieux informer les partenaires (courrier, journal, revue...) pour réduire les dysfonctionnements souvent causés par des défauts d'informations locales. Une information descendante efficace solutionnerait beaucoup de dysfonctionnements.

Il y a plus d'une vingtaine d'années, l'institution recrutait des enseignants après un concours et une enquête morale. Pour enseigner la morale en classe, il fallait que les

468Dubet, F. (2006). *Ibid.*(p. 176).
469Lambert, J. (1979). *Op. cit.* (p. 37).

enseignants possédassent eux-mêmes une bonne moralité. Les parents d'élèves et les élus demandaient aux enseignants l'apprentissage de ces règles de savoir-vivre ensemble. Puis, la société est devenue plus violente. Qui – de la société ou de l'institution – a le plus premier laissé évoluer la violence ? Est-ce la société qui a suivi l'arrêt des leçons de morale à l'école, ou est-ce l'école qui a arrêté la réflexion sur les valeurs morales suite aux demandes de la société ? La réponse n'est pas l'objectif de cette recherche. Nous subissons seulement le résultat d'une société qui semble se déliter déjà depuis plus d'une vingtaine d'années. Et la reconstruction est toujours plus longue qu'une destruction.

Depuis une vingtaine d'années environ, la violence de la société est rentrée à l'école. La personne du directeur serait de plus en plus (selon les lieux géographiques et sociaux) critiquée simplement parce qu'il représente – sur le terrain – un gardien, un surveillant, celui qui rappelle un règlement...qui empêche des enfants, voire des individus de nuire à d'autres.

Aujourd'hui, un virage semble s'amorcer : une partie de la société et quelques dirigeants commenceraient à prendre conscience que sa violence et son laxisme détruisent des individus d'abord psychologiquement, puis par effet de ricochet (rumeur) professionnellement et socialement. D'où la nécessité d'une évolution dans la formation des futurs enseignants.

Au vu du nombre de directions restées vacantes et de mutations forcées et contrariées, il apparaît que les attentes de l'Etat-recruteur ne rencontrent plus les compétences des directeurs. Seraient-elles obsolètes ? Ou tout simplement déniées au profit d'autres considérations ?

Pourtant, ces directeurs étaient très motivés. Contrairement aux anciens qui devenaient directeurs pas ancienneté, les directeurs de notre enquête ont du s'investir longuement sur le terrain avant de rédiger un mémoire récapitulatif de leurs compétences et de leurs actions, qu'ils ont présenté devant un jury composé d'anciens directeurs et d'inspecteurs de l'Education nationale.

Encore aujourd'hui, ces directeurs demandent une meilleure formation. Ils sont motivés selon deux notions bien distinctes : **« *la motivation à se former et la motivation à transférer ce qui a été acquis en situation de travail* »[470].** Cependant, tout dépend de la volonté du supérieur hiérarchique de proximité : l'inspecteur de l'Education nationale .

En 1993, Clark et al. constatent que **« l*e supérieur peut favorablement influencer la motivation à se former en mettant l'accent sur l'utilité de la formation pour l'exercice de***

470Delobbe, N. (2007). *Psychologie du travail et des organisations.* Aubin éditeur.

l'activité professionnelle **»[471].**

En 1995, Facteau et ses collègues montraient **« *une relation positive entre le soutien du supérieur et des collègues, d'une part, et la motivation à apprendre, d'autre part. Il semble aussi que le supérieur et les collègues influencent l'opportunité qu'ont les stagiaires d'appliquer la formation en situation de travail. Cette opportunité varie en fonction des attitudes du supérieur hiérarchique à leur égard [...]* » [472].**

En 1997, Birdi, Allan et Warr observent **« *que le soutien du supérieur contribue à accroître l'apprentissage dans et hors travail, augmente le développement et conduit à une meilleure planification de carrière* »[473].**

Les résultats de la recherche effectuée par N. Delobbe dans une usine chimique concluent à **« *un sentiment d'efficacité personnelle corrélé positivement au soutien du supérieur hiérarchique et à un climat de travail orienté vers l'amélioration de la performance* »[474].**

Auparavant, l'évolution de la société et au sein d'une profession était si lente que nombre de salariés ont effectué toute leur vie professionnelle sans nouvelle formation, sans remise à niveau. Mais, de nos jours, l'évolution sociétale et technique est de plus en plus rapide. A ce rythme, les salariés ont de plus en plus besoin de s'adapter aux évolutions de leur profession et à ses rapports avec la société ; c'est pour cela que la quantité et la qualité des formations initiales risquent de ne plus suffire dans un très proche avenir. La formation tout au long de sa vie devient alors plus qu'une nécessité, une obligation.

Et, dans le mot "formation", nous y plaçons toutes les informations dont le salarié a besoin pour exercer au mieux sa profession.

Nous appuyant sur les recherches de Crozier[475], *A quoi sert la sociologie des organisations* (2000), nous voyons les critères qu'il octroie au manager-technocrate. Ce dernier valorise la solution a apporter à un dysfonctionnement sans chercher à analyser ses causes pour pouvoir agir sur elles et supprimer ainsi le risque qu'il réapparaisse. Actuellement, il s'aperçoit que les gens ne sont pas formés à écouter, ils doivent apporter "seulement" une solution au dysfonctionnement. Pourtant, les DRH, IEN et IA se disent

471Clark, & *al*. In N. Delobbe (2007). *Psychologie du travail et des organisations.* Aubin éditeur.
472Facteau, & *al.* cités In Delobbe, N. (2007). *Psychologie du travail et des organisations.* Aubin éditeur.
473Birdi, Allan, & Warr In Delobbe, N. (2007). *Psychologie du travail et des organisations.* Aubin éditeur.
474Delobbe, N. (2007). *Psychologie du travail et des organisations.* Aubin éditeur.
475Crozier, M.(2000). *A quoi sert la sociologie des organisations ?* (pp. 305-306). Paris: Editions Seli Arslan.

compétents dans la gestion des dysfonctionnements à l'école. Nous pensons qu'il n'en n'est rien pour deux raisons :

- d'abord (nous l'avons déjà souligné), un supérieur ne peut pas analyser un dysfonctionnement de loin, sans rencontrer les gens, sans les écouter et prendre des notes, sans recouper les informations pour pouvoir les infirmer ou les confirmer, sans prendre connaissance du type de milieu social dans lequel évolue le directeur (notre recherche), sans connaître les pressions locales exercées sur l'école, sans connaître l'historique quelquefois, sans évaluer, vérifier ses conclusions avant de prendre une décision...quant au fonctionnement de l'organisation sans accuser de salariés et leur faire porter le poids de dérives managériales.
- deuxièmement, ne confondons pas les compétences acquises par les nombreuses analyses réalisées et les compétences virtuelles que s'octroie un individu qui possède le pouvoir de dire : « *je suis compétent pour...* ». Dans ce cas "compétence" est simplement synonyme du mot "pouvoir" et non "capacité".

En fait, ce qui peut paraître incohérent est le fait que, dans le contexte du premier degré, l'institution semble, de par son organisation :

- préférer le directeur qui peut manipuler aisément autrui au directeur innovant qui apporte des solutions aux incompréhensions et à la faiblesse des résultats de certains élèves,
- obliger le directeur à gérer des dysfonctionnements et des conflits alors qu'il n'en n'est pas toujours informé (rumeur circulant dans le quartier ou le village) à propos de l'école et qu'il ne reçoit pas de formation adéquate à cette gestion,
- former les inspecteurs de l'Education nationale à l'ESEN à la gestion des conflits mais ne les oblige pas à les gérer au quotidien au sein des écoles de leur circonscription,
- tenir le directeur pour responsable plutôt que l'inspecteur de l'Education nationale et/ou l'inspecteur d'académie si un conflit persiste,
- muter d'office et/ou retirer les fonctions de direction du directeur plutôt que forcer l'inspecteur de l'Education nationale à prendre ses responsabilités,
- demander à l'inspecteur de l'Education nationale, qui n'a pas su apaiser les tensions, de quitter la circonscription avec une promotion afin de protéger les cadres supérieurs aux dépends des subalternes.

En 2008, S. Bounhol déclarait **:**

« Que ce soit entre élèves, entre eux et l'équipe éducative, entre les parents et les représentants de l'institution scolaire, entre les enseignants eux-mêmes, les comportements agressifs et défensifs, naissant de situations conflictuelles, de mécompréhensions ou encore d'exigences démesurées, semblent être devenues monnaie courante à l'école. [...]. Me L. Hazan, avocat-conseil des Autonomes de Solidarité des Hauts de Seine explique "l'enseignant est perçu comme un simple prestataire de services. Si bien que les contentieux, tels la diffamation par des lettres ou des articles de presse, explosent, beaucoup de parents abusant de leurs droits plutôt que de collaborer au processus éducatif." Comment aider les personnels de l'Education nationale à faire face à ces nouveaux problèmes relationnels et plus largement à l'intrusion des phénomènes de violence au sein des établissements ? »[476].

S. Bounhol parle aussi de formation : la FAS intervient auprès de stagiaires en seconde année d'IUFM sur des thèmes généraux (responsabilité administrative, civile, pénale...) ou particuliers (signalement...) mais toujours avec une entrée par le droit. D'autant que ce ne sont pas seulement les heurts avec les parents et/ou les élèves qui amènent les personnels de l'Education nationale à être rattrapés par le monde de la Justice. Ils le sont aussi en cas d'accidents, de conflits avec des administrations. [...]. Le manque de personnels aguerris pour penser les problèmes pouvant se produire et qui n'entrent pas dans le dispositif classique est à déplorer.

Ainsi, la FAS (Fédération des Autonomes de Solidarité) – qui regroupe les ASL (Autonome de Solidarité Laïques) départementales – reconnaît l'existence de violences non seulement entre élèves ou entre enseignants et parents mais aussi entre enseignants et entre enseignants et l'administration. Il eût été judicieux de pouvoir avoir accès à ses statistiques pour connaître le nombre de dossiers qu'elle traite chaque année, son évolution depuis deux décennies et les réponses qui leur sont apporté. Nous ne l'avons pas fait pour trois raisons :

- Un directeur (nous avons cité son cas plus haut) a voulu avoir accès à son dossier après son agression par un parent lorsqu'il a eu connaissance d'une gestion du dossier "floue", en relation avec l'inspection académique. L'ASL le lui a refusé. La CNIL n'a pas réagi.
- Les ASL sont souvent gérées par des enseignants en retraite, obéissant toujours aux

476Bounhol, S. (mai/juin 2007). *Op. Cit.*

injonctions administratives, comme le médiateur académique. Le dossier de l'agression du directeur a été géré par un directeur d'école en retraite qui travaillait à l'inspection de circonscription et à l'ASL.

- Les ASL déclarent envoyer des lettres comminatoires aux parents qui abuseraient de paroles et/ou de comportements violents envers des enseignants. Cependant – en cas de mésentente, de rumeurs, de divergence d'avis...dégénérant en situation conflictuelle entre enseignants, ou entre enseignants et un inspecteur de l'Education nationale, l'ASL refuse d'intervenir, "*laissant le soin à l'administration de régler le différend*".

La FAS ne serait donc pas toujours indépendante. Un avocat privé peut donc mieux aider un enseignant que l'avocat de l'ASL/ou de l'administration lorsque le litige affecte des relations professionnelles entre un inspecteur de l'Education nationale et un enseignant. Le texte ci-dessus rédigé par S. Bounhol pour la revue de la MGEN est théorique et tend à montrer que des ASL départementales essaient de proposer des actions de formation aux futurs enseignants (en droit) que l'institution délaisse. Toutefois, les ASL doivent avoir l'accord (convention) de l'institution. Il faut dire – que pour les cadres administratifs – il est plus facile de retirer des fonctions et de muter un directeur en cours d'année (le travail commencé avec les élèves n'est pas pris en compte) que de mettre en place des formations qui aideraient les enseignants à se défendre contre les abus.

Des formations pour les subalternes (directeurs) manquent.

De nos jours, pour améliorer les résultats au travail, il semble devenir primordial que toute formation puisse développer toutes les facettes d'un individu en rapport à sa profession.

Pour ce, la construction de référentiels de formation des directeurs et des inspecteurs de l'Education nationale pourrait apporter plus de cohérence, de lisibilité afin de valoriser les professions. Pour l'instant, certaines décisions prises par des cadres hiérarchiques sans référentiel ne sont faites qu'en suivant des positions idéologiques.

A partir des compétences attendues d'un directeur d'école croisées avec les situations auxquelles il peut être confronté (relations de pouvoir, conflit...), un référentiel clair et précis de sa formation devient nécessaire.

Seulement, la polyvalence des strates subalternes (directeurs d'école y compris) ne peut évoluer que par des formations dont elles sont souvent exemptes : communication,

gestion, management d'équipe, droit public, analyse des dysfonctionnements et gestion des conflits, négociations avec élus locaux et autres partenaires...

Certes, ces formations ressembleraient de très près à celles que reçoivent les futurs inspecteurs de l'Education nationale à l'ESEN de Poitiers. En cela, offrir ces connaissances et ces moyens de décision aux directeurs ne pourraient que favoriser un meilleur fonctionnement de l'école.

Et, pour faciliter l'émergence de conditions plus humaines dans le travail, il semble qu'une formation à l'écoute et à l'analyse objective serait améliorée par l'acquisition de solides connaissances juridiques.

4.5.1 Améliorer la formation juridique

4.5.1.1 Des enseignants

Le décret n°89-142 du 24 février 1989 fixe les conditions de recrutement des directeurs d'école. L'article 5 stipule que le professeur des écoles « ne peut être nommé dans l'emploi de directeur d'école s'il n'a été inscrit sur une liste d'aptitude ». L'article 6 précise : « Cette liste d'aptitude est arrêtée par l'inspecteur d'académie après avis de la commission administrative paritaire départementale ». Le candidat subit un entretien devant une commission départementale dont les membres sont nommés par l'inspecteur d'académie. Les critères de choix sont l'ancienneté dans la carrière d'enseignement du premier degré, une bonne notation et de bonnes appréciations de la part de l'inspecteur de l'Education nationale (avis motivé de l'inspecteur de l'Education nationale de la circonscription).

Ce texte théorique appelle de notre part une réserve lorsqu'on découvre qu'un inspecteur de l'Education nationale peut contredire totalement l'évaluation d'un directeur faite par son prédécesseur. Les inspecteurs de l'Education nationale ne possèdent pas toujours le même avis sur un directeur soit parce qu'ils font appel – pour certains – à des considérations extra-professionnelles, soit parce qu'ils sont souvent en concurrence pour l'octroi d'une circonscription. C'est ainsi que suite à un changement d'inspecteur de l'Education nationale, un directeur peut se voir d'une année à l'autre, félicité puis discrédité.

Les directeurs en place n'ont pas reçu de formation en communication, en management, en gestion des conflits.

Puisque l'Etat-protecteur se désengage de ses responsabilités depuis plusieurs années déjà pour les déléguer aux municipalités, force est de constater que celles-ci ne sont pas aussi neutres et aussi justes que l'Etat pouvait l'être, tant les pressions des pouvoirs locaux sont fortes. Pour améliorer la prise en charge des conflits à l'école, nous ne pouvons plus compter sur l'aide étatique. Nous ne pouvons pas non plus compter sur celle des élus locaux qui soutiendront toujours les demandes de leurs électeurs concernant l'école. Nous ne comptons plus sur le soutien de l'inspecteur de l'Education nationale ou des représentants de la haute hiérarchie administrative depuis que les élus locaux s'associent en communautés des communes ou en association des maires de France et imposent leurs idées.

Si les enseignants et dans le cas de notre recherche des directeurs d'école ne peuvent plus avoir le soutien de leur employeur – l'Etat – à travers les personnels de la haute fonction publique le représentant (inspecteur d'académie et de circonscription) alors il faudrait peut-être penser à un recrutement et/ou à une formation différente des directeurs d'école et des inspecteurs de l'Education nationale.

« ***La Commission européenne (1995) préconise pour les enseignants l'acquisition d'aptitudes sociales faites de capacités relationnelles telles que la coopération, le travail en équipe, la création, la recherche de la qualité, sans plus se laisser guider seulement par des critères subjectifs et émotionnels*** »[477].

Les membres de la Commission européenne ont bien compris qu'il fallait prendre conscience d'un processus émotionnel dans les stratégies d'adaptation prises par les enseignants lors de situations difficiles rencontrées...face « ***à des élèves particulièrement opposants*** ».[478]Toutefois, dans le cas de notre recherche, les directeurs ont plutôt à se plaindre du comportement de certains adultes, membres de la communauté éducative, que d'élèves.

Nous avons appris que l'Education nationale ne prévoyait pas d'amélioration de la formation des enseignants y compris des directeurs. C'est ainsi qu'en 2008, la FAS prévoit de pallier les manquements institutionnels quant à cette formation :

> « ***Une convention signée avec l'Education nationale permet à la FAS (Fédération des Autonomes de Solidarité Laïque) d'intervenir auprès de stagiaires en seconde année d'IUFM et de directeurs (à la discrétion des inspecteurs d'académie) sur des thèmes généraux (responsabilité administrative, civile,***

477Commission européenne. (1995). Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive. Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg. In L. Janot-Bergugnat, & N. Rascle, (2008). *Le stress des enseignants.* Paris: Colin. (p. 135).

478*Ibid.*

pénale,...) mais toujours avec une entrée par le droit. [...] il faudrait désormais que "les enseignants ne soient pas seulement pédagogues mais aussi juristes". D'autant plus que ce ne sont pas seulement les heurts avec les parents d'élèves et/ou les élèves qui amènent les personnels de l'Education nationale à être rattrapés par le monde de la Justice. Ils les sont aussi en raison de conflits avec des administrations...»[479]

En fait, toute politique de formation qui ne s'accompagnerait pas de promotion serait un échec entraînant frustration et mécontentement, renforçant les mal-être personnels et le malaise social.

4.5.1.2 Des inspecteurs de l'Education nationale et des évaluateurs

Dans les écoles normales d'autrefois, des séances de législation scolaire étaient dispensées aux normaliens. Ceux-ci connaissaient la pyramide hiérarchique, les droits et les devoirs dévolus à chaque rang. Les charges du directeur et des adjoints étaient explicités. Dès ses premiers stages en école, le jeune normalien avait du respect pour le directeur. A travers les cours, l'institution lui avait inculqué les façons de demander conseil auprès du directeur, de l'inspecteur de l'Education nationale, de rédiger des courriers...Le normalien sortant était invité à montrer ses cahiers de préparation au directeur, à ne rien faire sans son avis et sa permission....L'inspecteur de l'Education nationale faisait un rapport sur un adjoint en fonction de ce que disait le directeur. Aujourd'hui, il semblerait que c'est de plus en plus le contraire qui se produit : l'inspecteur de l'Education nationale fait un rapport sur le directeur en fonction de ce que racontent adjoints, élus locaux et autres partenaires.

Nous irons donc plus loin en proposant la nécessité d'associer la citation de la Commission Européenne au directeur d'école et à l'inspecteur de l'Education nationale qui sont tous deux hommes de terrain. Nous avons découvert en effet que des inspecteurs de l'Education nationale – plus que les directeurs – ont tendance à se laisser abuser par des critères subjectifs (dont la réalité n'est pas vérifiée) et émotionnels, lorsqu'ils reçoivent des "plaintes" – non fondées – contre des directeurs et/ou des adjoints et auxquelles ils donnent de l'importance, transformant des broutilles en faits graves. Ce processus (toujours donner raison aux plaignants) leur permet de ne plus être ennuyés par des partenaires de l'école (les

479Bounhol, S. (2008, mai/juin). *Op. cit.*

satisfaire sans autre jugement). Mais, ce comportement anti-médiation peut aussi favoriser l'amplification d'un dysfonctionnement en conflit, en rejetant les responsabilités sur le directeur qui – non cadre de décision – ne possède pas les moyens de le gérer et conséquemment en créant une image négative du directeur parmi ses collègues et la société. La conclusion de ce comportement, s'il n'est pas gênant pour l'inspecteur de l'Education nationale peut toutefois détruire le directeur dans ses relations professionnelles et sociales, voire personnelles ensuite, avec des conséquences sur sa santé qui ont été évoquées dans le chapitre précédent.

Une réelle formation en psychologie, en sociologie et en droit du travail, une formation à l'enquête pour démêler le vrai du faux aideraient l'inspecteur de l'Education nationale à analyser les comportements humains et leurs conséquences quant aux faits.

Dans un monde sociétal de plus en plus violent, apprendre à écouter l'autre avec une empathie cognitive (comprendre son point de vue) et une empathie émotionnelle (éprouver les émotions de l'autre) aidera à comprendre qu'un conflit ne peut se régler dans l'agressivité ou en faisant perdre la face à quelqu'un.

L'idéal ne serait-il pas alors de favoriser un rapprochement des inspecteurs de l'Education nationale et des directeurs au cours de modules communs de formation et de réunions communes ensuite, ce qui pourrait améliorer le fonctionnement de l'école grâce à un vrai travail d'équipe ?

4.5.2 Améliorer la formation à la communication

De nos jours, nous savons que le mot "communication" est un mot un peu fourre-tout qui englobe plusieurs notions empruntées dans différents domaines. Ce mot désigne la transmission d'un message grâce à un ensemble des moyens audiovisuels (nuages de fumée, son de la cloche, sémaphores, appareil Morse, radio, sirènes, TV, téléphone, minitel, ordinateur...), les informations commentées et véhiculées par la presse, les campagnes de publicité pour un produit ou une personne (l'humain se vendrait-il comme un produit ?), les voies (terrestres, maritimes et aériennes) permettant le transport des personnes et des biens.

Certains individus (politiques, entrepreneurs, vedettes...) font appel à des *coaches* afin de développer l'impact de leur image sur les citoyens d'un pays, leurs clients ou leur public.

Les sciences de la communication sont aussi un domaine qui s'enseigne lors de formation universitaire ou autre. Bien sûr, de nos jours, l'apprentissage de la communication n'est pas le même selon qu'il s'adresse à des entreprises ou des administrations. La communication d'une entreprise est à la fois interne et externe (recherche de nouveaux clients en gardant les anciens), alors que la communication administrative est plutôt basée sur l'interne. Mise à part l'envoi et la réception de dossiers entre l'administration et les administrés, ces derniers ne sont pas vraiment informés de son fonctionnement interne. Pour exemple, l'implication du ministre du travail dans le dossier des suicidés de France-Télécom (stress et management), et sa non-implication dans celui de l'Education nationale lorsqu'il en était le ministre.

Nous pensons que cette différence a deux causes. La première est que France Télécom est une entreprise privatisée qui n'a plus de lien avec l'Etat, alors que l'Education nationale est une organisation dirigée par des hauts fonctionnaires (administration) nommés par l'Etat. La seconde est que les médias informent les citoyens français de ce qui se passe pour les salariés des entreprises privées, mais rebutent à le faire lorsqu'il s'agit de fonctionnaires. Comme l'affirme P. Breton

> « ***Deux grands domaines sont au cœur de ces contradictions : les médias, porteurs d'une utopie de la transparence mais en même temps soumis au jeu des intérêts politiques et économiques, et les réseaux informatiques, ou l'idéal, lui aussi utopique, d'une information rationnelle circulant librement se heurte quotidiennement aux impératifs de la propriété privée et du cloisonnement social. Wiener, qui n'était pas un libéral [...] avait bien prédit que si l'information devenait une « marchandise », alors l'entropie contre laquelle elle était censée lutter se développerait de façon encore plus dévastatrice*** »[480].

Donc, selon nous, pour communiquer correctement, il faut connaître, prévoir, vouloir, pouvoir. Ces trois verbes contiennent à eux seuls toutes les conditions d'une bonne communication des informations à autrui.

D'abord, connaître. Et reconnaître. Préparer une communication en prenant connaissance du maximum d'informations du dossier ne suffit pas pour mener des échanges verbaux ou tout simplement des offres informatives de qualité.

Puis, prévoir. Analyser tous les critères entourant la communication en préparation est

480Breton, P. (1995-2ème édition). *Op. cit.* (p. 126).

nécessaire car cela permet d'essayer de pressentir les dangers potentiels de cette communication. En cas de conflit, la méfiance entre individus induit des attitudes négatives : le rejet de l'autre, la démotivation, l'agressivité pouvant conduire à la haine. Donc, des sujets dangereux (expression de nouveaux éléments, essais de persuasion et déstabilisation, influences occultes sur des interlocuteurs...), des individus dangereux (les violents, les assoiffés de pouvoir, les grands orateurs influents, les peu réfléchis...), des situations dangereuses (les mises en cause publiques de personnes participant à la communication, les conflits personnels, les moments de crise...) peuvent être abordés sans que le responsable de la réunion prévue pour évacuer le conflit en ait été auparavant informé. Il importe alors que le responsable ayant à calmer le conflit soit capable (volonté + pouvoir) de ramener les échanges d'informations sur le plan professionnel uniquement.

Ensuite, vouloir. Il est certain que l'issue positive du conflit dépend beaucoup de l'individu qui mène les échanges entre les parties. Mais vouloir n'est pas suffisant, témoins les réponses des directeurs au questionnaire. Si beaucoup voudraient bien supprimer les tensions et les dysfonctionnements, force est de constater que les avis contradictoires émanant de la hiérarchie ne sont pas faits pour asseoir l'autorité du directeur auprès des partenaires.

En effet, « ***l'autorité fondée sur la compétence professionnelle est un moyen puissant d'accroître la concorde et le pouvoir d'agir du collectif de travail. Elle se distingue de l'autorité octroyée par le statut en ceci que cette dernière est seulement conférée par le haut, tandis que l'autorité fondée sur la compétence est conférée par le bas*** »[481]

Enfin, pouvoir. Comment communiquer si chacun met en doute ce que l'autre dit ou fait ? La confiance est nécessaire pour avoir une communication de qualité. Nous avons découvert que les directeurs sont souvent impuissants dans leur fonction de diriger l'école dans laquelle ils sont nommés. Ils portent le nom de "directeur" mais pour beaucoup d'entre eux, le mot est presque vide de sens parce qu'ils ne peuvent pas prendre seuls de décision lors de réunions avec leurs collègues, la hiérarchie administrative demandant de plus en plus une prise de décision en équipe.

En revanche, lorsqu'un inspecteur de l'Education nationale anime une réunion dont le sujet est conflictuel, on s'accorde pour dire que la très grande majorité des partenaires et des enseignants se taisent parce que l'inspecteur de l'Education nationale "détient le pouvoir".

481Dejours, C. (2009). *Travail vivant. Travail et émancipation.* (p. 133). Paris: Payot.

Donc, non seulement l'exercice de communication commence réellement avant celle-ci proprement dite, mais encore faut-il que l'émetteur ait le pouvoir d'apporter ses arguments et de se faire entendre (dans le sens de comprendre) de son auditoire. Si cette possibilité lui est ôtée par des personnes influentes – utilisant la contradiction ou l'occultation de preuves réelles par tous les moyens – l'émetteur n'arrivera pas à transmettre son message. Pour l'instant, le directeur d'école ne possède pas le pouvoir hiérarchique de solutionner des conflits d'origine organisationnelle. Mais si des inspecteurs de l'Education nationale continuent à refuser de le faire, il semble devenir opportun de le demander aux hommes de terrain (les directeurs), en leur transférant de nouveaux pouvoirs et une formation adéquate.

4.5.3 Améliorer la formation à la gestion de conflit

Certes, le mot "conflit" – qui possède en général une connotation négative – est différemment utilisé :

- pour certains, il est synonyme de compétition et de débat (conflit d'idées) et peut être positif et constructeur s'il est dépassé par ses protagonistes. Dans ce cas, il amène au grand jour les questions, les tensions, les interprétations qui étaient jusqu'alors tues, refoulées parce que dérangeantes ou mettant mal à l'aise les individus. Le conflit permet donc la prise de conscience d'un dysfonctionnement, la recherche de sa solution si tant est que les protagonistes fassent tous un pas vers l'autre et cherchent tous à le supprimer sans vouloir se détruire personnellement.
- D'autres l'utilisent avec un but plus ou moins malsain, pour faire croire à une situation grave, alors qu'il n'exprime qu'un constat tout à fait banal : « tel directeur est rentré en conflit avec la municipalité [donc le maire] pour avoir déclaré que le personnel communal n'avait pas nettoyé l'école pendant les grandes vacances, pour avoir informé le maire d'un problème de sécurité à l'école...». En fait, dans ce cas souvent rencontré, le mot conflit est mal utilisé ; il remplace au pire le mot "mécontentement" et au mieux un simple constat de dysfonctionnement. Le mot "conflit" est alors utilisé – volontairement ou non – pour faire croire à une mésentente entre individus, personnelle, alors qu'il n'existe qu'un désaccord à propos d'un défaut dans une organisation. En s'attaquant aux individus, le "conflit" camoufle la faille d'une organisation.
- Pour les derniers, il est synonyme de haine de l'adversaire, de volonté de sa destruction physique (guerre) et/ou de sa servitude ; il peut également être synonyme de "meurtre

psychique et/ou social et/ou professionnel (vie privée et professionnelle)"...

Trois conceptions sociologiques s'expriment :

- Le conflit est vu comme une perturbation ou un déséquilibre du système social, pour Comte, Spencer, Pareto, Durkheim et Parsons. Ils cherchent des causes extrinsèques à la société. De cette thèse émanent deux conclusions : d'abord conséquence d'un déséquilibre, le conflit supposerait la transformation d'une pathologie individuelle à une pathologie sociale ; puis, tout conflit serait le signe d'une anormalité ou d'une perturbation que l'on doit impérativement réprimer.
- La conception fonctionnaliste de Merton admet l'existence des conflits comme résultats des structures sociales, mais en les identifiant à une perturbation – voire à une force destructrice du système – d'ordre exogène (pathologies) ou endogène (dysfonctions). Il ne déclare pas que les conflits empêchent le fonctionnement social, mais « ***il soutient qu'ils contribuent au non-fonctionnement des systèmes*** »[482].
- Marx, Sorel, Stuart, Mill, Simmel, Dahrendorf, Touraine pensent que « ***tout groupe et tout système social est essentiellement mu par des conflits (le triomphe de ceux qui ont créé le conflit impliquerait " la fin de l'histoire " et donc du conflit)*** »[483].

Dans le premier cas, le conflit est créé par un individu. Ensuite, il s'étend à la société qui l'entoure. Tout problème trouvant toujours sa solution, le conflit existerait à cause du comportement perturbé ou anormal de celui qui l'a créé et qui refuse ensuite de le calmer, même si l'on a découvert sa responsabilité. Le conflit peut alors être réprimé par des individus compétents pour analyser les causes, au besoin en détectant (psychologues, psychiatres...) les comportements dangereux d'individus et en les empêchant de nuire à autrui, par des adaptations dans leur vie professionnelle et/ou sociale.

Dans le second cas, le conflit est quasi inhérent à un système, à une structure sociale. Il les perturbe et au pire les détruit. Il provient d'un dysfonctionnement dans l'organisation du système ou de personnes extérieures au système. Seul, le système fonctionne mal ; le lien social n'est pas rompu.

Dans le troisième cas, le conflit est considéré comme le moteur des groupes et des systèmes sociaux. Le conflit s'arrête lorsque ses géniteurs ont atteint – grâce à lui – leur(s)

482Garcia de Araùjo, J-N., & Carreteiro, T-C. (2002). Conflit. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (dir). *Op. cit.* (pp. 94-107).
483*Ibid.*(pp. 95-96).

objectif(s).

Donc, pour nous, le conflit peut entraîner un changement social lorsqu'il s'adresse à des groupes sociaux, un changement professionnel lorsqu'il s'adresse à des groupes professionnels... Nous serons d'un avis plus mitigé si le conflit met face à face un groupe social et un groupe professionnel ou deux groupes professionnels, puisque l'un et l'autre ne possèdent pas forcément les mêmes objectifs. Nous avons en effet du mal à concevoir un conflit entre les bouchers et les boulangers, les ruraux et les citadins. Le conflit ne pourrait apparaître que si un groupe "dérange" les intérêts de l'autre ou veut acquérir ce que l'autre possède. Mais tout peut-il se partager ?.

Dans son ouvrage "Le Léviathan", le philosophe anglais T. Hobbes (1588-1679) reprend la citation de Plaute " *Homo homini lupus*" traduite en français par "l'homme est un loup pour l'homme" pour dire que l'homme fait souvent beaucoup de mal à ses semblables. Autrement dit, si deux hommes désirent la même chose alors qu'il n'est pas possible qu'ils en jouissent tous les deux, ils deviennent ennemis [et] chacun s'efforce de détruire ou de dominer l'autre.

Le conflit serait donc l'expression du refus de la règle et/ou de l'Autre et de sa pensée.

Il va de soi que les conséquences d'un conflit débouchent toujours sur la création d'un renouveau, un moment de fausse sérénité après la tempête (chacun se renfermant un certain temps sur soi), le triomphe de l'un et la destruction de l'autre. Or donc, la dérive serait – pour l'organisation – d'avoir une vision aseptisée du conflit, « ***minimisant l'intensité des conflits psychologiques et sociaux (conflits de classe, pulsions mortifères, haine), les réduisant à des problèmes de communication et de compréhension réciproque, de même que les questions de pouvoir sont réduites à des problèmes d'autorité*** »[484].

4.5.4 Créer une formation "Management et santé au travail"

Devant la multitude de définitions du mot travail selon les disciplines, psychologie, sociologie, économie, SVT (du corps), physique (travail d'un matériau)...nous nous contenterons de donner la nôtre. "Le travail est le résultat d'un effort volontaire et conscient plus ou moins important effectué par un individu et destiné à créer un mieux-être pour lui-

484*Ibid.*

même et/ou pour autrui.". Nous précisons "conscient" puisque lorsque nous dormons, nous pouvons avoir des myoclonies ; mais en ce cas, il s'agira plutôt de relaxation musculaire inconsciente et non de travail musculaire.

Pour nous, le travail est toujours volontaire. L'individu décide de travailler pour diverses raisons. Il plante des arbres pour agrémenter son jardin, il joue au tennis pour faire travailler son corps, il fait des mots-croisés pour faire travailler son esprit, il sort de chez lui pour rencontrer ses semblables, il travaille pour avoir un salaire et pouvoir acheter ce dont il a besoin et/ou envie. Même s'il est ermite et n'a aucun salaire, il devra quand même travailler à humaniser l'endroit où il dort et chercher de quoi se nourrir.

4.5.4.1 " DRH ": direction des ressources humaines ou direction des relations humaines ?

« ***Pour le clinicien, le travail, ce n'est pas en première instance le rapport salarial ou l'emploi, c'est le "travailler", c'est-à-dire un certain mode d'engagement de la personnalité pour faire face à une tâche encadrée par des contraintes (matérielles et sociales)*** »[485].

Dans *A quoi sert la sociologie des organisations ?* (2000), M. Crozier déclare que les managers et les acteurs de l'organisation savent en général peu de choses sur les phénomènes humains et sociaux, si essentiels pourtant pour leurs décisions. Les deux défauts des managers sont :

- l'utilisation de données quantitatives au détriment d'analyses qualitatives qui représentent pourtant le seul point de départ valable à une recherche objective sur l'impact du type de management des organisations ;
- la tendance à interpréter et donner des explications à des faits qu'ils ne vivent pas, en n'écoutant pas l'individu le plus proche des faits, surtout s'il s'agit de problèmes de relations humaines, de conflits découlant de défauts causés par l'organisation, lesquels ils ne cherchent pas à réduire en en prenant les responsabilités.

« ***Il n'existe pas d'organisation sans système de pouvoir. Si l'on refuse de regarder ces questions sérieusement, on sera incapable de voir la réalité en face et on passera à côté des phénomènes qui permettent de la comprendre*** »[486].

485Dejours, C. (2009). *Travail vivant-Travail et émancipation* (p. 22). Paris: Payot.
486Crozier, M. (2000). *A quoi sert la sociologie des organisations ?* Paris: Editions Seli-Arslan.

Nous avons découvert la véracité des 4 I (4 lacunes) de Crossan et *alii* dans le concept de la CP (communauté de pratiques):

- "l'intuition" ou "l'intime conviction" utilisée par un acteur de pouvoir au début du processus de déstabilisation d'un individu ou d'un groupe,
- la transformation de ses "intuitions" en "interprétations" pour mieux atteindre la frange la plus influençable de la population ; ses interprétations "orales" sont citées dans des dialogues, des conversations...et écrites dans des rapports, pour atteindre le niveau groupal,
- les individus manipulés construisent un processus "d'intégration" qui leur est commun ; une nouvelle compréhension de l'individu ou du groupe victime se met en place.

Il ne reste plus alors à l'acteur de pouvoir qu'à entériner ses interprétations sous le sceau de l'organisation, de l'institution qui l'emploie.

Pourtant, un management humain est possible. Une collecte des informations vérifiées, des objectifs – définis clairement et écrits (afin d'éviter toute interprétation et divergence postérieure à l'accord), mesurables, possibles à atteindre selon le niveau de responsabilités et d'autonomie de l'individu auquel ils s'adressent, une négociation qui serait une solution valable pour tous les partenaires et non pas une épreuve de force de l'un au détriment de l'autre ne pourraient qu'améliorer les conditions de travail.

L'article L-122-51 du code du travail confère de nouvelles obligations à la charge de l'employeur en matière de santé et de sécurité au travail : « l'employeur doit prendre toutes les mesures nécessaires afin de prévenir les actes de harcèlement moral ».

Normalement, le projet d'un directeur des ressources humaines, c'est « ***faire du bon travail, valoriser les collaborateurs, encourager la réussite et le sens des responsabilités, développer une communication franche et ouverte, développer les compétences, reconnaître les mérites de chacun*** »[487].

Un bon manager, pour H. Mintzberg, possède dix rôles. Il est :

- un symbole, un leader, un agent de liaison (relations interpersonnelles)
- un observateur actif, un diffuseur, un porte-parole (transfert d'informations)
- un entrepreneur, un régulateur, un répartiteur de ressources, un négociateur (prise de

487Gaulejac, V. de. (2005-préface de 2009). *Op. cit.*

décision).

Nous voyons que ces définitions ne semblent pas appartenir au comportement des inspecteurs de l'Education nationale qui nous ont été présentés dans cette recherche. Loin de jouer l'agent de liaison entre les acteurs de l'école, certains s'esquivent en employant un double-langage qui ne fait que rendre plus difficiles encore les relations (suspicions, isolement, déni de personne...). Un manque d'observations semble certain, à moins que ce ne soit un refus de prise de responsabilités. Quant aux décisions, elles sont souvent prises sans aucune négociation et font plus souvent preuve d'un exercice de pouvoir arbitraire et même discriminatoire. Mais, se sachant protégés par l'Etat qui les nomme dans leur poste (concours ou liste d'aptitude), cet état de fait a plutôt tendance à s'amplifier d'où le *turn-over* de plus en plus important des directeurs d'école, les postes restés vacants en début d'année offerts aux jeunes qui démarrent dans la profession...).

Un meilleur management de l'institution pourrait réduire le nombre d'enseignants malades et/ou détruits psychologiquement, socialement et professionnellement. Les enseignants victimes de ce type de management étant plutôt directeurs qu'adjoints.

En effet, face à l'injustice hiérarchique, les adjoints ont la force du groupe qu'ils forment. Si un adjoint rencontre des difficultés avec un partenaire (parent ou élu local), les syndicalistes et/ou l'ASL (Autonome de Solidarité Laïque) le protègent. Les syndicalistes les soutiennent d'autant plus facilement qu'ils représentent un nombre important de voix potentielles lors des élections de leurs représentants.

Le cas du directeur est différent. Il est seul dans son école. Son travail et son investissement semblent être de moins en moins reconnus pour diverses raisons : jalousie, rivalité, violence sociétale, refus des textes réglementaires....Certains adjoints et partenaires (les leaders, les désobéisseurs et ceux qui désirent travailler selon leurs seuls désirs) le jugent trop autoritaire lorsqu'il demande plus de respect de la parole de chacun et refuse de privilégier les uns aux dépens des autres. D'autres (les plus timides ou la minorité) le jugent trop laxiste s'il opte pour les décisions des leaders du groupe ou de la majorité de ses membres.

Ainsi, seul, le directeur est-il l'enseignant du premier degré le plus susceptible de devenir bouc-émissaire et de souffrir de décisions managériales de l'institution contre ses intérêts. Il est en effet plus facile de "s'attaquer" à une personne qu'à un groupe.

La violence de la société actuelle ne s'arrête pas aux portes de l'école. Elle n'est pas

non plus l'apanage des élèves qui se disputent en classe ou dans la cour. L'institution semble complètement occulter celle des adultes, quels qu'ils soient. En cas de dysfonctionnement, il devient alors nécessaire de rechercher une solution satisfaisante pour tous les partenaires. Si cela ne se fait pas, le dysfonctionnement perdure jusqu'au conflit. Il est alors plus difficile d'intervenir lorsqu'il s'enlise.

Actuellement, comme nous le savons, le directeur ne possède aucun statut. Sa position institutionnelle devient de plus en plus floue du fait de l'évolution sociétale et de l'implication grandissante des partenaires dans la vie de l'école.

Le directeur ne fait pas partie de l'échelle hiérarchique de l'organisation du premier degré. Il n'est pas cadre de décision et n'est donc pas reconnu par l'inspecteur de l'Education nationale comme son semblable.

J. Rigollet affirme que « ***la relation de responsable à collaborateur et vice-versa, comporte un élément de déséquilibre, qui peut être anormalement important si l'on baigne dans une culture autocratique, ou de pouvoir plus ou moins absolu*** »[488]. Or, cette culture existe bel et bien dans l'Education nationale, tout au moins dans le premier degré. Comme nous l'avons écrit plus haut (point politique), l'Etat délègue tous les pouvoirs aux recteurs qu'il nomme. Ceux-ci délèguent – à leur tour – les mêmes pouvoirs aux inspecteurs d'académies. Ces derniers – même s'ils ne délèguent pas officiellement leurs pouvoirs aux inspecteurs de circonscription (inspecteur de l'Education nationale) – agissent officieusement comme tel. En effet, le comportement des inspecteurs de l'Education nationale face à certains directeurs d'école semble être entretenu par les instances académiques dans le sens où ces dernières ne le contrôle pas. Nous avons aussi découvert antérieurement que les rapports des inspecteurs de l'Education nationale étaient souvent décontextualisés, tronqués, employant un double-langage et de plus souvent subjectifs (sans élément concret). Il apparaît donc bien que les pouvoirs de l'inspecteur de l'Education nationale et des membres de la haute hiérarchie soient sans contrôle étatique. Sur le terrain, l'inspecteur de l'Education nationale – en théorie responsable d'une circonscription – laisse très souvent au directeur le soin de gérer les conflits. Mais ce dernier – sans statut, sans formation au management comme l'inspecteur de l'Education nationale, sans être reconnu comme cadre de décision – se heurte très souvent à des collègues et/ou des partenaires qui ne le respectent pas comme ils craignent l'inspecteur de l'Education nationale, ayant la capacité de leur baisser leur note. C'est en cela que nous pouvons avancer que les membres de la hiérarchie institutionnelle agissent tous – à leur

488Rigollet, J. (2001), *Humanagement : pour un management humain des entreprises et des organisations.* Paris: Eska.

niveau – en monarques absolus, donnant des ordres quant à la demande de régularisation d'un problème, puis laissant les responsabilités aux inférieurs et ne les aidant que très peu ou pas du tout. Si la résolution de conflit échoue, il est alors facile pour l'inspecteur de l'Education nationale de s'en prendre au directeur. Nous sommes donc à l'opposé d'un management humaniste tel que le décrit J. Rigollet : « ***le responsable a le souci du développement des personnes dont il a la charge. Il est attentif à chacune d'elles*** »[489].

Nous avons en effet découvert qu'en cas de demande de conseil ou de régularisation de dysfonctionnement, l'inspecteur de l'Education nationale emploie souvent un double-langage selon qu'il se trouve face au directeur d'école, à ses adjoints ou à d'autres partenaires. De cette façon, il renvoie les tensions vers l'école et laisse au directeur le soin de jouer un rôle de médiation alors qu'il n'a reçu aucune formation en ce sens.

Nous savons aussi que le directeur est de plus en plus isolé de ses collègues qui refusent de voir en lui un supérieur hiérarchique, refus largement commenté par les syndicats majoritaires. Une peur s'installe donc entre eux.

Nous voyons que les partenaires de l'école (parents et élus locaux) cherchent de plus en plus à imposer leurs volontés de façon informelle, hors décisions prises en commun lors des conseils d'école. Nous avons découvert les ententes entre adjoints et partenaires contre l'avis ou la décision du directeur.

Donc, afin de réduire le nombre de conflits de plus en plus destructeurs pour les directeurs qui en sont victimes, l'institution gagnerait à transformer son management afin qu'il soit plus humain. Pour cela, il faudrait revisiter le passé et changer les façons de procéder pour ne pas refaire les mêmes erreurs. Il semble qu'il faille rechercher la négociation que nous appellerons positive dans le sens où la solution adoptée ne lèse aucun des interlocuteurs : « ***Tout responsable a besoin d'être un bon négociateur, pour être efficace, et pour ne pas blesser les gens. Ceci d'autant plus que sa responsabilité est élevée*** »[490]

Le dysfonctionnement ou le conflit dans une école serait plus facilement géré si la situation était moins floue. Il devient donc d'abord opportun de savoir qui est institutionnellement responsable et habilité à le gérer et à trancher en cas d'avis divergents (l'inspecteur de l'Education nationale, le directeur ou le médiateur académique) ?

489*Ibid.*
490*Ibid.*

Puis, l'objectif étant d'arriver à un accord commun en réduisant les écarts de vue entre les parties, écouter leurs arguments motivés par des faits concrets et prouvés – lors d'une réunion commune – afin d'éliminer les possibilités d'interprétations et de rumeurs, est important. L'historique du conflit – avec son point de départ – ne peut qu'aider à la compréhension du conflit. Toutes les parties doivent avoir simultanément les mêmes informations et entendre ce qu'elles ont à dire. Organiser une réunion avec une partie puis avec l'autre ne peut que favoriser la méfiance entre les parties en désaccord et donc les tensions. Une réunion avec toutes les parties permet également d'observer le comportement physique des interlocuteurs : les œillades, l'énervement – voire l'agressivité – de certains, la timidité des autres, la partie dominante et la partie dominée...Le responsable de la négociation peut rééquilibrer les forces en demandant le silence aux uns et en prêtant la parole aux autres.

Enfin, pour éliminer toutes sortes de pressions occultes *a posteriori*, les réunions regroupant toutes les parties nécessite aussi de préciser le refus d'antagonismes personnels pour ne privilégier que l'étude de la situation de travail.

Puis, la décision doit être acceptée par tous sans léser les intérêts de quiconque et faire perdre la face à quelqu'un. Pour une conclusion positive, il ne doit pas y avoir de gagnant et de perdant. Une partie ne doit pas voir toutes ses propositions rejetées alors que l'autre partie obtient tout ce qu'elle a demandé. S'il y a plusieurs décisions à prendre, s'assurer qu'elles ont été comprises par tous est primordial et il est quelquefois nécessaire de les faire répéter.

Enfin, les décisions sont actées de suite par un secrétaire de séance ou la personne statutairement désignée par l'Etat pour mener la négociation. Un individu – volontaire ou désigné par le responsable de la négociation – assurera le suivi des décisions.

Si le dysfonctionnement perdure ou reprend, ce sera tout simplement parce que le responsable de la négociation ne l'aura pas réussie. En ce cas, il pourrait prendre seul une décision si tant est qu'elle ne nuise à personne, car on ne peut obtenir la motivation des individus par la crainte.

Nous voyons que le négociateur doit avoir de grandes capacités d'écoute, mais aussi de solides qualités morales dans le domaine du contact humain. La perversité, le cynisme, la critique subjective, l'humiliation, le non-respect des engagements... n'ont pas leur place ici. Une formation en psychologie, au management et à la communication permettra de supprimer les nouvelles tensions à l'école. L'école n'est pas une organisation à but économique, mais une organisation à but éducatif dans lequel les adultes devraient montrer l'exemple. L'institution ne peut pas se réclamer de création de lien social si le comportement de certains de ses chefs

hiérarchiques détruit plus qu'il ne relie les individus. Elle ne peut réduire les inégalités si elle isole des enseignants.

Le leader hiérarchique de l'école n'est pas le directeur, mais l'inspecteur de l'Education nationale. Son comportement et ses actions déterminent l'état d'esprit des écoles de sa circonscription. S'il montre qu'il tient au respect des valeurs morales et humaines, s'il refuse la critique sans preuve tangible, s'il montre sa confiance envers les directeurs...alors les écoles devraient mieux fonctionner, en voyant les tensions se réduire. De plus, si les directeurs voient l'inspecteur de l'Education nationale leur accorder sa confiance, ils se sentiront plus responsables et plus autonomes. L'efficacité des écoles y gagnera.

L'influence du responsable hiérarchique a un rôle très important dans la gestion des conflits à l'école ; il semblerait nécessaire de prévoir une formation à la médiation et au management positif et humain des individus appelés à diriger les écoles : l'inspecteur de l'Education nationale et le directeur.

Faire raisonner les individus différemment devant les mêmes faits (*brainstorming*) les aiderait certainement à retrouver les valeurs morales et humaines qui semblent faire défaut à l'école d'aujourd'hui.

Pour l'heure, il semblerait que nous commencions à voir les prémices d'une prise de conscience du "stress" au travail à travers la personne du dernier ministre du travail (X. Darcos). En effet, s'il n' a eu aucune action sur les difficultés de certains directeurs au travail, ni sur les conditions de travail dans la fonction publique, il a invité les membres du COCT à poursuivre leur action dans le cadre du second Plan de santé au travail (2010-2014) qui cible en particulier les risques psychosociaux. « ***Le rapport d'octobre 2007 sur le bilan de la réforme de la médecine du travail, [...] avec le concours de l'IGAS et de l'IGEANR (Inspection Générale de l'Administration de l'Education nationale et de la Recherche) a préconisé de recentrer l'activité des médecins du travail sur la prévention*** »[491].

4.5.4.2 Pour les inspecteurs de l'Education nationale et les enseignants

Pour Gollac et Volkoff (2000), « ***une organisation porteuse de bonnes conditions psychologiques de travail doit :***

- ***laisser un espace d'initiative et de contrôle de l'organisation du travail propre au***

491 Www.istnf.fr Frimat, P. (2010, janvier). Rapport « La santé au travail : des avancées, des réussites au service de tous ».

salarié,

- ***limiter les périodes d'urgences et permettre leur prévision et leur organisation,***
- ***subordonner l'évaluation à une reconnaissance de l'activité réelle de travail, et non plus aux seuls indicateurs quantitatifs qui déstructurent le sens du travail,***
- ***procurer une visibilité et une stabilité sur les carrières à ceux qui le souhaitent,***
- ***offrir un équilibre entre phases de changement et phases de stabilité,***
- ***procurer des espaces de parole et d'expression collective sur les difficultés du travail*** »[492].

Ces facteurs sont compatibles avec ceux du modèle de Karasek (que nous avons déjà proposé antérieurement) et Theorell (1990) qui ont basé leur recherche sur les différentes combinaisons d'association de deux critères : l'autonomie (faible ou forte) et les exigences (faibles ou fortes). Ils tirent ensuite les conclusions de ces associations. Ainsi,

- de faibles exigences et une faible autonomie = passivité au travail
- de faibles exigences et une forte autonomie = tension supportable permettant une éventuelle évolution
- de fortes exigences et une faible autonomie = forte tension susceptible de provoquer la souffrance physique et les atteintes de la santé (physique et/ou mentale). Nous avons ici le cas des directeurs interrogés.
- de fortes exigences et une forte autonomie =forte source de développement au travail. Une telle organisation permet aux salariés de penser, d'organiser, de maîtriser leur avenir.

« ***Elle favorise la mobilisation créatrice à l'œuvre au cœur du travail, au lieu de la restreindre*** »[493].

492Castro, D. (2004), (dir). *Op. cit.* (p. 20).

493Delefosse-Santiago, M. (2004). Troubles psychologiques et psychopathologiques liés au travail : facteurs de protection de la santé au travail. In Castro, D. (dir.), *Op. cit.*

CONCLUSION

Le DRH ne prend pas en considération l'investissement dans le travail, la formation, les compétences, le côté relationnel et social...du directeur (surtout s'il est âgé) et préfère le remplacer par un jeune directeur qui n'a pas encore de compétences et qui coûte moins cher, au détriment de la population qui ne comprend pas toujours la manipulation dont elle a été l'objet (notre exemple du chapitre 2 où les parents ont compris trop tard qu'ils avaient été manipulés et qui sont venus s'excuser auprès du directeur). Toutefois, le coût n'est pas le seul élément à considérer. Le système éducatif est une structure et le DRH ne transformera pas les décisions de l'inspecteur d'académie et de l'inspecteur de l'Education nationale (solidarité entre cadres).

Cette solidarité de cadres administratifs supérieurs (pour les décisions à prendre concernant l'emploi des directeurs ayant mis au jour dans leur école des dysfonctionnements d'origine organisationnelle) s'oppose en fait à celle des enseignants sur le terrain. Donc, pour pouvoir prendre des décisions contre un directeur sans soulever de réactions de la part de ses collègues et des syndicats, la solidarité entre cadres supérieurs doit être supérieure à celle existant entre enseignants sur le terrain. D'où la nécessité – pour les "fins" stratèges de l'organisation – d'utiliser et/ou de favoriser des défauts d'informations (rétention, désinformation, création de rumeurs, propagande...) autour du directeur (pendant quelques mois) pour faire accepter leurs décisions à venir (retrait de fonctions et de mutation) dans l'univers professionnel, partenarial et social avec le calme le plus complet possible (théorie du "pas de vague", le directeur-victime se retrouvant ainsi isolé et sans possibilité d'action.

Alors, il y a l'appel au médiateur. La création d'un médiateur académique a permis de déplacer les plaintes de parents et de personnels à un niveau supérieur : l'académie. De ce fait, l'inspecteur de l'Education nationale est moins appelé à gérer les conflits sur place. Lorsque ce dernier prend une décision, son supérieur (inspecteur d'académie) l'entérine. Refuser de le faire prouverait qu'il ne fait pas confiance dans son subordonné. Ce qui ne solutionne rien pour le directeur, car le dysfonctionnement d'origine organisationnel perdure. Donc, muter ou

retirer des fonctions à un directeur sans une analyse fine des causes (environnement humain, causes matérielles et organisationnelles) et des conséquences possibles pour le directeur (car l'organisation ne souffrira – elle – d'aucune conséquence, un directeur en remplaçant un autre) contribue à la pérennisation du dysfonctionnement – voire de la situation conflictuelle – dans le temps et l'espace professionnel et social. Des solutions sont prises sans analyse du problème pour l'empêcher de réapparaître (pas d'anticipation, de prévention).

Les prérogatives du médiateur sont moindres que celles de l'inspecteur de l'Education nationale : il ne possède aucun pouvoir de transformer une décision administrative et gérer une situation conflictuelle si l'inspecteur d'académie ne le veut pas. Le DRH a une vision économique de la gestion du personnel (réduire les dépenses) ; les décisions en rapport avec les compétences des directeurs relèvent plutôt des inspecteurs.

En conclusion, le médiateur académique est peut être efficace dans certains dossiers (litiges à propos de la carte scolaire, de retard de salaires...) mais inefficace lorsqu'il s'agit d'analyser des situations dysfonctionnelles. Les directeurs interrogés ont pour la plupart essayé de le joindre. Ils ont constaté de façon récurrente un refus de se déplacer sur le terrain. En revanche, ses rapports font état d'une description psychologique du directeur qui demande de l'aide « *trop craintif, trop autoritaire, trop laxiste...* ». Aucune solution concrète n'est proposée, aucune réunion sur place...D'autre part, le médiateur base son rapport sur les documents que lui confie l'inspecteur d'académie qui les possède de l'inspecteur de l'Education nationale qui les a plus ou moins sollicités auprès des partenaires et des collègues du directeur. Les écrits de l'inspecteur de circonscription sont souvent entachés d'irrégularités et de fausses accusations décontextualisées, émanant d'informations non vérifiées par lui-même.

Sans autre vérification par les services académiques (IA, DRH) et/ou par le médiateur, le rapport de l'inspecteur de l'Education nationale et sa décision sont ainsi entérinés par trois ou quatre personnes.

Cette création d'une nouvelle "fausse" réalité ne peut être que destructrice pour le directeur, qui ne peut plus trouver sur les lieux de son travail de personne-ressources neutre, impartiale, intègre, courageuse, désirant s'engager dans une reprise de l'analyse du dysfonctionnement à sa base.

Donc, sans aide du supérieur dans la circonscription, sans aide de l'inspecteur d'académie, du DRH et du médiateur :

- 100% des directeurs interrogés (notre enquête) déclarent que leur niveau de stress augmente,
- 77,7% se sentent de plus en plus évalués par leurs adjoints et les parents (cela rejoint l'étude de cas du second chapitre : le directeur a connu des ennuis professionnels à cause de quelques parents, apparemment en accord avec l'inspecteur de l'Education nationale).

A cela, nous ajoutons qu'un dysfonctionnement non supprimé entraîne un conflit qui s'enkyste. Malheureusement, si le désaccord a pour origine le refus de l'application d'un texte réglementaire, le refus d'innover...il devient plus grave lorsqu'il se transforme en conflit de personnes.

Nous appuyant sur l'analyse chronologique des faits et des comportements humains s'y référant, sur les réponses des directeurs "ennuyés" parce que ne sachant plus comment (ré)agir, nous en déduisons que les actions organisationnelles des académies en question (à travers le comportement et les décisions de leurs cadres) participent d'un système "fonctionnaliste", dépendant de l'environnement et non plus d'un système "bureaucratique" (Weber) dans lequel les règles sont définies et où les compétences sont privilégiées à l'arbitraire.

Sur le plan de la santé, nous avons découvert que les personnes les plus touchées par la dégradation des conditions de travail étaient les femmes d'une cinquantaine d'années (enquête de la DARES : Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques), ce qui corrobore le résultat de notre enquête, la majorité étant des directrices.

Les résultats de la DARES (2009) prouvent que :

- la faible latitude décisionnelle (autonomie) entraînent des troubles cardiovasculaires et des troubles de la santé mentale,
- les femmes signalent plus souvent que les hommes souffrir de faibles opportunités de développer leurs compétences (notre enquête compte plus de femmes que d'hommes).

Après dépouillement des réponses, nous avons retrouvé chez les directeurs de notre enquête (proposée en 2008) six critères communs avec les huit cités par la DARES, en 2010, concernant les difficultés du travail les plus observées, à savoir :

- le manque de latitude décisionnelle dans le travail,
- le faible soutien au travail,

- le manque de reconnaissance,
- l'injustice organisationnelle,
- l'insécurité de l'emploi,
- différentes formes de violence.

La pénibilité psychique est aussi destructrice que la pénibilité physique car elle déclenche nombre de maladies graves.

Les recherches du docteur Horenstein rejoignent celle de la DARES quant au manque de données et de transparence sur les pourcentages de personnels de l'enseignement malades à cause des mauvaises conditions de travail.

Les situations décrites par les directeurs sont des situations de harcèlement. Or, la circulaire n°2007-047 du 27/2/2007 relative au harcèlement moral au travail (BO du 8 mars 2007) explique ce qu'est le harcèlement et déclare son interdiction à l'école.

Sur le plan santé, depuis 1990, nous avons vu que le nombre des accidents de travail avait augmenté et les maladies professionnelles avaient été multipliées par trois. Devant ce malaise qui tend à s'accroître, nous avons interrogé plusieurs causes possibles.

Sur le plan politique, une déconcentration et une décentralisation sans contrôle étatique remettent en cause l'esprit même de la démocratie. Déconcentrer et décentraliser sans contrôle favorise une liberté accrue pour les élus locaux et les supérieurs hiérarchiques locaux. De nouveaux modèles et moyens d'entente pour satisfaire des intérêts privés et professionnels aux dépens de l'intérêt général peuvent alors se mettre en place.

Trop de libéralisme pourrait tuer la démocratie parce que l'excès de pouvoir de certains empiète sur les droits du citoyen des autres. Tous les individus ont droit aux mêmes libertés. Seulement, tous ne les utilisent pas de la même manière. Ainsi, dans un régime trop libéral, la décision n'appartient plus à la majorité (vrai état démocratique) mais à une minorité puissante et influente grâce à un statut, à la possibilité d'utilisation de moyens plus ou moins honnêtes pour atteindre ses objectifs (régime représentatif). Décisions et choix ne sont plus démocratiques, puisqu'ils sont pris suite à des pressions de minorités actives, suite à des rumeurs savamment orchestrées, suite à une communication volontairement défectueuse, au détriment du reste de la majorité de la population qui est peut-être écoutée (c'est le minimum)

mais qui n'est pas entendue. Or, à force de n'être pas entendue, cette population au mieux se démotive et au pire se révolte.

Trop de libéralisme (écouter les petits groupes de pressions en oubliant la majorité silencieuse) risque aussi de détruire les liens sociaux.

Sur le plan évaluation [nous plaçons volontairement l'évaluation avant la formation puisque c'est à partir de l'évaluation (analyse) que nous pouvons essayer de proposer des axes de formation]. Nous pensons que l'évaluation du fonctionnement des circonscriptions supprimerait certainement beaucoup de dysfonctionnements dans les écoles. Puisque inspecteur de l'Education nationale et IA utilisent des paroles d'élus locaux et/ou d'autres partenaires pour justifier des retraits de fonction et/ou des mutations d'office dans le courant d'année scolaire sans se soucier du trouble vécu par les élèves (pleurs, changement humain mais aussi changement de méthode et d'habitudes, déconsidération de l'enseignant, ragots...), nous pensons qu'une des solutions pour remédier à cette gestion archaïque des personnels pourrait être la création d'une commission de "sages" (enseignants, parents, élus locaux, autres...) capable d'évaluer les résultats de l'inspecteur de l'Education nationale de circonscription.

L'inspecteur de l'Education nationale est évalué par son supérieur hiérarchique, l'inspecteur d'académie. Jusqu'à ces dernières années, il en était de même pour les directeurs qui étaient évalués par leur supérieur : l'inspecteur de l'Education nationale. Maintenant, nous voyons de plus en plus d'inspecteurs qui se basent sur les paroles des collègues du directeur et de partenaires pour "évaluer" ses fonctions. Cette dérive protège le supérieur qui s'appuie non pas sur la majorité, mais sur la minorité qui fait pression, pour établir sa notation et prendre une décision de mutation ou de retrait d'emploi. Le directeur ne peut que subir car fonctionnaire public de terrain, il existera toujours quelques quidams qui ne l'apprécient pas. De là naissent des tensions entre l'inspecteur aidé et soutenu par les hauts fonctionnaires et les enseignants livrés à eux-mêmes dans certains secteurs. Nous avons en effet remarqué – dans le cadre de notre enquête – l'inefficacité des structures dites d'aide. L'inspecteur d'académie serait obligé "de fermer les yeux sur le comportement d'un inspecteur de l'Education nationale" s'il ne veut pas être lui-même forcé à faire un rapport à l'échelon supérieur et donc risquer un retard dans l'évolution de sa carrière.

Réduire l'échelle hiérarchique verticale de quelques niveaux pourrait aider les fonctionnaires à mieux travailler.

Sur le plan de la fonction de direction d'école, désolidariser l'école du pouvoir politique local ne pourrait que ramener la sérénité dans beaucoup d'écoles de villages mais aussi de certaines villes. En Suède, le pouvoir administratif (écoles comprises) est séparé du pouvoir politique. Le directeur gagnerait en autonomie et ne serait plus continuellement pris en tenailles entre volontés locales et volontés ministérielles.

Sur le plan juridique, il apparaît que l'augmentation des procédures soit l'apanage d'un état très libéral. Le droit est valable à une époque donnée : le code d'Hammourabi (1900 ans av. J-C) a évolué jusqu'au Code Napoléon (1804). Depuis, les lois ne semblent pas évoluer de façon à suivre l'évolution de la société. Ainsi, si les élus locaux et les hauts fonctionnaires ont vu leurs pouvoirs augmenter suite à la délégation étatique (décentralisation et déconcentration), les citoyens qui travaillent au sein des institutions publiques n'ont pas été protégés par des textes de lois les mettant à l'abri d'abus de pouvoirs et de situations de type harcelant. Les évolutions ne sont pas seulement techniques. Quelques changements dans les textes législatifs pourraient également contribuer à moderniser et améliorer le fonctionnement de l'école et à respecter les droits du directeur. Ainsi :

- supprimer le motif passe-partout « mutation d'office/retrait de fonctions dans l'intérêt général » car le Juge ne permet à l'administration de se départir de son obligation de protection que lorsque celle-ci invoque les motifs d'intérêt général (CE du 14/12/2007-M-J.). Donc, devant un dysfonctionnement qu'elle a souvent laissé parvenir jusqu'au stade du conflit, l'Administration qui a refusé de mener une enquête objective afin de vérifier les faits possède une arme qui la protège : le motif "intérêt général". L'Administration se dépêche de prendre ses décisions et d'exécuter sa mesure de répression contre un directeur sans enquête judiciaire, juste sur des interprétations. Car, lorsque le tribunal administratif juge « qu'il y a eu un excès de pouvoir » de la part du supérieur hiérarchique (de l'Administration) et qu'il ordonne à l'Etat de redonner un poste équivalent, le directeur est déjà détruit professionnellement (soupçons des collègues, de partenaires...), psychologiquement et socialement (Chapitre 3), d'autant plus si l'Administration – par le biais des cadres hiérarchiques – refuse de le réhabiliter ;
- garantir "efficacement" à l'agent les conditions optimales afin qu'il puisse assurer avec sérénité sa mission de service public ;
- obliger l'inspecteur d'académie à accorder "la protection fonctionnelle de l'enseignant". En

effet, ce dernier motive souvent son refus en déclarant que sa décision a été prise "dans l'intérêt général du service public". Non aidé préventivement sur les lieux de son travail (médiateur, ASL, HALDE, DRH ....), le directeur n'est pas aidé non plus *a posteriori* par son employeur parce que ce dernier peut évoquer de faux motifs pour refuser l'octroi d'une protection juridique ;

- veiller (et corriger si besoin est) à ce que l'Administration de l'Education nationale ne s'appuie pas sur des textes qu'elle a créés et qui n'ont rien à voir avec les textes législatifs originaux. Elle rajoute des conditions qui ne font pas partie des textes juridiques. Quand elle écrit que – pour bénéficier de la protection fonctionnelle - « *l'attaque [en parlant de l'enseignant] doit revêtir une extériorité au service ; l'attaque provient d'individus ne faisant pas partie du personnel de l'école ou – provenant de collègues ou de supérieurs – elle se déroule devant les élèves et leurs parents* ». Ajouter ces éléments est uniquement fait pour disculper toutes les interventions (même les plus violentes) de partenaires mais aussi de collègues et de supérieurs hiérarchiques.
- Créer des structures qui apportent une aide "efficace" à la résolution du conflit entre le directeur et les collègues et/ou les partenaires et/ou la hiérarchie. Nous avons en effet découvert que les recours aux médiateurs, à l'ASL, aux syndicats, à la HALDE...se soldaient presque toujours par un échec, tant les pressions occultes et les intérêts privés de certaines personnes influentes sont importants.
- Pour revenir à l'Etat libéral qui favoriserait les procédures, nous ajoutons que le droit administratif ne semble pas vraiment aider le directeur car ce dernier est seul contre un chef hiérarchique, protégé par l'Etat.

De plus, « ***une définition aussi bien légale que jurisprudentielle de l'intérêt général n'existe pas. En conséquence, l'absence d'une définition légale ou jurisprudentielle figée laisse une marge de manœuvre significative à l'interprétation de la notion d'intérêt général aussi bien au juge qu'à l'Administration*** »[494]. Nous connaissons le halo flou qui entoure l'interprétation.

Donc, lorsqu'il y a des abus de comportements tels que nous les avons analysés précédemment, le tribunal pénal serait peut-être plus approprié que le tribunal administratif. L'Administration ne devrait pas avoir à soutenir les conséquences de comportements

494A.J.D.A. (2008, 28 juillet), *27*, 1474.

strictement personnels. La responsabilité individuelle de collègues, de parents, d'élus locaux et d'inspecteur de l'Education nationale pourrait remplacer une responsabilité administrative. Nous pensons que cela améliorerait déjà le fonctionnement de certaines écoles, certains individus se sentant alors plus responsables individuellement de leurs actes et paroles car moins protégés par le groupe ou l'Etat et les victimes seraient moindres.

Sur le plan sanitaire, une très grande autonomie de l'inspecteur d'académie (lois de déconcentration) le laissant libre d'appliquer ou de ne pas appliquer le programme de prévention associé à un manque de contrôle du ministère de la mise en place du programme (hypothèse du chapitre 3) se vérifie. La médecine du travail (dans les rectorats) et la MGEN ont les connaissances requises (dossiers de suivi des personnels) et les outils (statistiques, questionnaires...) pour analyser les dégradations de santé consécutives aux dégradations des conditions de travail. Certaines études annonciatrices ont déjà été publiées (Horenstein,...). Nous savons aussi que les dépenses de santé causées par de mauvaises conditions de travail ont un coût qui continuera d'aller en augmentant s'il n'y a pas d'amélioration.

Enfin, nous pensons que le recrutement et la formation ont un grand rôle à jouer. Pour ce qui est du recrutement des cadres hiérarchiques, suffit-il d'avoir un appui politique pour être un bon inspecteur ? Pourquoi ne pas choisir les inspecteurs de l'Education nationale parmi des enseignants qui ont les compétences d'analyse, de communication, de gestion de conflit ?

Quant à la formation tout au long de la vie, elle devient une nécessité pour se tenir informé de l'évolution de la société, de ses attentes, des réponses à lui apporter. Ainsi, la formation des futurs enseignants pourrait comporter des notions de droit, de communication, de gestion de conflit...

CONCLUSION GENERALE

Dans *La lutte des places* (1994), V. de Gaulejac déclare que

> « ***L'essentiel est de constater que le développement d'organisations ou plutôt de "méta-systèmes" (c'est-à-dire de systèmes qui contrôlent d'autres systèmes qui forment entre eux des réseaux inter-connectés d'organisation) est une caractéristique essentielle de la postmodernité et un élément essentiel de la structuration et déstructuration des rapports sociaux*** »[495].

Notre recherche (les directeurs en difficultés) nous a montré que ce n'était pas le capital (humain) des directeurs (compétences, sens des responsabilités...) qui apportait le pouvoir à l'organisation "Education nationale" parce que la société environnementale de l'école déni ce pouvoir du directeur. En effet, si les partenaires de l'école réclament plus d'autonomie de l'école, ce n'est pas pour la confier au directeur mais pour diriger eux-mêmes l'école. C'est donc l'organisation de l'Education nationale qui contrôle les autres systèmes d'organisation : parents d'élèves, élus locaux et d'une certaine manière les adjoints que l'on tente de séparer du directeur. Ce dernier peut en effet demander aux partenaires le respect de certaines règles de fonctionnement de l'école alors que l'organisation aurait tendance – dans certains secteurs – à laisser les partenaires diriger l'école.

Certains cadres hiérarchiques demandent aux équipes d'école des décisions de groupe (dévalorisant la parole et les fonctions du directeur) et forçant les écoles à travailler selon le type communautaire (projets communs à l'ensemble des enseignants de l'école rejetant ainsi toute tentative d'autonomie, tout projet individualisé de classe, toute identité...).

Donc, pour nous, c'est cette juxtaposition d'une vie communautaire demandée à l'école par l'organisation alors qu'elle même évolue dans la "post-modernité" qui favoriserait les dysfonctionnements, les conflits et la rupture de rapports sociaux que nous ont relatés des directeurs.

Un chef d'entreprise ne fait pas de bénéfices si ses employés ne travaillent pas pour lui. Un individu ne peut pas fournir la même quantité de travail que dix, cent, mille

495Gaulejac, V. de. (1994-édition de 2007). De l'excellence à l'exclusion. In V. de Gaulejac & I. Taboada Léonetti, *La lutte des places* (p. 39). Paris: Editions Desclée de Brouwer.

individus...Il en va de même pour l'institution : elle ne peut exister que par le travail fourni par les individus qui la composent et la bâtissent. Bien sûr, en temps difficiles, un "salarié" est très vite remplacé par un autre, c'est ce qui fait la force des grosses organisations qui peuvent exclure sans peine, sachant que l'exclu sera vite remplacé. Dans la fonction publique, un directeur remplace sans peine un autre si l'on considère seulement l'emploi. Il sera d'autant plus facilement remplacé que sa réputation aura été auparavant atteinte. Son travail et les résultats de ses élèves peuvent être dénigrés pour faciliter son départ, sa rupture du milieu qui l'avait accueilli. Bien manipulés, sans penser aux enfants, les parents accepteront sans peine un jeune directeur qui n'est pas aussi compétent que l'ancien, qui éprouve des difficultés (discipline, travail pédagogique...).

Avec l'utilisation de défauts d'information, de menaces, de chantages, de manipulations...le "problème" des dysfonctionnements d'école se trouve déplacé au niveau supérieur de l'organisation. Des dirigeants agiraient en despotes (d'après la définition de Montesquieu dans *L'esprit des Lois*) : « ***le despotisme est l'exercice concentré de la puissance, dans un espace où les actions sont guidées par la crainte, la peur et la menace*** »[496].

C'est la raison pour laquelle le fonctionnement de l'organisation semble incohérent avec la politique actuelle où le libéralisme prône l'entrepreneuriat et la prise de responsabilités individuelles. « ***Le management libéral au sein de l'institution relève alors donc plus d'une logique de domination que d'une logique d'émancipation*** »[497].

Ayant continué de contacter ces directeurs qui ont répondu à notre enquête, nous les savons maintenant totalement démotivés, plus ou moins malades, ayant perdu leurs collègues-amis depuis qu'ils ont été muté de force, se renfermant sur eux-mêmes, estimant qu'ils n'ont pas été aidés par quelque structure que ce soit, ressassant leurs bons souvenirs et se demandant toujours ce qu'ils ont fait "pour en arriver là". Ces derniers jours, nous avons appris la démission de l'un d'entre eux, usé par l'attente d'une prise en compte de son dossier. Une autre directrice nous disait : « *J'ai découvert – à cinquante ans – un monde que je ne connaissais pas, celui de la direction d'école. Je suis passée derrière le miroir et ce qu'il y a derrière n'est pas toujours beau* ». Bien sûr, nous ne pouvons pas généraliser et les directeurs peuvent être très épanouis, mais cela ne dépend pas exclusivement d'eux.

496 Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte* (pp. 12-13). Paris: PUF.
497 *Ibid.* (p. 13).

Ainsi que l'affirme F. Blondel, « ***la désinsertion sociale n'a rien de linéaire ni d'inéluctable. A tout moment, des "sorties" sont possibles, même si elles deviennent de plus en plus improbables à mesure que l'on se rapproche de la déchéance. Ces sorties dépendent d'une alchimie complexe entre [...]. l'aide extérieure qui peut être apportée et la façon dont l'individu vit son rapport au monde et à lui-même*** »[498].

Nous rapprochons cette affirmation de la courbe du docteur Kübler-Ross. Celle-ci a découvert qu'un individu en deuil passait du choc, du déni à une phase d'angoisse, de tristesse et d'abattement. Lorsqu'il est au point le plus bas de la courbe, il déprime. Des proches peuvent l'aider "à remonter la pente". Cette courbe est à rapprocher de celle qui est présentée dans des livres de cours sur la stratégie des managers envers les salariés. Mais associée au monde du travail, combien de salariés restent au point le plus bas de la courbe lorsqu'ils y ont été jetés ?

Cette oubliette virtuelle (monde du travail) est à rapprocher de l'isolement et de la destruction psychique existant dans les états libéraux (les états totalitaires préférant l'isolement et/ou la destruction physique. Dans *A quoi sert la sociologie des organisations,* (2000), M. Crozier déclare :

> « ***Il semble évident qu'à l'origine de tous les conflits que nous avons analysés il y a une certaine forme de lutte de pouvoir. Cette constatation concorde avec les résultats de recherches récentes sur le comportement organisationnel qui ont montré à quel point la notion de contrôle et de pouvoir peut être essentielle pour comprendre les relations humaines dans les grandes organisations. Nous devons garder à l'esprit que toute organisation a des problèmes de pouvoir et donne naissance à des conflits*** »[499].

Conduire une démarche de recherche sur le fonctionnement de l'institution qui nous emploie ne fut pas simple. Ce qui au départ n'était qu'un ruisseau, une recherche sur le rôle joué par la communication dans le fonctionnement de l'école nous entraîna peu à peu dans le cours plus tumultueux d'un rapide jalonné de nombreux courants, de remous, de chutes, recevant les eaux d'autres torrents. Sans barrage sur leurs cours, les petits dysfonctionnements

498Blondel, F. (1994-édition de 2007). Les étapes de la désinsertion. In V. de Gaulejac & I. Taboada Léonetti. *La lutte des places* (p. 133). Paris: Editions Desclée de Brouwer.
499Crozier, M. (p. 49-50).

peuvent vite se transformer en conflits.

D'une part, l'on pourrait croire l'accès aux informations facilité, ce qui ne fut pas le cas, certains directeurs ne voulant plus entendre parler de direction d'école tant leur travail a été dénié.

D'autre part, nous avons toujours été en tension entre éthique professionnelle – le devoir de réserve s'opposant à la divulgation de certains faits, paroles et documents acquis – et éthique personnelle nourrissant le désir d'analyser – pour mieux comprendre – les arcanes des pouvoirs agissant sur le fonctionnement de l'école et les personnels qui y travaillent.

En 1995, M. Guigue affirmait : « ***l'éthique de la recherche comme l'éthique de l'univers professionnel se trouvent ainsi sérieusement questionnées. [...]. Il serait donc nécessaire, pour développer des démarches de recherche articulant formation et activité professionnelle, de travailler à ces enjeux [...]*** »[500]. Les caractéristiques scientifiques, la rigueur, l'objectivité, la distanciation semblent être des solutions au respect de l'éthique.

Cette recherche nous a permis de mieux appréhender et analyser les interactions personnelles et groupales, les comportements humains et les rôles tenus par les institutions favorisant les dysfonctionnements et les conflits qui agitent ci et là le fonctionnement d'écoles du premier degré.

Nous avons découvert que :

- Certaines académies avaient abandonné – pour leur organisation – le modèle bureaucratique (privilégier la compétence à l'arbitraire) pour suivre le modèle fonctionnaliste (dépendant de l'environnement) recherchant une cohérence entre leur structure interne et les objectifs des dirigeants locaux.
- L'affrontement des acteurs naissait souvent de perceptions différentes des contraintes et des situations hiérarchiques, économiques et sociales.
- La qualité des relations interindividuelles à et autour d'une école dépendait plus des compétences et des stratégies communicationnelles de la hiérarchie (pouvoir) que de celles des acteurs sur le terrain.
- L'organisation de la circonscription n'était ni de type rationaliste (lieu d'échanges entre des individus), ni de type humaniste (chaque personne ayant sa place dans l'organisation) mais de type politique : « ***lieu de tensions internes dues aux stratégies individuelles ou***

500Guigue, M. (1995). *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction des savoirs.* Paris: L'Harmattan.

collectives qui coexistent et souvent s'opposent. L'organisation est alors un processus de négociation permanent. Les négociations n'empêchent pas la survenue de conflits entre différents groupes d'intérêts »[501].

- La diminution de l'autonomie du directeur était proportionnelle à l'augmentation de la liberté des adjoints et des autres partenaires.
- Des défauts d'information étaient utilisés comme moyen de gestion des emplois de directeurs d'école, pour contourner facilement les règles du mouvement des fonctionnaires, sans susciter des réactions syndicales ou autres.
- Les compétences relationnelles et de gestionnaire d'un directeur n'étaient pas importantes face aux demandes d'une minorité.
- Des situations harcelantes pouvaient être mises en place dans la population – contre un directeur – pour atteindre un objectif préalablement défini : libérer le poste de direction d'une école visée (intérêt du poste pour un autre directeur).
- Les médiateurs et autres structures "d'aide" (médecine, HALDE,...) étaient alors inefficaces contre la décision d'un inspecteur d'académie. Pas assez de contrôle de l'IGEN.
- Certains inspecteurs de l'Education nationale refusaient leur aide au directeur en faisant un rappel des textes aux adjoints, aux élus locaux....
- L'inspecteur d'académie obéissait à l'inspecteur de l'Education nationale, sans autre enquête, dans le cadre de la gestion des personnels du premier degré.
- Les lois de décentralisation et de déconcentration avaient multiplié les partenaires de l'école – d'où une potentialité plus grande de divergences d'opinions et de conflits – sans donner plus d'outils, plus de pouvoir au directeur d'école pour les gérer.
- Les décisions prises par une minorité de parents et appliquées par l'Administration ne reflètaient pas la volonté de la majorité
- La décentralisation avait multiplié les prises de décision arbitraires.
- L "intérêt général" servait de motif à toutes les décisions administratives alors que ce terme n'a aucune définition juridique.
- Le texte contre le harcèlement à l'école n'était pas appliqué.
- ...

En 2008, F. Danvers écrivait : « ***Parler de sélection en France est tabou, d'autant plus qu'il s'agit de l'école et de l'avenir de nos enfants à travers le recrutement des futurs***

501Bellier-Michel, S. (1999). L'individu et le système. In P. Cabin, (coord.). *Les organisations-Etat des savoirs* (p. 218). Paris: Editions Sciences humaines.

maîtres. [...]. Aujourd'hui, les nombreuses dérives en matière de recrutement justifient des analyses fines sur l'une des clefs de la sélection : le moment est peut-être venu de dire clairement la vérité sur l'un des facteurs les plus obscurs de la discrimination sociale »[502].

Partant de cette déclaration et nous ancrant dans les résultats de notre thèse actuelle, nous entrevoyons plusieurs axes de futures recherches, pour lesquelles nous aimerions travailler en collaboration avec d'autres chercheurs intéressés par ces thématiques. Il pourrait être intéressant de continuer notre recherche en élargissant le secteur d'analyse à plusieurs circonscriptions et/ou plusieurs académies afin de construire un meilleur outil d'évaluation des dysfonctionnements, en vue d'établir des propositions d'améliorations. Analyser plus finement des prérogatives des inspecteurs de l'Education nationale et des directeurs permettraient d'affiner les formations des uns et des autres (même formation initiale, territoire commun, responsabilités qui se chevauchent...?) et de redéfinir leur cadre d'interventions. Ne serait-il pas judicieux de prévoir un fonctionnement avec un binôme renforcé ?

Comparer les compétences d'un ancien directeur et d'un nouveau serait une recherche intéressante pour affiner les besoins actuels.

Un grand mathématicien n'étant pas forcément un bon enseignant en mathématiques (pédagogie), un cadre administratif (inspecteur de l'Education nationale) n'est pas forcément un bon psychologue capable d'analyser une situation, de proposer des solutions sans léser personne. L'inspecteur de l'Education nationale ne doit-il être qu'un gestionnaire ?

Comparer les attentes des représentants de parents d'élèves et des autres parents pourrait mettre en exergue les différentes façons de vivre ensemble : les représentants qui communiquent avec les autres parents et ceux qui ne le font pas, les parents qui aident l'école et ceux qui ne le font pas. Pourrait-on proposer une formation (quel type, quel contenu...) pour les parents qui déposent leur candidature à l'élection des représentants de parents d'élèves ? Améliorer la formation initiale et continue des futurs directeurs et autres enseignants à la communication, à l'analyse et à la gestion de conflit...peut conduire l'école à plus d'autonomie et plus de sérénité ? Analyser l'influence des élus locaux sur le fonctionnement de l'école et la carrière des directeurs. Voilà quelques pistes de recherche possibles...

En ce qui concerne l'usage de la communication à et autour de l'école, comme toute

502Danvers, F. (préface). In A-F. Dequiré. (2009). *La sélection des professeurs des écoles regard sociologique sur une pratique* (pp. 9-10). Paris: L'Harmattan.

organisation, l'Etat se trouve devant une alternative complexe :

- soit il permet à l'Education Nationale de poursuivre un but utopique, celui de la création d'une véritable démocratie par la communication sociale,
- soit il lui permet de poursuivre un but calculé, utilisant la communication à des fins de stratégies de pouvoir.

Dans le premier cas, l'Etat poursuit son oeuvre de décentralisation en réduisant l'échelle hiérarchique et donc en laissant les écoles s'auto-gérer avec tous les partenaires (vote des décisions à la majorité), ce qui peut amener à plus d'efficacité et à plus d'innovations. Une véritable démocratie verrait le jour en offrant à tous les parents, et non pas à une minorité, le droit à exprimer leur opinion.

Dans le deuxième cas, l'Etat continue de laisser des minorités « tapageuses » faire pression sur les personnels de l'Education nationale.

Notre hypothèse du départ n'est que partiellement validée. Une "bonne" communication ne suffit pas à faire de l'école un lieu calme et propice aux apprentissages. Nous avons compris que de nombreux autres facteurs agissaient sur son climat.

La société évoluant et entrant de plus en plus dans les écoles, gageons que nous prendrons tous en considération la nécessité d'améliorer le management de l'école par le biais de nouvelles formations plus adéquates aux fonctions de direction, de protéger davantage ses salariés en renforçant la prévention par une formation en santé au travail.

Nous espérons voir en l'école de demain un lieu de vraie démocratie et d'apprentissage, de respect des valeurs humaines et citoyennes. Une solution durable ne peut venir que de la mise au jour et la transformation de ce qui, dans l'organisation, a pu causer, favoriser ou permettre des situations harcelantes.

Dans le premier chapitre, nous avons vu que la société avait une très forte tendance à confondre information et vérité par manque de vérification des informations ; c'est en cela que les réalités sociales ne seraient guère transparentes. La société ne se fonde pas sur l'échange d'informations mais sur les marques de pouvoirs. En ce sens, elle rejetterait plus l'information vraie qu'elle ne la favorise. Chacun veut construire le réel qui l'environne selon ses besoins et sa personnalité. L'information zigzaguerait donc entre deux visions opposées : la vérité et le moyen d'acquérir un pouvoir sur l'environnement.

Nous avons découvert dans le dernier chapitre les failles juridiques qui permettaient à l'organisation de ne pas prendre en charge la protection de ses salariés (intérêt général faussé, droit de sanctionner sans vérifier les informations, refus d'accorder la protection au fonctionnaire...). Le renforcement de l'arbitraire des hauts fonctionnaires grâce aux lois de déconcentration participe à l'augmentation des arrêts de travail.

Un management positif favoriserait les changements de poste ou de fonctions après une formation, si l'individu le désire ; et proposerait une évolution de carrière. La peur du conflit gagnerait à être dépassée : le conflit permet de voir les dysfonctionnements organisationnels et donc de transformer ce qui ne fonctionne pas. Un management positif s'attaquerait à la résolution des dysfonctionnements sans la déplacer vers des attaques interpersonnelles.

A l'heure où nous terminons cette recherche, nous pouvons donc confirmer l'hypothèse de départ : une bonne communication ne suffit pas pour supprimer les dysfonctionnements à l'école. Le fonctionnement organisationnel de l'institution gagnera dans le futur à s'améliorer pour le bien-être au travail des enseignants, l'amélioration des rapports entre partenaires et personnels par des cadres d'interventions mieux définis, par des lois juridiques plus adaptées. Tout cela favorisera donc de meilleurs résultats scolaires des élèves, évoluant dans des écoles sereines.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

Normes APA : quatrième édition

Aldrin, P. (2005). *Sociologie politique des rumeurs.* Paris: PUF. 289 pages.

Alécian,S., & Foucher, D. (édition de 2002). *Le management dans le service public.* Paris: éditions d' Organisation. 446 pages.

Allport, G.W., & Postman, L. (1946). An analysis of rumor. *Public Opinion Quartely, 10,* 501-517. In J-N. Kapferer. (1987). *Rumeurs, le plus vieux média du monde.* Paris: Seuil.

Anzieu, D., & Martin, J-Y. (1968-édition de 2003). *La dynamique des groupes restreints.* Paris: PUF. 397 pages.

Anzieu, D. (1994). In A, Blanchet, & A. Trognon, *La psychologie des groupes.* Paris: Nathan Université. 127 pages.

Arendt, H. In V. Châtel, (2007), *L'Inexistence sociale-Essais sur le déni de l'Autre*. Fribourg (Suisse): Editions Saint-Paul. 228 pages.

Arendt, H. in Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale.* Paris: Seuil. 193 pages.

Ariès, P. (2002). *Harcèlement au travail ou nouveau management ?* Villeurbanne, France: Ed. Golias. 392 pages.

Arquès, P. (2003). *Le harcèlement dans l'enseignement*. Paris: L'Harmattan. 287 pages.

Antoine, J. (1972). *Le pouvoir et l'opinion.* Paris: Denoël.

Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé.* Paris: PUF. 363 pages.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan. 304 pages.

Barroso, J. (2007). L'autonomie et la gestion de l'école publique : entre le marché, le managérialisme et la démocratie. In J-L. Derouet & R. Normand. *L'Europe de l'éducation : entre management et politique* (p. 92). Lyon, France: Institut National de Recherche Pédagogique.

Barus-Michel, J., Enriquez, M., & Lévy, A. (dir.) (2002). *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions*. Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres. 590 pages.

Bateson, G. (1977). In V. de Gaulejac, (2005 avec préface de 2009), *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.* Paris: Seuil. 353 pages.

Bauman, Z. (2006). *La vie liquide.* Le Rouergue/Chambon. Rodez, France. 202 pages.

Bavelas et Leavitt. In E. Enriquez, (2007), *Clinique du pouvoir : Les figures du maître.* Editions Erès. 238 pages.

Beaudet, T. (2010). On ne change pas la fonction publique par décret. *Valeurs Mutualistes*-n° 265 mars/avril.

Beaudichon, J. (1999). In F. Danvers, (2003), *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion. 697 pages.

Beauvois, J-L. (1994). *Traité de la servitude.* Paris: Dunod. 247 pages.

Bénéton P. (2000). *Les fers de l'opinion.* Paris: PUF. 85 pages.

Bernoux, P. (1999). Sociologie des organisations-Les nouvelles approches. In P. Cabin, (coord.), *Les organisations-Etat des savoirs.* Auxerre, France: Editions Sciences humaines. 412 pages.

Bertrand, Y.(1992). Ecole et Sociétés. Laval, Québec: Ed. Agence d'Arc. In F. Danvers (2003), *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de sa vie*. France: Villeneuve d'Ascq. Presses Universitaires du Septentrion. 697 pages.

Bilheran, A. (2006). *Le harcèlement moral.* Paris: A. Colin. 127 pages.

Billiard, I. (2001). *Santé mentale et travail : L'émergence de la psychopathologie du travail.* Paris: La Dispute/SNEDIT. 282 pages.

Birdi, Allan & Warr. In N. Delobbe, (2007). *Psychologie du travail et des organisations.* Aubin éditeur.

Blanchet, A, & Trognon, A. (1994). *La psychologie des groupes*. Paris: Nathan Université. 127 pages.

Bouilloud, J-P., & Lécuyer, B-P. In V. de Gaulejac, (2005). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.* Paris: Seuil. 353 pages.

Bounhol, S. (2008, mai/juin). Pour éviter que le ton monte à l'école, *Valeurs Mutualistes, 225.* Mutuelle générale de l'Education nationale. pp.28-29.

Bourdoncle, R, & Demailly, L. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation* . Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion. 480 pages.

Bouzon, A. (2006). *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives.* Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Breton, P. (1895-Edition de 1997). *L'utopie de la communication : le mythe du village planétaire.* Paris: la Découverte. 171 pages.

Cabin, P. (1999) (coord.). *Les organisations-Etat des savoirs.* Auxerre, France: Editions Sciences humaines. 412 pages.

Capitanescu, A. (2005). in L. Janot Bergugnat, & N. Rascle (2008), *Le stress des enseignants.* Paris: A. Colin. 217 pages.

Castoriadis, C. (1992). In E. Enriquez, *L'organisation en analyse.* Paris: France, P.U.F. 334 pages.

Castro, D. (2004). *Les interventions psychologiques dans les organisations*. Paris, Dunod.

Caune, J. (1995). *Culture et communication : convergences théoriques et lieux de médiation*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble. 135 pages.

Chaffee, H. & Berger, C-R.(1986). In J. Lazar, (1992). *La Science de la communication.* Paris: PUF. 125 pages.

Chalvin, D. (2002-2ème édition). *Du bon usage de la manipulation.* Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur. p. 55.

Chastenet-Troude. P. (2006) (dir.), *La propagande : communication et propagande.* Le Bouscat, France: éditions L'esprit du Temps. 269 pages.

Châtel, V. (2007). Penser l'inexistence sociale. Essai de théorisation. In V. Châtel, (éd.), *L'Inexistence sociale, essais sur le déni de l'Autre.* Fribourg, Suisse: Editions Saint-Paul. 228 pages.

Clark et *al*. In Delobbe, N. (2007), *Psychologie du travail et des organisations.* Paris: Aubin éditeur.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris: PUF. 245 pages.

Collomb, B. (1999). Décideur ou arbitre. In P. Cabin (1999), (coord.). *Les organisations : Etat des savoirs.* Auxerre, France: Editions Sciences humaines.

Commission européenne. (1995). Enseigner et apprendre-Vers une société cognitive. Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg. In L. Janot-Bergugnat, & N. Rascle, (2008). *Le stress des enseignants.* Paris: Colin. 220 pages.

Cooper, Dewe et O'Driscoll. In V.de Gaulejac, (2005-édition de 2009), *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.* Paris : Points. 353 pages.

Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte.* Paris: PUF. 320 pages.

Crossan & *al*. In N. Giroux, Le "nouage" des savoirs en organisation. In A. Bouzon, (dir). (2006). *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*. Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique* (p. 194). Paris: Seuil.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil. 500 pages.

Crozier, M. (2000). A quoi sert la sociologie des organisations ? Paris: éditions Seli Arslan. 352 pages.

Cuby, J-F. & Ghesquière, M. (2000). In L, Janot-Bergugnat, & N. Rascle, (2008), *Le stress des enseignants.* Paris: A. Colin. 220 pages.

Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion. 697 pages.

Darmon, P. (1991). *La rumeur de Rodez : histoire d'un procès truqué.* Paris: A. Michel. 242 pages.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale.* Paris: Seuil. 193 pages.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant. Travail et émancipation.* Paris: Payot. 242 pages.

Delobbe, N., Karnas, G. & Vandenberghe, C. (2005) (dir). *Evaluation et développement des compétences au travail : actes du 12 ème congrès de psychologie du travail et des organisations.* Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Dequiré, A-F.(2009). *La sélection des professeurs des écoles regard sociologique sur une pratique.* Paris: L'Harmattan. 303 pages.

Derouet, J-L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public.* Paris: ESF Editions, I.N.R.P. 192 pages.

Derouet-Besson, M-C. (1998). *Les Murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire.* Paris: Métailié. 305 pages.

Derouet, J-L. & Normand, R. (2007). (dir.). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique.* Lyon: éditions INRP. 205 pages.

Desrumaux, P. (2007). *Harcèlement moral au travail, survictimation et problème du harceleur : quand les victimes sont jugées aussi responsables que leurs harceleurs.* Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, n°73, pp.61-73.

Detienne, M. (1982). La rumeur, elle aussi, est une déesse. *Le Genre Humain, 5.* Paris: Fayard, p. 79.

Deutsch, E. (1982). Anatomie d'une rumeur avortée. *Le Genre Humain,5.* Paris: Fayard, p. 113.

Diamantopoulou, A. In V. de Gaulejac, (2005-préface de 2009), *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.* Paris: Seuil. 353 pages.

Dortier, J-F. (1999). Le kaléidoscope de la décision. In P. Cabin (coord.). *Les organisations : Etat des savoirs* Auxerre, France: Editions Sciences Humaines.

Dubet, F. (2006). *Injustices-L'expérience des inégalités au travail.* Paris: Seuil. 409 pages.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil. 361 pages.

Dubet, F.(1994). In F. Danvers (2003), *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion. 697 pages.

Dujardin, J-M. (1993, septembre/décembre). Un management moderne, clé pour la réussite des établissements scolaires. *Education-Formation, 232*, pp. 119-122.

Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse.* Paris: P.U.F. 334 pages.

Enriquez, E., & Haroche, C. (2002). *La face obscure obscure des démocraties modernes.* Ramonville Saint Agne, France: Editions ERES. 118 pages.

Enriquez, E. (1991-édition de 2007). *Clinique du pouvoir : Les figures du maître.* Ramonville Saint Agne, France: Editions Eres. 238 pages.

Facteau et *al*. In N. Delobbe, (2007), *Psychologie du travail et des organisations.* Aubin éditeur.

Favoreu, L. (Ed), Gaïa, P., & *al*. (2005). *Droit des libertés fondamentales.* Paris: Dalloz. 622 pages.

Floris, B. (2006). Parlons-nous d'organisation en "chair et en os"?. In A. Bouzon, (dir.), *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*. Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Fraser, N. (2003). Repenser l'espace public : une contribution à la critique de la démocratie réellement existante. In E. Renault, & Y. Sintomer (dir.), *Où en est la théorie critique ?*.Paris : La Découverte. 280 pages.

Freud, S. (1929-édition de 1986). *Malaise dans la civilisation.* Traduction française de1971. Paris : PUF. 107 pages.

Fotinos, G. In L. Janot-Bergugnat, & N. Rascle (2008). *Le stress des enseignants.* Paris: A. Colin. 220 pages.

Fotinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires.* Editions MGEN. 237 pages.

Gandonnière, P. (2000).In J. Mousseau (dir), Revue *Communication et Langages, 123.* Paris: A. Colin.

Garcia de Araùjo, J-N., & Carreteiro, T-C. (2002). Conflit. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie-Références et positions*. Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres. 590 pages.

Gaulejac, V. de. (2002). Identité. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (dir), *Vocabulaire de psychosociologie-Références et positions*. Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres. 590 pages.

Gaulejac, V. de (2005-Edition de 2009). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.* Paris: Seuil. 353 pages.

Gigling, M. (1997). In M-L. Rouquette (dir.), *L'exclusion : Fabriques et Moteurs.* Perpignan, France: Presses Universitaires. 157 pages.

Giust-Desprairies, F. (2002). Crise. In Barus-Michel, J., Enriquez, E. & Lévy, A. (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie-Références et positions.* Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres. 590 pages.

Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif.* Paris: Editions Erès. 247 pages.

Giroux, N. (2006). Le "nouage" des savoirs en organisation. In A. Bouzon, (dir.), *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*. Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Gollac, M. & Volkoff, S. *Les conditions de travail.* Paris: La Découverte et Syros. 121 pages.

Gramaccia, G. (2006). Les SIC entre utopies et utilités : Prolégomènes par champs. In A. Bouzon, (dir.), *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives.* Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Guigue, M. (1995). *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction des savoirs.* Paris: L'Harmattan. 270 pages.

Habermas. In G. Gramaccia. Les SIC entre utopies et utilités : Prolégomènes par champs. In A. Bouzon, (dir.), *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives.* Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Harlé, A. (2008). In V. de Gaulejac, (2005-préface de 2009), *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.* Paris: Seuil. 353 pages.

Hayek, F. von. In M. Lakehal, (2007), *Dictionnaire de Science Politique*. Paris: L'Harmattan. 447 pages.

Hirigoyen, M-F. (2001). *Malaise dans le travail : harcèlement moral : démêler le vrai du faux.* Paris: La Découverte et Syros. 290 pages.

Horenstein, J-M. In L. Janot Bergugnat, & N. Rascle, (2008), *Le stress des enseignants.* Paris: A. Colin. 220 pages.

Horenstein, J-M. (1998). *Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif.* Paris : MGEN. 168 pages.

Horenstein, J.M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants.* Paris. Editions MGEN. 100 pages.

Huisman, D. (1985). *L'incommunication : essai sur quelques effets pléthoriques abusifs ou pervers de la communication actuelle.* Paris: J. Vrin. 151pages

Iribarne, P. d' (2008). *L'étrangeté française.* Paris: Seuil. 289 pages.

Jankelevitch, V. (1981). *Le paradoxe de la morale.* Paris: Seuil. 187 pages.

Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N.(2008). *Le stress des enseignants.* Paris: A. Colin. 220 pages.

Kapferer, J-N. (1987). *Rumeurs : le plus vieux média du monde.* Paris: Seuil. 356 pages.

Kherroubi, M. (1988). Le travail en équipe dans l'école primaire. In P. Perrenoud, & C. Montandon, (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* . Lausanne: Editions Réalités sociales. 351 pages.

Knapp, R. (1944). A psychology of rumor. *Public Opinion. Quartely, 8*(1), 22-37. In J-N. Kapferer. (1987), *Rumeurs, le plus vieux média du monde.* Paris: Seuil.

Lakehal, M. (2007). *Dictionnaire de science politique : les 1500 termes politiques et diplomatiques pour rédiger, comprendre et répondre au discours politique.* Paris: L'Harmattan. 447 pages.

Lamartine, A. de. In M. Lakehal, *Dictionnaire de science politique : les 1500 termes politiques et diplomatiques pour rédiger, comprendre et répondre au discours politique.* Paris: L'Harmattan. 447 pages.

Lambert, J. (1979). *L'information ascendante dans les entreprises.* Paris: Entreprise Moderne d' Edition. 166 pages.

Laroche, H.(1999). Les décisions stratégiques. In P. Cabin, & B. Choc (dir) P. *Les organisations : état des savoirs.* Auxerre, France: Editions Sciences humaines. 435 pages.

Lave & Wenger. (1991). In N. Giroux, Le "nouage" des savoirs en organisation. In A. Bouzon, (dir), (2006), *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*. Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Lawrence & *al.* In N. Giroux, Le "nouage" des savoirs en organisation. In A. Bouzon, (dir), (2006), *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*. Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Lazar, J. (1992). *La science de la communication.* Paris: PUF. 125 pages.

Le Bon, G., (1895-édition de 1997). *Psychologie des foules.* Paris: PUF. 132 pages.

Le Pors A., (2007, 22 octobre). Fonction publique : une remise en cause de l'intérêt général. *Fenêtres sur Cours,* p. 6.

Lévy, A. Organisation. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions.* Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres. 590 pages.

Lesage, Mayeur & Lainé (1981 et 1996). In M-C. Derouet-Besson, *Les Murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire.* Paris: Métailié. 305 pages.

Mac Dermott, & Jackson. (2001). In N. Giroux (2006). Le "nouage" des savoirs en organisation. In Bouzon, A. (dir), *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*. Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Mannoni, P. (2008). *Psychopathologie de la vie collective* . Paris: L'Harmattan. 197 pages.

March, J-G., & Simon, H.A.(1964-2ème édition : 1999). *Les Organisations : Problèmes psychosociologiques.* Paris: Dunod. 254 pages.

Marty, N. (1976). In V. de Gaulejac, (2005). *La société malade de la gestion.* Paris: Seuil. 353 pages.

Marx, K. In M. Lakehal, (2007). *Dictionnaire de Science Politique*. Paris: L'Harmattan. 447 pages.

Mattelart, A. (2006). Information, désinformation, censure : logiques militaires, logiques économiques. In P. Chastenet-Troude. (dir.), *La propagande.* Le Bouscat, France: éditions L'esprit du Temps. 269 pages.

Mayeur, (1981). In Derouet-Besson, *Les Murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire* (p. 28). Paris: Métailié. 305 pages.

Mercier, F. (2004). In 7ème biennale de l'éducation et de la formation. Lyon: INRP-APRIEF.

Mercier, F. (2004). *La rumeur autour de l'école : défaut de communication ou conséquence d'une compétition ?*Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.

Milgram, S. (1984). *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental.* Paris: Calmann-Lévy. 268 pages.

Mintzberg, H. In Cabin, P. (1999). (coord.), *Les organisations-Etat des savoirs.* Auxerre, France: Editions Sciences humaines. 412 pages.

Moscovici, S. (2008-3ème édition). (dir.). *Psychologie sociale.* Paris: PUF. 223 pages.

Moscovici, S. (1992). In Enriquez, E. *L'organisation en analyse.* Paris: PUF. 334 pages.

Mucchielli, A. (2006). Le contexte organisationnel : essai de définition d'un concept nécessaire pour les études sur les organisations. In A. Bouzon (dir.). *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives.* Paris: L'Harmattan. 292 pages.

Muzet, D. (2007). *La croyance et la conviction*. France: Editions de l'Aube. 173 pages.

Nias, J. (1996). In Horenstein, J.M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants*. Editions MGEN.

Ollivier, B. (2002). Autonomie. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie-Références et positions.* Ramonville Saint-Agne, France: Editions Eres. 590 pages.

Pergnier, M. (2004). *La désinformation par les mots : les mots de la guerre, la guerre des mots.* Monaco: Editions du Rocher. 251 pages.

Perrenoud, P., & Montandon, C. (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs.* Lausanne: Editions Réalités sociales. 351 pages.

Peterson, W., & Gist, N. (1951). Rumor and public opinion. *American Journal of Sociology, 57*, 159-167. In J-N. Kapferer. (1987). *Rumeurs, le plus vieux média du monde.* Paris: Seuil. 356 pages.

Py, G., Marty, N. & Courcoux, N. (2008-3ème édition actualisée et augmentée). *Guide du professeur des écoles stagiaire.* Paris: Vuibert. 607 pages.

Racamier, P-C. In Raoult, P.A. (2004). Le recours à l'acte : un processus archaïque. In L. Crocq, & P. Bessoles (dir.). *Victime-Agresseur.* Tome 4 *: Récidive, réitération, répétition ; lien d'emprise et loi des séries.* Cahors, France: Ed. du Champ social. 187 pages.

Raoult, P.A. (2004). Le recours à l'acte : un processus archaïque. In L. Crocq & P. Bessoles, (dir.). *Victime-Agresseur.* Tome 4 *: Récidive, réitération, répétition : lien d'emprise et loi des séries.* Cahors, France: Ed. du Champ social. 187 pages.

Reboul, O. (2010-10ème édition). *La philosophie de l'éducation.* Paris: PUF. *Philosophie de l'Education*. 127 pages.

Renard, J.B. (1999). *Rumeurs et légendes urbaines.* Paris: P.U.F. 127 pages.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité.* Paris: Flammarion.

Renault, E., & Sintomer,Y. (2003), (dir.), *Où en est la théorie critique ?.*Paris : La Découverte. 280 pages.

Reumaux, F. (1994). *Toute la ville en parle : esquisse d'une théorie des rumeurs.* Paris: L'Harmattan. 205 pages.

Reynaud, J-D. (1997). *Les règles du jeu.* Paris: Colin. 348 pages.

Rigollet, J. (2001), *Humanagement : pour un management humain des entreprises et des organisations.* Paris: Eska. 280 pages.

Rouquette, M-L. (1984-édition de 2008). In S. Moscovici (dir.). *Psychologie sociale.* Paris: PUF. 223 pages.

Rouquette, M-L. (1990). La rumeur et le meurtre. *Le Genre Humain ,5*. Paris: Fayard

Sadran, P. (1997). *Le système administratif français.* Paris: Editions Montchrestien. 157 pages.

Sadran, P. (2007). Participer au débat pour débattre ? Les difficultés de l'acculturation au débat public. In M. Revel, C. Blatrix, L. Blondiaux, & *al*. (dir.). *Le débat public : une expérience française de démocratie participative.* Paris: La Découverte. 412 pages.

Santiago-Delefosse, M. (2004). Troubles psychologiques et psychopathologiques liés au travail : facteurs de protection de la santé au travail. In Castro, D. (dir.) *Les interventions psychologiques dans les organisations.* Paris: Dunod. 220 pages.

Santo, M.V., & Verrier, P.E. (1993). *Le management public.* Paris: PUF. 127 pages.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif.* Montréal, Québec: Les Editions Logiques. 418 pages.

Shibutani, T. (1966). Improvised News : A Sociological Study of Rumor .Indianapolis, Bobs Merrill. In J-N. Kapferer. (1987). *Rumeurs, le plus vieux média du monde.* Paris: Seuil. 356 pages.

Supiot, A. In C. Dejours, (1998). *Souffrance en France.* Paris: Seuil. 197 pages.

Toffler, A., & H. (2007-traduction française). *La richesse révolutionnaire.* Paris: Plon. 578 pages.

Van Zanten, A. Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement. In Bourdoncle, R., & Demailly, L. (Eds). (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.

Vasconcellos, M. (1993). *Le système éducatif.* Paris : La Découverte. 126 pages.

Volkoff, V. (1998). *Petite histoire de la désinformation : Du cheval de Troie à Internet.* Monaco: Editions du Rocher. 289 pages.

Wolton, D. (2007, mai/juin). La communication humaine : un champ à défricher. *Valeurs Mutualistes, 249*, p.17.

Wuhl, S.(2002). *L'égalité-Nouveaux débats.* Paris: PUF. 360 pages.

Zarifian, P. (2006). Travail, modulation et puissance d'action. In A. Bouzon, (dir). *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives.* Paris: L'Harmattan. 292 pages.

AUTRES REVUES & DOCUMENTS

- Supplément au Dictionnaire de l'Académie Française de 1836.
- Plaquette éditée par La Halde: *Les discriminations nous concernent tous.*
- *Après-demain*, Journal trimestriel de documentation politique, n°7-Août 2008.
- Allocution du Président de la République française à l'occasion de la XXème Conférence Générale de l'Unesco, 27 octobre 1978.
- Code européen de bonne conduite administrative.
- AJDA. [Annales Juridiques de Droit Administratif]. (2008).*7*,
- AJDA. (2008), *11*, p. 559.
- AJDA. (2008, 28 juillet), *27*, pp. 1472-1473,1474.

- Delevoye J-P. (2009, Juillet). Défendre l'accès au droit. *Service Public, 144.*
- *Rapport du médiateur de l'Education nationale*, 2007. Paris: La Documentation française.
- *Le livre bleu des personnels de direction*, CNDP Ministère de l'Education nationale.
- *Code de l'éducation*. Direction des Journaux officiels. (2008). Paris: Les éditions des Journaux Officiels. (pp. 122-227).
- La Lettre de l'Education n°641, Ministère de l'Education nationale.
- JOAN n°31 du 29/07/96, p. 4138.
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 27 du 12 juillet 2007.
- Communautés éducatives, n°108, septembre 1999, p.44.
- Communautés éducatives, n°112, septembre 2000.
- Les dossiers du RNR (2002, juin), n°33.
- Pénibilité et stress au travail, (2010,mars/avril), *La Voix de l'Ecole, 316*. (p. 5-6).
- Fenêtres sur cours du 22 octobre 2007
- (1999, décembre). Les médiateurs de l'Education Nationale, Revue *S.A.U., 98*, p. 20. (2005, septembre/octobre).
- *Valeurs Mutualistes,* n°29, 225, 249, 259, 265

SITES INTERNET

Arenstein, G-H., *Rumeur*, www.psychomedia.qc

www.education;gouv.fr/cid 3998/appel-au-mediateur

www.travail.gouv.fr (rubrique Etudes, Recherche, Statistique de la DARES) du 04.02.10.

www.inrs.fr/actus/CoutStress.html du 14.01.2010

Bobichon, R, *Du ressenti à l'histoire*.www.crdp-reims.fr/inspecteur de l'Education nationale / metiers du 30-10-09

Http://sne-csen.net/actualit/GTD/g301106.htm du 4/12/06

Frimat, P. Www.istnf.fr (2010, janvier). *Rapport "La santé au travail : des avancées, des réussites au service de tous".* Université Droit et Santé Lille 2.

Http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/persadmin/carrière/drh13.pdf

Http://fr.wikipedia.org du 23.07. 2009.

www.education.gouv.fr/mediateur. Rapport du médiateur

www.mediateur-republique.fr. Rapport du médiateur

TABLE DES FIGURES

Figure n°1 : informations descendantes 48
Figure n°2 : informations horizontales simultanées 50
Figure n°3 : informations horizontales différées 50
Figure n°4 : va-et-vient informationnel lors d'une conversation 54
Figure n°5 : ancienne place du directeur d'école dans l'organigramme actuel 108
Figure n°6 : place actuelle du directeur d'école dans l'organigramme de l'institution 110

TABLE DES TABLEAUX

Tableau n°1 :	Conséquences d'une prévision de fermeture de classe ; gestion des réactions par l'institution.	32
Tableau n°2 :	Carrière des directeurs (août 1998).	57
Tableau n°3 :	Caractéristiques architecturales de l'échantillon d'écoles.	65
Tableau n°4 :	Situation du bureau dans l'école.	67
Tableau n°5 :	Circulation des informations officielles écrites au sein de l'école.	70
Tableau n°6 :	Circulation des informations non officielles au sein de l'école.	71
Tableau n°7 :	Réaction des directeurs face à une information négative ou mensongère.	87
Tableau n°8 :	Évolution de la quantité des défauts d'informations à l'école.	93
Tableau n°9 :	Provenance des défauts d'informations.	99
Tableau n°10 :	Place du directeur dans son rôle de relais administratif.	105
Tableau n°11 :	Influence des défauts de communication sur le fonctionnement de l'école.	113
Tableau n°12 :	Prises de parole et comportements en conseils de maîtres.	116
Tableau n°13 :	Prises de parole et comportements en conseils d'école.	121
Tableau n°14 :	Qualité de l'ordre transmis par l'inspecteur de l'Education nationale au directeur.	123
Tableau n°15 :	Influence du directeur lors de décisions du groupe en réunion.	131
Tableau n°16 :	Personne(s) décidant de l'ordre du jour des conseils.	250
Tableau n°17 :	Influence du directeur dans la prise de décision.	255
Tableau n°18 :	Conséquences lorsque le directeur n'est pas du même avis qu'un adjoint.	256
Tableau n°19 :	Ressenti de l'évolution de la marge d'autonomie par les directeurs.	257
Tableau n°19 b	Qualité de la marge d'autonomie des directeurs (mieux ou moins bien).	258
Tableau n°20 :	Connaissance et application des textes administratifs régulant le fonctionnement de l'école.	260
Tableau n°21 :	Types de difficultés rencontrées lors de l'application des textes.	262
Tableau n°22 :	Réponse de l'inspecteur de l'Education nationale au directeur, suite à un dysfonctionnement.	264
Tableau n°23 :	Relations entre l'inspecteur de l'Education nationale et le directeur.	279
Tableau n°24 :	Exemple : conclusion humaine d'une divergence d'opinion.	286
Tableau n°25 :	Capacité d'exercice du pouvoir.	287

Tableau n°26 : Différences entre groupe coopératif et groupe compétitif. 288
Tableau n°27 : Comparaison entre le processus de rumeur et le concept des 4I. 311
Tableau n°28 : Effets des interventions du médiateur. 357
Tableau n°29 : Critères favorisant le stress. 368
Tableau n°30 : Acteurs à l'origine de la majorité des difficultés rencontrées à l'école. 371
Tableau n°31 : Critères facilitant le fonctionnement de l'école. 373
Tableau n°32 : Critères nécessaires au bien-être au travail. 374
Tableau n°33 : Conséquences pour l'école de plus d'autonomie du directeur. 379
Tableau n°34 : Variables personnelles des directeurs. 381
Tableau n°35 : Différences de traitement des directeurs par l'institution. 383
Tableau n°36 : Cause des inégalités de traitement entre enseignants. 386
Tableau n°37 : Utilisation de la rumeur pour créer des inégalités entre personnels. 387
Tableau n°38 : Soutiens du directeur et de l'inspecteur de l'Education nationale en cas de difficultés communicationnelles. 390
Tableau n°39 : Désir du directeur à devenir conseiller pédagogique ou inspecteur. 392
Tableau n°40 : Différences entre dépression et *burn-out*. 401

TABLE DES SIGLES

APE	Association de parents d'élèves
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
ASL	Autonome de solidarité laïque
BIT	Bureau international du travail
BOEN	Bulletin officiel de l'Education nationale
CAPD	Commission administrative paritaire départementale
CP	Communauté de pratiques
CE	Cours élémentaire // Conseil d'Etat
CM	Cours moyen
CES	Collège d'enseignement secondaire
CNIL	Commission nationale de l'informatique et des libertés
CRIIRAD	Commission de Recherche et d'Information Indépendante sur la Radioactivité
DDEN	Délégué départemental de l'Education nationale
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire
DREES	Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
DRH	Directeur des ressources humaines
EPLE	Etablissement public local d'enseignement
ESEN	Ecole supérieure de l'Education nationale
FAS	Fédération des autonomes de solidarité
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves
GDID	Groupement de défense des intérêts des directeurs
HALDE	Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité
HAD	Hôpital à domicile
IA ou IADSDEN	Inspecteur d'académie ou Inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Education nationale
ICEM	Institut Coopératif de l'Ecole Moderne
IGEN	Inspection générale de l'Education nationale
IGAEN	Inspection générale de l'administration de l'Education nationale
IGEN	Inspection générale de l'Education nationale
IGEANR	Inspection Générale de l'Administration de l'Education nationale et de la Recherche
IMF	Instituteur Maître-Formateur
INRS	Institut national de recherche et de sécurité
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LOLF	Loi organique sur les finances publiques
MEN	Ministère de l'Education nationale
MGEN	Mutuelle générale de l'Education nationale
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCCE	Office central de la coopération à l'école
OIT	Organisation internationale du travail
PAE	Projet d'action éducative
PEEP	Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public

PNL	Programmation neurolinguistique
RADAR	Résultats, approches, déploiement, appréciation et revue
RH	Ressources humaines
RLR	Recueil des lois et des règlements
RPS	Risques psychosociaux
ROME	Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
SVT	Sciences et vie de la Terre
TA	Tribunal administratif

INDEX DES NOTIONS

Autonomie : 6, 10, 18, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 38, 47, 58, 68, 95, 127, 152, 165, 167, 182, 191, 192, 203, 205, 214, 215, 217, 227, 228, 230, 238, 239, 241, 252, 253, 254, 257, 258, 263.

Démocratie : 6, 16; 37, 85, 98, 282, 308, 321, 333, 338, 394, 432, 444, 451, 452, 453, 455, 456, 457, 458, 459, 466, 467, 469, 484, 485, 489, 524, 576, 587.

Information : 18,19, 20, 24, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 40, 43, 44, 49, 51, 55, 56, 61, 67, 69, 70, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 86, 90, 94, 112, 124, 126, 143, 147, 148, 163, 164, 187, 189, 220, 246, 259, 267, 268, 271, 301, 309, 352, 386, 403, 407, 411, 428, 431, 456, 457, 459, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 475, 476, 479, 481, 483, 484, 487, 496, 506, 515, 533, 540, 545, 550, 560, 561, 573, 574, 582, 583, 587.

Management : 6, 7, 18, 30, 33, 38, 97, 107, 125, 126, 129, 153, 162, 165, 170, 182, 187, 193, 214, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 239, 240, 243, 263, 265, 267, 270, 272, 274, 285, 290, 292, 295, 296, 300, 309, 310, 313, 316, 324, 331, 332, 339, 341, 343, 344, 345, 393, 396, 402, 419, 425, 427, 430, 443, 456, 488, 493, 512, 530, 545, 555, 556, 560, 565, 567, 568, 569, 570, 571, 582, 588.

Orientation : 25, 46, 95, 159, 167, 173, 180, 216, 235, 236, 247, 299, 314, 315, 318, 375, 432, 441, 450, 451, 452, 491, 515, 540.

ANNEXES

(A)

QUESTIONNAIRE : (Nom, Prénom, coordonnées) .....

.....

AUX DIRECTEURS

1) Votre formation :

☐ Baccalauréat
☒ Ecole Normale
☐ I.U.F.M.

2) Eventuellement, votre emploi/ profession avant de rentrer dans l'Education Nationale :

commerciale

3) Quelle formation à la direction d'école avez- vous reçue ?

.....

4) Votre ancienneté générale :

☐ moins de 2 ans
☐ de 2 à 10 ans
☐ de 10 à 20 ans
☒ plus de 20 ans

5) Votre ancienneté dans l'école :

☐ moins de 2 ans
☒ de 2 à 10 ans
☐ plus de 10 ans

6) Nombre de classes dans l'école : 9

7) Quelles sont les caractéristiques architecturales de l'école ?

☐ classes juxtaposées avec couloir de communication
☐ classes juxtaposées sans couloir de communication
☐ classe « en étoile » autour d'une salle polyvalente
☐ autre : actuellement 3 bâtiments espacés de 500 m

8) Quelle est la situation du bureau ?

☐ lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école
☒ situé en bout de bâtiment, hors d'un lieu de passage
☐ autre : .....

COMMUNICATION

9) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations officielles écrites ?

☐ affichage
☐ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
☐ autre : circulaire avec note d'émargement

10) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations non officielles ?

☐ affichage
☐ consultation au bureau
☒ passage dans les classes
☐ autre : .....

11) Etes- vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?

☒ oui
☒ non ; pourquoi ?

difficulté de transmettre dans la journée les infos utiles

I

12) Comment réagissez- vous face à une information négative et/ ou mensongère ?

☐ vous transmettez l'information
☒ vous tenez l'information pour vous j'attends d'autres manifestations
☐ vous refusez d'y croire sans preuve concrète
☐ autre :.....

13) Vous est- il arrivé de recevoir des informations contradictoires ?

☒ oui
☐ non

14) Si oui, dans quelles circonstances ? Quelles en ont été les conséquences ?

erreur.....
.....

15) A propos du nombre des informations dans et autour de l'école, diriez- vous que, depuis quelques années :

	Diminue	Reste identique	Augmente
L'absence d'informations			
Le nombre d'informations transformées			
Le nombre d'informations contradictoires			

16) Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts de circulation des informations que vous rencontrez (ordonner les réponses) ?:

	Elèves	Adjoints	Hiérarchie	Elus locaux	Représentants de parents	Autres parents
Informations non communiquées			oubli ou pb ADSL 1			
Informations transformées par le bouche à oreille		1				
Informations volontairement transformées		2				
Autres : citer des exemples			Changement d'IEN tous les ans	plusieurs élus gèrent l'école et ne se concertent pas.		

17) Quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou transformées sur le fonctionnement de l'école ?

☐ aucune
☐ apporte une gêne et du retard dans le fonctionnement quotidien
☐ génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires
☒ génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints
☐ autre :.....

18) Influences de ces défauts sur vos fonctions de direction :

obligation de se justifier, de reprendre la source de l'information et imposer la version officielle et non la version transformée.

19) Lorsque vous donnez un conseil de type administratif aux adjoints, êtes -vous :

- ☐ toujours écouté
- ☒ souvent écouté
- ☐ peu écouté
- ☐ jamais écouté ; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent
- ☐ autre : crainte P/R aux inspections, aux parents d'élèves

20) Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?

- ☒ oui tous les problèmes lui sont communiqués
- ☐ non ; pourquoi ?.....

21) Lorsqu'un ordre vous est donné par la hiérarchie de proximité (IEN)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Il est écrit	X			
Il est oral, lors d'une entrevue			X	
Il est oral, téléphoné				
Il est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur	X			
Autre :				

22) Vous est-il arrivé de recevoir des paroles contradictoires émanant de l'inspecteur, selon qu'il s'adressait à vous directement ou à d'autres personnes ? (Si oui, exemple)

non

23) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils de maîtres ?

- ☐ chaque enseignant a le même temps de parole
- ☒ un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☒ plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☒ un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées ; comment ? oui, ils se concertent avant le conseil pour passer en force

24) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils d'école ?

- ☒ chaque partenaire a le même temps de parole
- ☐ un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☐ plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☒ un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées ; comment ?.....

25) Qui décide de l'ordre du jour de ces réunions ?

- ☒ l'équipe pédagogique (adjoints + directeur)
- ☒ le directeur
- ☒ autre : ien ou mairie

26) En général, en réunion, que faites- vous lorsqu'une décision ne vous convient pas ?

- ☐ vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints
- ☒ vous faites part de votre désaccord pendant la réunion
- ☐ après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école
- ☒ vous demandez l'avis de l'IEN
- ☐ autre : .....

FONCTIONS DE DIRECTION

27) Comment qualifiez- vous votre influence dans la prise de décisions au sein de l'école ?

☐ nulle ; pourquoi ?.....

☒ moyenne ; pourquoi ?.....) quand je peux insuffler les axes

☒ importante ; pourquoi ?..... du projet académique et appliquer les textes

28) En général, que se passe t'il lorsque vous émettez un avis différent de celui d'un adjoint ?

☐ vous restez chacun sur votre position

☐ votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit

☐ vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit

☒ vous demandez l'avis de l'inspecteur

☐ vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?.....

☐ autre :..... je fais jouer les textes, on regarde qui a les compétences pour décider

29) Quel est le comportement de l'inspecteur lorsque vous l'informez d'un dysfonctionnement

☒ il vous écoute

☐ il vous écoute et apporte une solution qui vous satisfait

☐ il vous écoute et vous apporte une solution qui ne vous convient pas

☐ il ne vous écoute pas

☐ autre : et essaie d'arbitrer avec les textes

.....

30) Quel est le comportement de l'inspecteur envers vous s'il apprend un dysfonctionnement dont vous ne l'avez pas informé ?

je le tiens informé de tout dysfonctionnement

31) Diriez- vous que la marge d'autonomie du directeur depuis quelques années :

	Se dégrade	Reste le même	S'améliore
Envers les parents			X
Envers les représentants de parents			X
Envers les autres partenaires (élus locaux,....)			X
Envers les adjoints	X		
Envers la hiérarchie			X
Autre :.....			

32) Diriez- vous que, depuis quelques années :

	Augmente	Reste semblable	Diminue
La charge de travail	X		
Le niveau de stress	X		
Les conditions de travail en équipe		X	X
La reconnaissance du travail par les parents		X	
La reconnaissance du travail par les autres partenaires		X	
La reconnaissance du travail par l'inspecteur	X		
La marge d'autonomie et d'initiative			X
Autre : pression syndicale	X		

33) Selon vous, l'image du directeur dépend de :

☐ son charisme

☐ sa rigueur

☐ son énergie

34) Vous sentez- vous ?

☒ de plus en plus évalué par l'inspecteur :

☒ de plus en plus évalué par les adjoints :

☒ de plus en plus évalué par les parents :

☐ autre :.....

35) Dans votre cas, qui est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

☐ un élève/ des élèves

☒ un adjoint/ des adjoints — conflit d'autorité,

☐ un parent/ des parents

☐ un partenaire extérieur/ des partenaires extérieurs

☐ un supérieur hiérarchique

☐ autre : .....

36) L'application des textes officiels et vous :

☐ vous les connaissez tous et les appliquez

☒ vous connaissez les principaux et les appliquez

☐ autre : .....

37) Dans votre école, les textes réglementaires :

☒ vos collègues les appliquent textuellement

☒ permettent différentes interprétations, et donc plusieurs façons de les appliquer

☐ ne sont pas appliqués

☐ autre :.....

38) Rencontrez- vous des difficultés liées à l'application des textes réglementaires dans le fonctionnement de l'école ?

☐ non

☒ oui ; lesquelles ? ...services/déclaration accidents/gestion OCCE/achats matériel

39) trouvez- vous toutes les réponses aux dysfonctionnements dans les textes administratifs ?

☐ oui

☒ non ; quelle est la réponse hiérarchique ?

.....conseil.....

40) Classez par ordre de priorité les critères qui facilitent le fonctionnement de l'école

2 un soutien hiérarchique lors des difficultés

3 de bons rapports avec les partenaires : élus locaux, associations...

☐ un directeur reconnu et respecté

1 de bons rapports avec les familles

☐ de bons rapports avec les collègues

☐ autre :.....

41) Classez par ordre de priorité les critères nécessaires à votre bien- être au travail

5 des équipements et du matériel en nombre nécessaire
3 des relations courtoises avec les collègues
4 des relations courtoises avec les partenaires
☐ une charge de travail moins importante
1 des élèves et des parents respectueux
2 un soutien hiérarchique
☐ plus d'autonomie en relation avec les responsabilités
☐ autre : .....

42) Selon vous, comment seraient les conséquences pour l'école de plus d'autonomie dans les fonctions de direction, concernant :

	Tout à fait positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Tout à fait négatives
Les rumeurs				
Les paroles contradictoires				
Le fonctionnement général				
La reconnaissance par les élèves				
La reconnaissance par les collègues				
La reconnaissance par les autres partenaires				
Autre :				

EGALITE DE TRAITEMENT

43) Quel est votre âge ? 45

44) Y a t'il d'autres enseignants dans votre proche famille ?

☐ Conjoint(e)
☐ Parent (combien ?)
☐ Enfant (combien ?) non

45) Quelle est votre situation matrimoniale ?

☐ Célibataire
☒ Marié ou en couple
☐ Séparé ou divorcé
☐ Autre

47) Pensez- vous qu'il y a, en France, égalité de traitement entre tous les directeurs ?

☐ oui
☒ non, pourquoi ? il y a les écoles "pilotes" où l'on concentre le matériel, les visites des conseillers pédagogiques et les autres écoles

48) Quelles sont les inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) que vous avez déjà rencontrées ?

relations extra professionnelles avec des IMF, des conseillers ou autres pour obtenir des avantages lors de la demande de stage, ... promotions, ... inspections ...

49)Pensez -vous que la rumeur soit utilisée dans le système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ?

☐ oui
☒ non elle est utilisée pour nuire à la personne.

50)Lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés (rumeur, mésentente avec un parent, un collègue ou vous), comment réagissez- vous ?

j'interviens si le litige prend de l'ampleur

51) Lorsque vous rencontrez des difficultés (rumeur, différence d'opinion avec celle d'un parent, d'un collègue) quelle est la réaction de l'IEN ?

☒ Il vous soutient face au(x) collègue(s) ou au(x) partenaires(s)
☐ Il dit qu'il vous soutient et fait le contraire
☐ Il ne vous soutient pas
☐ Autre :.....

52)Pensez- vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :

☐ de leur situation matrimoniale
☐ de leur origine sociale
☒ des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité , lien politique, syndical
☐ du fonctionnement de l'école
☐ autre :.....

53)Après formation, accepteriez- vous les fonctions de conseiller pédagogique ? pourquoi ?

Non

54)Après formation, accepteriez- vous les fonctions d'Inspecteur de l'Education Nationale ? pourquoi ? oui pour transmettre mon expérience et valoriser le travail des enseignants

SITUATION CONFLICTUELLE

55) Influences à l'origine d'une situation conflictuelle ?

	forte	moyenne	Faible ou nulle
Un changement d'habitude			
Un événement nouveau		X	
Un /des personnes nouvelles	X		
Autre :.....			

56) Quelles sont les situations conflictuelles que vous rencontrez au sein de l'école ?

	Contre un élève	Contre un adjoint	Contre un directeur
Paroles désobligeantes dites en face de vous			
Insultes			
Colportage de rumeurs		X	X
Diffamation		X	X
Ecrit hostile			X
Mise en cause régulière du comportement			
Mise en cause des résultats		?	?

pas verifié mais possible

57) Des 7 critères cités à la question précédente, quel est celui que vous maîtrisez le plus difficilement et pourquoi ?
écrit hostile car je n'en connais pas le contenu

58) Pour essayer d'y remédier, quel(s) moyen(s) utilisez- vous ?
entretien avec l'IEN

59) Avez- vous des moyens pour anticiper les conflits ?
☒ oui, lesquels ? éviter de donner certaines informations, anticiper les questions et demandes
☐ non, pourquoi ?

60) En cas de situation conflictuelle, pouvez- vous prendre une décision seul(e) ?
☒ oui par la force
☐ non, pourquoi ?

61) Est-ce que votre rôle communicationnel et relationnel de directeur est suffisant dans la gestion des situations conflictuelles ?
☐ oui
☒ non, pourquoi ? dans les grandes équipes se forment des noyaux, dans

62) Comment qualifiez- vous le nombre de situations conflictuelles que vous avez eues à connaître et à gérer ces dernières années ?
☐ en diminution
☐ stable
☒ en augmentation avec l'influence des syndicats, méconnaissance du travail du

63) Dans votre cas, qui(élève, parent, adjoint...) est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ? directeur
adjoints

64) Comment la résolution des situations conflictuelles -que vous avez à connaître- est-elle gérée par l'administration ?
☐ Le médiateur académique vous aide
☐ De nouvelles notes de service vous sont envoyées
☒ Les autorités hiérarchiques vous soutiennent concrètement et font un rappel à l'ordre auprès des personnes responsables, dès le début du conflit.
☐ Les autorités hiérarchiques ne vous soutiennent pas et écoutent plutôt une autre personne (collègue, parent...)
☐ Les autorités hiérarchiques ne réagissent pas et le conflit s'enlise
☐ Autre : cherchent des solutions pour aider les enseignants à travailler ds de meilleures conditions.

65) Si vous avez d'autres éléments que vous jugez importants à communiquer, vous pouvez le faire ci après ; merci

nécessité de créer un réel statut de directeur avec une formation beaucoup plus longue évolutive (suivant en psychologie de groupe) et permettant de gérer l'équipe (notation, sanctions...)

B

QUESTIONNAIRE (Nom, Prénom, coordonnées) [illegible]

AUX DIRECTEURS

1) Votre formation :

☐ Baccalauréat
☐ Ecole Normale
☒ I.U.F.M.

2) Eventuellement, votre emploi/ profession avant de rentrer dans l'Education Nationale :

3) Quelle formation à la direction d'école avez- vous reçue ?

stage de 3 semaines au cours de la 1ère année de direction

4) Votre ancienneté générale :

☐ moins de 2 ans
☒ de 2 à 10 ans
☐ de 10 à 20 ans
☐ plus de 20 ans

5) Votre ancienneté dans l'école :

☐ ~~moins de 2 ans~~
☒ ~~de 2 à 10 ans~~
☐ plus de 10 ans

6) Nombre de classes dans l'école : 4

7) Quelles sont les caractéristiques architecturales de l'école ?

☒ classes juxtaposées avec couloir de communication à l'étage
☐ classes juxtaposées sans couloir de communication
☐ classe « en étoile » autour d'une salle polyvalente
☒ autre : classe maternelle dans bâtiment séparé au rez-de-chaussée

8) Quelle est la situation du bureau ?

☐ lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école
☐ situé en bout de bâtiment, hors d'un lieu de passage
☒ autre : quasiment inutilisable, trop loin de la classe

COMMUNICATION

9) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations officielles écrites ?

☐ affichage
☒ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
ou ☒ autre : disposition sur 1 table ds la "salle des profs" + annonce orale

10) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations non officielles ?

☐ affichage
☐ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
☒ autre : voir 9)

11) Etes- vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?

☐ oui
☒ non ; pourquoi ? l'agencement des lieux ne se prête pas à une communication vraiment lisible d'emblée et ayant une certaine permanence.

Remarque : je me suis débrouillée pour récupérer à l'IUFM de DOUAI une

II

12) Comment réagissez- vous face à une information négative et/ ou mensongère ?

☐ **vous transmettez l'information**

☒ vous tenez l'information pour vous

☒ vous refusez d'y croire sans preuve concrète

☐ **autre :**.....

13) Vous est- il arrivé de recevoir des informations contradictoires ?

☐ **oui**

☒ non

14) Si oui, dans quelles circonstances ? Quelles en ont été les conséquences ?

.....

.....

15) A propos du nombre des informations dans et autour de l'école, diriez- vous que, depuis quelques années :

	Diminue	**Reste identique**	**Augmente**
L'absence d'informations			
Le nombre d'informations transformées			
Le nombre d'informations contradictoires			

16) Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts de circulation des **informations que vous rencontrez (ordonner les réponses) ?:**

	Elèves	Adjoints	Hiérarchie	Elus locaux	Représentants de parents	Autres parents
Informations non communiquées			X			
Informations transformées par le bouche à oreille						X
Informations volontairement **transformées**		X				
Autres : citer des exemples						

17) Quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou **transformées sur le fonctionnement de l'école ?**

☐ aucune

☒ apporte une gêne et du retard dans le fonctionnement quotidien

☒ **génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires**

☒ génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints

☐ autre :.....

18) Influences de ces défauts sur vos fonctions de direction :

génère un mal-être, le sentiment de servir de cible

.....

19) Lorsque vous donnez un conseil de type administratif aux adjoints, êtes -vous :

- ☐ **toujours écouté**
- ☐ souvent écouté
- ☒ peu écouté
- ☐ **jamais écouté ; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent**
- ☐ autre :.....

20) Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?

- ☐ oui
- ☒ **non ; pourquoi ?** je ne me confie pas à lui

21) Lorsqu'un ordre vous est donné par la hiérarchie de proximité (IEN)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Il est écrit				
Il est oral, lors d'une entrevue				
Il est oral, téléphoné				
Il est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur				
Autre : pas de souvenir				

22) Vous est-il arrivé de recevoir des paroles contradictoires émanant de l'inspecteur, selon qu'il s'adressait à vous directement ou à d'autres personnes ? (Si oui, exemple)

non

23) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils de maîtres ?

- ☒ **chaque enseignant a le même temps de parole** mais l'une d'elles a souvent tendance à imposer ses vues
- ☐ un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☐ plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☐ **un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées ; comment ?**.....

24) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils d'école ?

- ☐ chaque partenaire a le même temps de parole
- ☐ **un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?**.....
- ☐ plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☒ **un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées ; comment ?** personne habitant sur place, très connue par tout le monde

25) Qui décide de l'ordre du jour de ces réunions ?

- ☒ l'équipe pédagogique (adjoints + directeur), en dehors des points purement administratifs
- ☐ **le directeur**
- ☐ autre :.....

26) En général, en réunion, que faites- vous lorsqu'une décision ne vous convient pas ?

- ☐ vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints
- ☐ vous faites part de votre désaccord pendant la réunion
- ☐ **après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école**
- ☐ vous demandez l'avis de l'IEN
- ☒ **autre :** j'apporte un rectificatif prudent, si possible, en tâchant de garder un ton amical.

FONCTIONS DE DIRECTION

27) Comment qualifiez- vous votre influence dans la prise de décisions au sein de l'école ?

☐ **nulle ; pourquoi ?**.....

☒ moyenne ; pourquoi ? les collègues ont plus de poids que moi seule.

☐ importante ; pourquoi ?.....

28) En général, que se passe t'il lorsque vous émettez un avis différent de celui d'un adjoint ?

☒ vous restez chacun sur votre position du moins, c'est ce que je crois.

☐ votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit

☐ **vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit**

☐ vous demandez l'avis de l'inspecteur

☐ **vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?**.....

☐ autre :.....

29) Quel est le comportement de l'inspecteur lorsque vous l'informez d'un dysfonctionnement

☐ **il vous écoute**

☐ il vous écoute et apporte une solution qui vous satisfait

☒ **il vous écoute et vous apporte une solution qui ne vous convient pas** . Cela ne s'est produit qu'1 fois. J'ai toujours tout gardé pour moi.

☐ il ne vous écoute pas

☐ autre : .....

.....

30) Quel est le comportement de l'inspecteur envers vous s'il apprend un dysfonctionnement **dont vous ne l'avez pas informé ?**

→ rectificatif c'est l'IEN qui m'a convoquée. Effectivement, il m'a écoutée mais ne m'a pas soutenue par la suite.

31) Diriez- vous que la marge d'autonomie du directeur depuis quelques années :

	Se dégrade	**Reste le même**	**S'améliore**
Envers les parents	X		
Envers les représentants de parents		X	
Envers les autres partenaires (élus locaux,....)			
Envers les adjoints		X	
Envers la hiérarchie	X		
Autre :.....			

32) Diriez- vous que, depuis quelques années :

	Augmente	**Reste** semblable	**Diminue**
La charge de travail	X		
Le niveau de stress	X		
Les conditions de travail en équipe			
La reconnaissance du travail par les parents			X
La reconnaissance du travail par les autres partenaires		X	
La reconnaissance du travail par l'inspecteur			X
La marge d'autonomie et d'initiative			
Autre :.....			

33)Selon vous, l'image du directeur dépend de :

X de sa notoriété localement (Il est toujours intéressant de faire partie du lieu d'exercice, de vivre parmi les parents)

X de sa capacité à diriger un groupe (ne pas être impressionnable ou trop sensible)

☐ .....

34)Vous sentez- vous ?

X de plus en plus évalué par l'inspecteur :

X de plus en plus évalué par les adjoints :

☐ de plus en plus évalué par les parents :

☐ autre : .....

35)Dans votre cas, qui est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

X un élève/ des élèves et par ricochet

X un adjoint/ ~~des adjoints~~

X un parent/ des parents

☐ un partenaire extérieur/ des partenaires extérieurs

X un supérieur hiérarchique

☐ autre : .....

36)L'application des textes officiels et vous :

☐ vous les connaissez tous et les appliquez

X vous connaissez les principaux et les appliquez, avec peine, je suis obligée de le reconnaître. Je ne suis pas un bon petit soldat.

☐ autre : .....

37) Dans votre école, les textes réglementaires :

☐ vos collègues les appliquent textuellement

X permettent différentes interprétations, et donc plusieurs façons de les appliquer (difficile à dire, je ne me souviens plus très bien)

☐ ne sont pas appliqués

☐ autre : .....

38) Rencontrez- vous des difficultés liées à l'application des textes réglementaires dans le fonctionnement de l'école ?

☐ non

X oui ; lesquelles ? ..... (voir 3.6.) .....

39) trouvez- vous toutes les réponses aux dysfonctionnements dans les textes administratifs ?

☐ oui

☐ non ; quelle est la réponse hiérarchique ?

.....

40) Classez par ordre de priorité les critères qui facilitent le fonctionnement de l'école

2 un soutien hiérarchique lors des difficultés

☐ de bons rapports avec les partenaires : élus locaux, associations...

1 un directeur reconnu et respecté

4 de bons rapports avec les familles

3 de bons rapports avec les collègues

☐ autre : .....

Je pense que les points s'enchaînent. Si le directeur est reconnu et respecté, sa hiérarchie le soutient, les collègues suivent et les parents se tiennent tranquilles.

41) Classez par ordre de priorité les critères nécessaires à votre bien- être au travail

- ☐ des équipements et du matériel en nombre nécessaire
- 3 des relations courtoises avec les collègues
- ☐ des relations courtoises avec les partenaires
- ☐ une charge de travail moins importante
- 1 des élèves et des parents respectueux
- 2 un soutien hiérarchique
- ☐ plus d'autonomie en relation avec les responsabilités
- ☐ autre : ....mieux et + vite hors stress.....

S'ajoutant aux réflexions du point 40), le constat que dès qu'il y a reconnaissance de la personne et de sa fonction (c à d) l'accepte-t-on dans cette fonction?), le bien-être au travail peut exister (diminution des tensions). La charge de travail diminue d'elle-même (on travaille

42) Selon vous, comment seraient les conséquences pour l'école de plus d'autonomie dans les fonctions de direction, concernant (Je ne pense pas que le pb se pose ainsi.

	Tout à fait positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Tout à fait négatives
Les rumeurs				
Les paroles contradictoires				
Le fonctionnement général				
La reconnaissance par les élèves				
La reconnaissance par les collègues				
La reconnaissance par les autres partenaires				
Autre :				

Certains directeurs ont en effet ttes latitude de mvt, ss grand risque de retombées négatives ou dangereuses pour eux, parce qu'il font partie de EGALITE DE TRAITEMENT la sphère d'influence de la hiérarchie. D'autres n'ont aucune autonomie et doivent tjrs rendre cpte de leurs décisions.

43) Quel est votre âge ? 55 ans (au moment de mes fonctions de directrice)

44) Y a t'il d'autres enseignants dans votre proche famille ?

- ☒ Conjoint(e) ex-conjoint directeur
- ☒ Parent (combien ?) Père ; instituteur + nombreux cousins éloignés
- ☐ Enfant (combien ?)

45) Quelle est votre situation matrimoniale ?

- ☐ Célibataire
- ☒ Marié ou en couple
- ☐ Séparé ou divorcé
- ☐ Autre

47) Pensez- vous qu'il y a, en France, égalité de traitement entre tous les directeurs ?

- ☐ oui
- ☒ non, pourquoi ? Je pense qu'il vaut mieux ne pas être anonyme, isolé (s.s. soutien) et syndiqué militant à la fois.....

48) Quelles sont les inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) que vous avez déjà rencontrées ?

Par comparaison avec mon ex-conjoint, directeur d'une grosse école j'ai connu tous ses manquements à la profession. Il n'a jamais été inquiété. Elu depuis +20 ans à un haut niveau, il n'a pas souffert dans l'exercice de sa profession - ses collègues, même en désaccord avec lui n'ont jamais fait de remous, ses altercations avec les parents ne sont jamais arrivées aux oreilles de l'I.E.N, il a eu très vite la note maximale.

49) Pensez -vous que la rumeur soit utilisée dans le système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ?

☒ oui, mais je pense que, parce que l'E.N est érigée en système lourd où l'influence joue un rôle premier, la rumeur en découle - besoin de faire partie de la sphère influente i.e, la hiérarchie.

☐ non

50) Lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés (rumeur, mésentente avec un parent, un collègue ou vous), comment réagissez- vous ?

J'ai soutenu l'enseignant. Par contre, je n'ai pas eu le retour.

51) Lorsque vous rencontrez des difficultés (rumeur, différence d'opinion avec celle d'un parent, d'un collègue) quelle est la réaction de l'IEN ?

☐ Il vous soutient face au(x) collègue(s) ou au(x) partenaires(s)

☐ Il dit qu'il vous soutient et fait le contraire

☒ Il ne vous soutient pas

☐ Autre :.....

52) Pensez- vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :

☐ de leur situation matrimoniale

☐ de leur origine sociale

☒ des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité

☐ du fonctionnement de l'école

☐ autre :.....

53) Après formation, accepteriez- vous les fonctions de conseiller pédagogique ? pourquoi ?

Non

54) Après formation, accepteriez- vous les fonctions d'Inspecteur de l'Education Nationale ? pourquoi ? Non. Je n'aimerais pas servir de transmetteur d'ordres.

SITUATION CONFLICTUELLE

55) Influences à l'origine d'une situation conflictuelle ?

	forte	moyenne	Faible ou nulle
Un changement d'habitude			
Un événement nouveau			
Un /des personnes nouvelles	X		
Autre :.....			

↳ Souvent lié

56) Quelles sont les situations conflictuelles que vous rencontrez au sein de l'école ?

	Contre un élève	Contre un adjoint	Contre un directeur
Paroles désobligeantes dites en face de vous			
Insultes			
Colportage de rumeurs			
Diffamation			
Ecrit hostile			
Mise en cause régulière du comportement			
Mise en cause des résultats			

Je ne sais pas répondre à cette question, ainsi qu'aux suivantes.

57) Des 7 critères cités à la question précédente, quel est celui que vous maîtrisez le plus difficilement et pourquoi ?

.....

58) Pour essayer d'y remédier, quel(s) moyen(s) utilisez- vous ?

.....

.....

59) Avez- vous des moyens pour anticiper les conflits ?

☐ oui, lesquels ?.....

☐ non, pourquoi ?.....

60) En cas de situation conflictuelle, pouvez- vous prendre une décision seul(e) ?

☐ oui

☐ non, pourquoi ?.....

61) Est-ce que votre rôle communicationnel et relationnel de directeur est suffisant dans la gestion des situations conflictuelles ?

☐ oui

☒ non, pourquoi ? Je n'ai pas assez de poids

62) Comment qualifiez- vous le nombre de situations conflictuelles que vous avez eues à connaître et à gérer ces dernières années ?

☐ en diminution

☐ stable

☐ en augmentation

63) Dans votre cas, qui(élève, parent, adjoint...) est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

En tant que directeur, il me semble qu'il s'agit d'un adjoint.

64) Comment la résolution des situations conflictuelles -que vous avez à connaître- est-elle gérée par l'administration ? Je ne me souviens pas de tout.

☐ Le médiateur académique vous aide

☐ De nouvelles notes de service vous sont envoyées

☐ Les autorités hiérarchiques vous soutiennent concrètement et font un rappel à l'ordre auprès des personnes responsables, dès le début du conflit.

☒ Les autorités hiérarchiques ne vous soutiennent pas et écoutent plutôt une autre personne (collègue, parent...)

☐ Les autorités hiérarchiques ne réagissent pas et le conflit s'enlise

☐ Autre :.....

65) Si vous avez d'autres éléments que vous jugez importants à communiquer, vous pouvez le faire ci après ; merci

Mes souvenirs de directrice sont émoussés. Je ne l'ai pas été assez longtemps (2 a). J'ai fait abstraction de mes fonctions d'adjoint avant et après ce poste de direction. Je reste persuadée que, aussi bien adjoint que directeur, nous ne sommes jugés ni sur notre travail ni sur nos qualités humaines - ce que nous pouvons apporter de réflexion sur la vie aux enfants - mais sur notre capacité à rentrer dans un système et à rendre l'image de ce système. Je ne sais pas si je suis très claire...

(C)

QUESTIONNAIRE : (Nom, Prénom, coordonnées) (.....)

.....

AUX DIRECTEURS

1) Votre formation :

☒ Baccalauréat
☐ Ecole Normale
☐ I.U.F.M.

2) Eventuellement, votre emploi/ profession avant de rentrer dans l'Education Nationale :

Travaux d'étudiants

3) Quelle formation à la direction d'école avez- vous reçue ?

Entretiens avec jury suivis de stages.

4) Votre ancienneté générale :

☐ moins de 2 ans
☐ de 2 à 10 ans
☐ de 10 à 20 ans
☒ plus de 20 ans

5) Votre ancienneté dans l'école :

☐ moins de 2 ans
☒ de 2 à 10 ans
☐ plus de 10 ans

6) Nombre de classes dans l'école : 10

7) Quelles sont les caractéristiques architecturales de l'école ?

☐ classes juxtaposées avec couloir de communication
☐ classes juxtaposées sans couloir de communication
☐ classe « en étoile » autour d'une salle polyvalente
☐ autre : 2 classes, 1 couloir / 2 classes, 1 couloir / 1 classe (communication seulement 2 par 2)

8) Quelle est la situation du bureau ?

☒ lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école
☐ situé en bout de bâtiment, hors d'un lieu de passage
☐ autre : .....

COMMUNICATION

9) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations officielles écrites ?

☒ affichage
☒ consultation au bureau
☒ passage dans les classes quand urgence, par 1 élève.
☐ autre : .....

10) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations non officielles ?

☒ affichage
☒ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
☐ autre : .....

11) Etes- vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?

☐ oui
☒ non ; pourquoi ? Proposé en ordre, avec émargement pour savoir qui n'a pas lu - Après consultation, trop de désordre et III - oublis d'émargement - A vérifier souvent (2x/semaine)

12) Comment réagissez- vous face à une information négative et/ ou mensongère ?

☒ vous transmettez l'information avec prudence en demandant à chacun d'être vigilant, si c'est du domaine général.

☒ vous tenez l'information pour vous si c'est personnel

☐ vous refusez d'y croire sans preuve concrète

☐ autre : parfois demande d'information à l'auteur -

13) Vous est- il arrivé de recevoir des informations contradictoires ?

☒ oui

☐ non

14) Si oui, dans quelles circonstances ? Quelles en ont été les conséquences ?

Prendre le maximum de précautions pour une éclipse quasi totale ... et laisser les enfants sortir si les parents le souhaitent

15) A propos du nombre des informations dans et autour de l'école, diriez- vous que, depuis quelques années :

	Diminue	Reste identique	Augmente
L'absence d'informations		X	
Le nombre d'informations transformées			X
Le nombre d'informations contradictoires			X

?

16) Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts de circulation des informations que vous rencontrez (ordonner les réponses) ?:

	Elèves	Adjoints	Hiérarchie	Elus locaux	Représentants de parents	Autres parents
Informations non communiquées				1er	2	3
Informations transformées par le bouche à oreille			4	3	2	1er
Informations volontairement transformées	4		2	3	1er	5
Autres : citer des exemples						

17) Quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou transformées sur le fonctionnement de l'école ?

☐ aucune

☒ apporte une gêne et du retard dans le fonctionnement quotidien

☒ génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires

☐ génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints

☐ autre :.....

18) Influences de ces défauts sur vos fonctions de direction :

Malaise, stress recherche des origines et de la réalité des informations qui circulent, réunions, discussion, fatigue, déstabilisation, etc...

19) Lorsque vous donnez un conseil de type administratif aux adjoints, êtes -vous :

- ☐ toujours écouté
- ☒ souvent écouté
- ☐ peu écouté
- ☐ jamais écouté ; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent
- ☐ autre :.....

20) Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?

- ☐ oui
- ☒ non ; pourquoi ?..... je ne demande pas son intervention, je préfère parler avec l'adjoint et trouver une mesure acceptable pour nous deux -

21) Lorsqu'un ordre vous est donné par la hiérarchie de proximité (IEN)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Il est écrit		X		
Il est oral, lors d'une entrevue			X	
Il est oral, téléphoné		X		
Il est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur		X		
Autre :	transmis par "mail".			

22) Vous est-il arrivé de recevoir des paroles contradictoires émanant de l'inspecteur, selon qu'il s'adressait à vous directement ou à d'autres personnes ? (Si oui, exemple)

- Me donner des conseils de prudence par rapport aux parents élus (à chacun son rôle) et ~~secret~~ il regrait ensuite les parents pour une stratégie de harcèlement

23) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils de maîtres ?

- ☒ chaque enseignant a le même temps de parole
- ☐ un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☐ plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☐ un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées ; comment ?..... en contredisant et apportant des arguments vérifiables (mais aussi)

24) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils d'école ?

- → ☐ chaque partenaire a le même temps de parole en principe
- ☐ un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☐ plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☒ un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées ; comment ?..... "Tête" des représentants (parents, mairie, invités ou moi-même) - Usage de mensonges, cris, colère, voire insultes ...

25) Qui décide de l'ordre du jour de ces réunions ?

- ☒ l'équipe pédagogique (adjoints + directeur)
- ☐ le directeur
- ☐ autre :..... + Parents élus

26) En général, en réunion, que faites- vous lorsqu'une décision ne vous convient pas ?

- ☐ vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints
- ☒ vous faites part de votre désaccord pendant la réunion
- ☐ après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école
- ☒ vous demandez l'avis de l'IEN s'il est présent ou représenté -
- ☐ autre :..... décision reportée à la prochaine réunion en attente d'informations et réflexion supplémen. - Votes.

FONCTIONS DE DIRECTION

27) Comment qualifiez- vous votre influence dans la prise de décisions au sein de l'école ?

- ☐ nulle ; pourquoi ?.....
- ☐ moyenne ; pourquoi ?..... les décisions se prennent à la majorité
- ☐ importante ; pourquoi ?..... des enseignants

28) En général, que se passe t'il lorsque vous émettez un avis différent de celui d'un adjoint ?

- ☐ vous restez chacun sur votre position
- (2) ☐ votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit
- ☐ vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit

} ces 3 cas se sont produits. C'est selon l'importance du sujet, souvent c'est le 2

- ☐ vous demandez l'avis de l'inspecteur
- ☐ vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?..... } jamais
- ☐ autre :.....

29) Quel est le comportement de l'inspecteur,lorsque vous l'informez d'un dysfonctionnement

- ☐ il vous écoute
- ☐ il vous écoute et apporte une solution qui vous satisfait
- ☐ il vous écoute et vous apporte une solution qui ne vous convient pas
- ☐ il ne vous écoute pas
- ☐ autre : Je m'en informé l'IEN qu'une fois en 2 ans (un collègue marié, père de famille, a fait des triplées à une mère d'élève ... Ordre d'école obligatoire

30) Quel est le comportement de l'inspecteur envers vous s'il apprend un dysfonctionnement dont vous ne l'avez pas informé ?

Il écoute, prétend avoir des informateurs partout et être au courant de tout, y compris de ma vie privée !

31) Diriez- vous que la marge d'autonomie du directeur depuis quelques années :

	Se dégrade	Reste le même	S'améliore
Envers les parents		X	
Envers les représentants de parents	X		
Envers les autres partenaires (élus locaux,....)	X		
Envers les adjoints		X	
Envers la hiérarchie	X		
Autre :.....			

32) Diriez- vous que, depuis quelques années :

	Augmente	Reste semblable	Diminue
La charge de travail	X		
Le niveau de stress	X		
Les conditions de travail en équipe	X		
La reconnaissance du travail par les parents			X
La reconnaissance du travail par les autres partenaires		X	
La reconnaissance du travail par l'inspecteur			X
La marge d'autonomie et d'initiative			X
Autre :.....			

33) Selon vous, l'image du directeur dépend de :

☐ des résultats des élèves aux évaluations et en 6ème.

☐ des activités extra-scolaires proposées.

☐ de l'influence des partenaires (mairie, parents élus).

34) Vous sentez-vous ?

☐ de plus en plus évalué par l'inspecteur : oui

☐ de plus en plus évalué par les adjoints : pareil

☐ de plus en plus évalué par les parents : oui

☐ autre : de + en + responsable

35) Dans votre cas, qui est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

☐ un élève/ des élèves

☐ un adjoint/ des adjoints

☐ un parent/ des parents

☒ un partenaire extérieur/ des partenaires extérieurs 1 parent d'élève + ses amis

☒ un supérieur hiérarchique IEN

☐ autre : .....

36) L'application des textes officiels et vous :

☐ vous les connaissez tous et les appliquez

☒ vous connaissez les principaux et les appliquez

☐ autre : .....

37) Dans votre école, les textes réglementaires :

☒ vos collègues les appliquent textuellement

☐ permettent différentes interprétations, et donc plusieurs façons de les appliquer

☐ ne sont pas appliqués

☐ autre : .....

38) Rencontrez-vous des difficultés liées à l'application des textes réglementaires dans le fonctionnement de l'école ?

☐ non

☒ oui ; lesquelles ? accompagnement des sorties scolaires sans nuitées et régulières (piscine !)

39) trouvez-vous toutes les réponses aux dysfonctionnements dans les textes administratifs ?

☐ oui

☒ non ; quelle est la réponse hiérarchique ?

Pas de réponse -

40) Classez par ordre de priorité les critères qui facilitent le fonctionnement de l'école

☐ un soutien hiérarchique lors des difficultés 2ème

☐ de bons rapports avec les partenaires : élus locaux, associations... 4ème

☐ un directeur reconnu et respecté 5ème

☐ de bons rapports avec les familles 3 2ème

☐ de bons rapports avec les collègues 1er

☐ autre : .....

41) Classez par ordre de priorité les critères nécessaires à votre bien- être au travail

- ☐ des équipements et du matériel en nombre nécessaire 6
- ☐ des relations courtoises avec les collègues 3
- ☐ des relations courtoises avec les partenaires 2
- ☐ une charge de travail moins importante 4
- ☐ des élèves et des parents respectueux 5
- ☐ un soutien hiérarchique 1
- ☐ plus d'autonomie en relation avec les responsabilités 7
- ☐ autre : .....

42) Selon vous, comment seraient les conséquences pour l'école de plus d'autonomie dans les fonctions de direction, concernant :

	Tout à fait positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Tout à fait négatives
Les rumeurs c'est ingérable !			X	
Les paroles contradictoires			X	
Le fonctionnement général		X		
La reconnaissance par les élèves		X		
La reconnaissance par les collègues	X			
La reconnaissance par les autres partenaires	X			
Autre :				

EGALITE DE TRAITEMENT

43) Quel est votre âge ? 60 et +

44) Y a t'il d'autres enseignants dans votre proche famille ?

- ☐ Conjoint(e)
- ☒ Parent (combien ?) 3
- ☐ Enfant (combien ?)

45) Quelle est votre situation matrimoniale ?

- ☐ Célibataire
- ☐ Marié ou en couple
- ☒ Séparé ou divorcé
- ☐ Autre

47) Pensez- vous qu'il y a, en France, égalité de traitement entre tous les directeurs ?

- ☐ oui
- ☒ non, pourquoi ? Directeurs hommes sont plus écoutés et respectés

48) Quelles sont les inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) que vous avez déjà rencontrées ?

Les séniors féminines sont + ou - "jugées capables d'avoir moins de capacités"

49)Pensez -vous que la rumeur soit utilisée dans le système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ?

☒ oui

☐ non

50)Lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés (rumeur, mésentente avec un parent, un collègue ou vous), comment réagissez- vous ?

Il faut rentrer dans les arguments diplomatiques possibles et rétablir la confiance -

51) Lorsque vous rencontrez des difficultés (rumeur, différence d'opinion avec celle d'un parent, d'un collègue) quelle est la réaction de l'IEN ?

☐ Il vous soutient face au(x) collègue(s) ou au(x) partenaires(s)

☒ Il dit qu'il vous soutient et fait le contraire

☐ Il ne vous soutient pas

☐ Autre : ... il enfonce le clou devant l'I.A. et les partenaires !

52)Pensez- vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :

☒ de leur situation matrimoniale

☐ de leur origine sociale

☐ des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité

☐ du fonctionnement de l'école

☐ autre :.....

53)Après formation, accepteriez- vous les fonctions de conseiller pédagogique ? pourquoi ?

non

54)Après formation, accepteriez- vous les fonctions d'Inspecteur de l'Education Nationale ? pourquoi ? J'ai essayé (concours). Recalé à l'oral -

-> Volonté de faire changer les rapports, conseiller, rétablir la confiance, apporter des informations -

SITUATION CONFLICTUELLE

55) Influences à l'origine d'une situation conflictuelle ?

	forte	moyenne	Faible ou nulle
Un changement d'habitude			
Un événement nouveau	X		
Un /des personnes nouvelles	X		
Autre :.....			

56) Quelles sont les situations conflictuelles que vous rencontrez au sein de l'école ?

	Contre un élève	Contre un adjoint	Contre un directeur
Paroles désobligeantes dites en face de vous	X	X	X
Insultes	X		
Colportage de rumeurs		X	X
Diffamation			X
Ecrit hostile	X	X	
Mise en cause régulière du comportement	X	X	
Mise en cause des résultats		X	X

57) Des 7 critères cités à la question précédente, quel est celui que vous maîtrisez le plus difficilement et pourquoi ?

Colportage de rumeurs - A cause de l'anonymat

58) Pour essayer d'y remédier, quel(s) moyen(s) utilisez- vous ?

.....

.....

59) Avez- vous des moyens pour anticiper les conflits ?

☐ oui, lesquels ?.....

☐ non, pourquoi ? Si trop graves, non —

60) En cas de situation conflictuelle, pouvez- vous prendre une décision seul(e) ?

☒ oui

☐ non, pourquoi ?.....

61) Est-ce que votre rôle communicationnel et relationnel de directeur est suffisant dans la gestion des situations conflictuelles ?

☒ oui lorsqu'elles concernent un tiers (parent, adjoint)

☐ non, pourquoi ?.....

62) Comment qualifiez- vous le nombre de situations conflictuelles que vous avez eues à connaître et à gérer ces dernières années ?

☐ en diminution

☐ stable

☒ en augmentation

63) Dans votre cas, qui(élève, parent, adjoint…) est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

Parent = Elève

64) Comment la résolution des situations conflictuelles -que vous avez à connaître- est-elle gérée par l'administration ?

☐ Le médiateur académique vous aide

☒ De nouvelles notes de service vous sont envoyées

☐ Les autorités hiérarchiques vous soutiennent concrètement et font un rappel à l'ordre auprès des personnes responsables, dès le début du conflit.

☒ Les autorités hiérarchiques ne vous soutiennent pas et écoutent plutôt une autre personne (collègue, parent…)

☐ Les autorités hiérarchiques ne réagissent pas et le conflit s'enlise

☐ Autre :.....

65) Si vous avez d'autres éléments que vous jugez importants à communiquer, vous pouvez le faire ci après ; merci

D

QUESTIONNAIRE : (Nom, Prénom, coordonnées) .....

AUX DIRECTEURS

1) Votre formation :

☐ Baccalauréat
☒ Ecole Normale
☐ I.U.F.M.

2) Eventuellement, votre emploi/ profession avant de rentrer dans l'Education Nationale :

Surveillant d'externat en collège.

3) Quelle formation à la direction d'école avez- vous reçue ?

formation Habilitante des directeurs. 4 semaines.

4) Votre ancienneté générale :

☐ moins de 2 ans
☐ de 2 à 10 ans
☐ de 10 à 20 ans
☒ plus de 20 ans

5) Votre ancienneté dans l'école :

☒ moins de 2 ans
☐ de 2 à 10 ans
☐ plus de 10 ans

6) Nombre de classes dans l'école : 13.

7) Quelles sont les caractéristiques architecturales de l'école ?

☒ classes juxtaposées avec couloir de communication
☐ classes juxtaposées sans couloir de communication
☐ classe « en étoile » autour d'une salle polyvalente
☐ autre : .....

8) Quelle est la situation du bureau ?

☐ lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école
☐ situé en bout de bâtiment, hors d'un lieu de passage
☒ autre : étage.

COMMUNICATION

9) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations officielles écrites ?

☒ affichage
☐ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
☒ autre : Classeurs circulent dans la salle des maîtres.

10) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations non officielles ?

☐ affichage
☐ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
☒ autre : Classeurs circulent dans salle des maîtres

11) Etes- vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?

☐ oui
☒ non ; pourquoi ? les enseignants consultent peu. et n'émargent que très rarement

IV

12) Comment réagissez- vous face à une information négative et/ ou mensongère ?

☐ vous transmettez l'information
☐ vous tenez l'information pour vous
☒ vous refusez d'y croire sans preuve concrète
☐ autre :.....

13) Vous est- il arrivé de recevoir des informations contradictoires ?

☒ oui
☐ non

14) Si oui, dans quelles circonstances ? Quelles en ont été les conséquences ?

..... sortie d'enfant de la classe sans autorisation .....
..... accident scolaire non déclaré par les maîtres, mais par les parents ..

15) A propos du nombre des informations dans et autour de l'école, diriez- vous que, depuis quelques années :

	Diminue	Reste identique	Augmente
L'absence d'informations		✓	
Le nombre d'informations transformées		✓	
Le nombre d'informations contradictoires		✓	

16) Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts de circulation des informations que vous rencontrez (ordonner les réponses) ?:

	Elèves	Adjoints	Hiérarchie	Elus locaux	Représentants de parents	Autres parents
Informations non communiquées		✓	✓	✓		
Informations transformées par le bouche à oreille		✓			✓	
Informations volontairement transformées		✓	✓			
Autres : citer des exemples						

17) Quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou transformées sur le fonctionnement de l'école ?

☐ aucune
☒ apporte une gêne et du retard dans le fonctionnement quotidien
☐ génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires
☒ génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints
☐ autre :.....

18) Influences de ces défauts sur vos fonctions de direction :

..... isolement du Directeur .....
..... méfiance à l'égard des adjoints notamment .....

19) Lorsque vous donnez un conseil de type administratif aux adjoints, êtes -vous :

☐ toujours écouté
☐ souvent écouté
☒ peu écouté
☐ jamais écouté ; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent
☒ autre : écouté si le conseil va dans l'intérêt et l'attente de l'adjoint.

20) Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?

☐ oui
☒ non ; pourquoi ? politique du "pas de vagues" ; crainte du nombre et des syndicats.

21) Lorsqu'un ordre vous est donné par la hiérarchie de proximité (IEN)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Il est écrit				X
Il est oral, lors d'une entrevue		X		
Il est oral, téléphoné		X		
Il est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur		X		
Autre :				

22) Vous est-il arrivé de recevoir des paroles contradictoires émanant de l'inspecteur, selon qu'il s'adressait à vous directement ou à d'autres personnes ? (Si oui, exemple)

refus de décloisonnement partielle au directeur et accord aux partenaires.

23) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils de maîtres ?

☐ chaque enseignant a le même temps de parole
☐ un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?
☒ plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion ? crainte des leaders.
☒ un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées ; comment ? en monopolisant la parole

24) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils d'école ?

☐ chaque partenaire a le même temps de parole
☐ un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?
☒ plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion ? indifférence.
☒ un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées ; comment ? en monopolisant la parole.

25) Qui décide de l'ordre du jour de ces réunions ?

☐ l'équipe pédagogique (adjoints + directeur)
☐ le directeur
☒ autre : le directeur + questions complémentaires adjoints.

26) En général, en réunion, que faites- vous lorsqu'une décision ne vous convient pas ?

☐ vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints
☒ vous faites part de votre désaccord pendant la réunion
☐ après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école
☒ vous demandez l'avis de l'IEN
☒ autre : j'impose les textes m'y contraignent (ex : services de surveillance ...).

FONCTIONS DE DIRECTION

27) Comment qualifiez- vous votre influence dans la prise de décisions au sein de l'école ?

☒ nulle ; pourquoi ? contestée ici ou là dans l'intérêt des adjoints

☐ moyenne ; pourquoi ?.....

☐ importante ; pourquoi ?.....

28) En général, que se passe t'il lorsque vous émettez un avis différent de celui d'un adjoint ?

☒ vous restez chacun sur votre position

☐ votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit

☐ vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit

☐ vous demandez l'avis de l'inspecteur

☐ vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?.....

☒ autre : j'impose le problème de sécurité et j'informe l'IEN.

29) Quel est le comportement de l'inspecteur,lorsque vous l'informez d'un dysfonctionnement

☐ il vous écoute

☐ il vous écoute et apporte une solution qui vous satisfait

☐ il vous écoute et vous apporte une solution qui ne vous convient pas

☐ il ne vous écoute pas

☒ autre : réunion C. des Maîtres en présence de l'IEN.
Il range du côté du plus grand nombre.

30) Quel est le comportement de l'inspecteur envers vous s'il apprend un dysfonctionnement dont vous ne l'avez pas informé ?

Je l'ai toujours informé.

31) Diriez- vous que la marge d'autonomie du directeur depuis quelques années :

	Se dégrade	Reste le même	S'améliore
Envers les parents	✓		
Envers les représentants de parents	✓		
Envers les autres partenaires (élus locaux,....)		✓	
Envers les adjoints	✓		
Envers la hiérarchie	✓		
Autre :.....			

32) Diriez- vous que, depuis quelques années :

	Augmente	Reste semblable	Diminue
La charge de travail	✓		
Le niveau de stress	✓		
Les conditions de travail en équipe	✓		✓
La reconnaissance du travail par les parents		✓	✓
La reconnaissance du travail par les autres partenaires		✓	
La reconnaissance du travail par l'inspecteur			✓
La marge d'autonomie et d'initiative			✓
Autre :.....			

33)Selon vous, l'image du directeur dépend de :

☒ un statut hiérarchique qui reconnaît le métier.

☐ .....

☐ .....

34)Vous sentez- vous ?

☐ de plus en plus évalué par l'inspecteur :

☐ de plus en plus évalué par les adjoints :

☒ de plus en plus évalué par les parents :

☐ autre :.....

35)Dans votre cas, qui est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

☐ un élève/ des élèves

☒ un adjoint/ des adjoints

☐ un parent/ des parents

☐ un partenaire extérieur/ des partenaires extérieurs

☒ un supérieur hiérarchique

☐ autre : .....

36)L'application des textes officiels et vous :

☒ vous les connaissez tous et les appliquez

☐ vous connaissez les principaux et les appliquez

☐ autre : .....

37) Dans votre école, les textes réglementaires :

☐ vos collègues les appliquent textuellement

☐ permettent différentes interprétations, et donc plusieurs façons de les appliquer

☐ ne sont pas appliqués

☒ autre : leur méconnaissance des adjoints je les applique donc à mon avantage

38) Rencontrez- vous des difficultés liées à l'application des textes réglementaires dans le fonctionnement de l'école ?

☐ non

☒ oui ; lesquelles ? ..... Surveillance - Sorties .....

39) trouvez- vous toutes les réponses aux dysfonctionnements dans les textes administratifs ?

☒ oui

☐ non ; quelle est la réponse hiérarchique ?

.....

40) Classez par ordre de priorité les critères qui facilitent le fonctionnement de l'école

2 un soutien hiérarchique lors des difficultés

5 de bons rapports avec les partenaires : élus locaux, associations...

1 un directeur reconnu et respecté

4 de bons rapports avec les familles

3 de bons rapports avec les collègues

☐ autre :.....

41) Classez par ordre de priorité les critères nécessaires à votre bien- être au travail

- 7 des équipements et du matériel en nombre nécessaire
- 4 des relations courtoises avec les collègues
- 6 des relations courtoises avec les partenaires
- 3 une charge de travail moins importante
- 5 des élèves et des parents respectueux
- 2 un soutien hiérarchique
- 1 plus d'autonomie en relation avec les responsabilités
- ☐ autre : .....

42) Selon vous, comment seraient les conséquences pour l'école de plus d'autonomie dans les fonctions de direction, concernant :

	Tout à fait positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Tout à fait négatives
Les rumeurs	X	X		
Les paroles contradictoires	X	X		
Le fonctionnement général	X			
La reconnaissance par les élèves		X		
La reconnaissance par les collègues		X		
La reconnaissance par les autres partenaires		X		
Autre :				

EGALITE DE TRAITEMENT

43) Quel est votre âge ? 50 ans.

44) Y a t'il d'autres enseignants dans votre proche famille ?

- ☐ Conjoint(e)
- ☐ Parent (combien ?)
- ☒ Enfant (combien ?) 1.

45) Quelle est votre situation matrimoniale ?

- ☐ Célibataire
- ☒ Marié ou en couple
- ☐ Séparé ou divorcé
- ☐ Autre

47) Pensez- vous qu'il y a, en France, égalité de traitement entre tous les directeurs ?

- ☐ oui
- ☒ non, pourquoi ? absence de statut. donc reconnaissance des directeurs en fonction de la situation personnelle (élu- représentant syndical...)

48) Quelles sont les inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) que vous avez déjà rencontrées ?

.....

les adjoints sont écoutés car nombreux et représentés par leurs syndicats.

les directeurs ne le sont pas car isolés et pas représentés.

49)Pensez -vous que la rumeur soit utilisée dans le système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ?

☒ oui

☐ non

50)Lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés (rumeur, mésentente avec un parent, un collègue ou vous), comment réagissez- vous ?

j'essaie de dialoguer avec lui ; je le soutiens face aux parents ; j'alerte l'IEN si faute et absence de dialogue de l'adjoint

51) Lorsque vous rencontrez des difficultés (rumeur, différence d'opinion avec celle d'un parent, d'un collègue) quelle est la réaction de l'IEN ?

☐ Il vous soutient face au(x) collègue(s) ou au(x) partenaires(s)

☒ Il dit qu'il vous soutient et fait le contraire

☐ Il ne vous soutient pas

☐ Autre :.....

52)Pensez- vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :

☐ de leur situation matrimoniale

☐ de leur origine sociale

☒ des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité

☒ du fonctionnement de l'école

☐ autre :.....

53)Après formation, accepteriez- vous les fonctions de conseiller pédagogique ? pourquoi ?

non. j'ai des doutes sur l'utilité de la fonction.

54)Après formation, accepteriez- vous les fonctions d'Inspecteur de l'Education Nationale ? pourquoi ? Non. Métier avec lien trop étroit avec l'IA. Influence des attitudes envers les directeurs que je désapprouve.

SITUATION CONFLICTUELLE

55) Influences à l'origine d'une situation conflictuelle ?

	forte	moyenne	Faible ou nulle
Un changement d'habitude	X		
Un événement nouveau		X	
Un /des personnes nouvelles		X	
Autre :.....	X		

56) Quelles sont les situations conflictuelles que vous rencontrez au sein de l'école ?

	Contre un élève	Contre un adjoint	Contre un directeur
Paroles désobligeantes dites en face de vous		X	
Insultes		X	
Colportage de rumeurs		X	X
Diffamation		X	X
Ecrit hostile			X
Mise en cause régulière du comportement			X
Mise en cause des résultats			X

57) Des 7 critères cités à la question précédente, quel est celui que vous maîtrisez le plus difficilement et pourquoi ?

rumeurs - Elles sont incontrolables et un outil de dénigrement.

58) Pour essayer d'y remédier, quel(s) moyen(s) utilisez- vous ?

le dialogue - (toujours sans succès).

59) Avez- vous des moyens pour anticiper les conflits ?

☐ oui, lesquels ?.....

☒ non, pourquoi ?..... conflit toujours autour de la "légalité" refus des Textes.

60) En cas de situation conflictuelle, pouvez- vous prendre une décision seul(e) ?

☒ oui

☐ non, pourquoi ?.....

61) Est-ce que votre rôle communicationnel et relationnel de directeur est suffisant dans la gestion des situations conflictuelles ?

☒ oui

☒ non, pourquoi ?..... il s'agit plutôt d'un problème de statut hiérarchique.

62) Comment qualifiez- vous le nombre de situations conflictuelles que vous avez eues à connaître et à gérer ces dernières années ?

☐ en diminution

☐ stable

☒ en augmentation

63) Dans votre cas, qui(élève, parent, adjoint...) est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

adjoints.

64) Comment la résolution des situations conflictuelles -que vous avez à connaître- est-elle gérée par l'administration ?

☐ Le médiateur académique vous aide

☐ De nouvelles notes de service vous sont envoyées

☐ Les autorités hiérarchiques vous soutiennent concrètement et font un rappel à l'ordre auprès des personnes responsables, dès le début du conflit.

☒ Les autorités hiérarchiques ne vous soutiennent pas et écoutent plutôt une autre personne (collègue, parent...)

☐ Les autorités hiérarchiques ne réagissent pas et le conflit s'enlise,

☒ Autre : j'ai fait l'objet d'un retrait d'un jour avec réorganisation des services de surveillance contre l'avis des adjoints.

65) Si vous avez d'autres éléments que vous jugez importants à communiquer, vous pouvez le faire ci après ; merci

Le Directeur ne pouvant compter ni sur les adjoints, ni sur les supérieurs hiérarchiques, il ne pourra pleinement exercer ses missions de responsable d'école qu'avec un statut hiérarchique, en l'affranchissant de la tutelle des IEN et en devenant le supérieur direct des adjoints...

E

QUESTIONNAIRE : (Nom Prénom coordonnées)
.....

AUX DIRECTEURS

1) Votre formation :
- ☐ Baccalauréat
- ☒ Ecole Normale
- ☐ I.U.F.M.

2) Eventuellement, votre emploi/ profession avant de rentrer dans l'Education Nationale :
/

3) Quelle formation à la direction d'école avez-vous reçue ?
3 semaines

4) Votre ancienneté générale :
- ☐ moins de 2 ans
- ☐ de 2 à 10 ans
- ☐ de 10 à 20 ans
- ☒ plus de 20 ans

5) Votre ancienneté dans l'école :
- ☐ moins de 2 ans
- ☒ de (2) ~~à 10 ans~~
- ☐ plus de 10 ans

6) Nombre de classes dans l'école : 8

7) Quelles sont les caractéristiques architecturales de l'école ?
- ☐ classes juxtaposées avec couloir de communication
- ☐ classes juxtaposées sans couloir de communication
- ☐ classe « en étoile » autour d'une salle polyvalente
- ☒ autre : 4 classes à l'étage, 1 dessus les 2 au RdC de chaussé dans un autre Bâtiment

8) Quelle est la situation du bureau ?
- ☐ lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école
- ☐ situé en bout de bâtiment, hors d'un lieu de passage
- ☒ autre : A l'étage, en bout de Bâtiment, Hors de tout passage

COMMUNICATION

9) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations officielles écrites ?
- ☒ affichage
- ☐ consultation au bureau
- ☒ passage dans les classes pochette - courrier avec documents + Cahier (à émarger) récapitulant les fiches des documents. Puis, documents classés par thème et collés dans des cahiers conservés au bureau.
- ☒ autre : ~~Collés dans des cahiers conservés au bureau.~~

10) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations non officielles ?
- ☐ affichage
- ☐ consultation au bureau
- ☒ passage dans les classes pochette Courrier avec documents + Cahier récapitulatif à émarger. Puis, (comme au dessus).
- ☐ autre :

11) Etes-vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?
- ☐ oui
- ☒ non : pourquoi ? - des Collègues émargent sans lire, ne se font pas de copie si le document les intéresse ; en revanche, ils n'ont pas peur de dire qu'ils n'ont pas vu le document. Quelquefois, ils me demande de faire des copies de document pour eux même si je n'ai pas le temps.

V

12) Comment réagissez- vous face à une information négative et/ ou mensongère ?

☐ vous transmettez l'information
☐ vous tenez l'information pour vous
☒ vous refusez d'y croire sans preuve concrète
☐ autre : Je reste très méfiante face aux "non-dit"

13) Vous est- il arrivé de recevoir des informations contradictoires ?

☒ oui
☐ non

14) Si oui, dans quelles circonstances ? Quelles en ont été les conséquences ?

Voir dernière.

15) A propos du nombre des informations dans et autour de l'école, diriez- vous que, depuis quelques années :

	Diminue	Reste identique	Augmente
L'absence d'informations			X
Le nombre d'informations transformées			X
Le nombre d'informations contradictoires			X

16) Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts de circulation des informations que vous rencontrez (ordonner les réponses) ?:

	Elèves	Adjoints	Hiérarchie	Elus locaux	Représentants de parents	Autres parents
Informations non communiquées		2	1		3	
Informations transformées par le bouche à oreille		2	1		3	
Informations volontairement transformées		2	1		3	
Autres : citer des exemples						

17) Quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou transformées sur le fonctionnement de l'école ?

☐ aucune
☒ apporte une gêne et du retard dans le fonctionnement quotidien
☒ génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires
☒ génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints
☒ autre : Cause des envois au directeur ! l'IEN reproche de ne pas arriver à calmer les "bruits"

18) Influences de ces défauts sur vos fonctions de direction :

perte d'efficacité (moins de temps pour la recherche pédagogique, les préparations...) ; beaucoup trop de temps passé à échanger avec les uns et les autres pour trouver d'où vient le mensonge, pour essayer de rétablir la vérité dans un premier temps ; méfiance... responsabilités affaiblies... remise en cause des fonctions de directeur... et deviens le bouc-émissaire... mise en place de chantages par des collègues et "ils veulent" donc pour moi, les informa

19 "Rappel de circulaires par l'IEN lors de réunions :
c'est le directeur qui autorise et qui est responsable des sorties scolaires, c'est le directeur qui autorise l'entrée à l'école d'un intervenant extérieur (selon modalités ministérielles), c'est le directeur qui est responsable de la sécurité et de l'hygiène à l'école... Par la suite, il ne réagit pas lorsque des enseignants sortent avec leurs élèves sans prévenir le directeur, lorsqu'ils en perdent un en sortie, des enseignants font venir dans leur classe des intervenants (leurs amis) qui ne sont pas habilités... Information à l'IEN de problèmes de sécurité et d'hygiène à l'école : il demande de se taire... A chaque fois les conséquences sont contre la direction : mécontentement des collègues et/ou des parents qui disent que "le directeur est trop autoritaire" ou "qu'il est trop laxiste!"

Cachés ou volontairement ~~transformés~~ sont un moyen de dénier le directeur.

19) Lorsque vous donnez un conseil de type administratif aux adjoints, êtes -vous :

- ☐ toujours écouté
- ☐ souvent écouté
- ☒ peu écouté
- ☐ jamais écouté ; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent
- ☒ autre : Peu écouté. Ils vont raconter et se plaindre aux partenaires (parents, élus locaux) qui ne connaissent pas les textes

20) Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?

- ☐ oui
- ☒ non ; pourquoi ? Un inspecteur me disait, devant moi seul, que j'avais raison puis il disait le contraire aux collègues. un autre me dit m'entendre ait d'obéir aux collègues, et aux partenaires pour ne pas avoir d'ennui.

21) Lorsqu'un ordre vous est donné par la hiérarchie de proximité (IEN)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Il est écrit			X	
Il est oral, lors d'une entrevue				
Il est oral, téléphoné		X		
Il est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur		X		
Autre :				

22) Vous est-il arrivé de recevoir des paroles contradictoires émanant de l'inspecteur, selon qu'il s'adressait à vous directement ou à d'autres personnes ? (Si oui, exemple) oui; me dit de faire respecter la réglementation de l'école (sécurité et hygiène des locaux, modalités des sélections de parents d'élèves, modalités d'interventions extérieures, ...) Mais lorsque des collègues, des parents ou des élus locaux →

23) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils de maîtres ?

- ☐ chaque enseignant a le même temps de parole
- ☐ un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☒ plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion ? Ils laissent parler les leaders pour ne pas avoir d'ennuis avec eux
- ☒ un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées ; comment ? En haussant le ton de la voix, en se mettant en colère, en prenant les autres à partie.

24) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils d'école ?

- ☐ chaque partenaire a le même temps de parole
- ☐ un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☒ plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion ? Peur des leaders, et de montrer leur désaccords
- ☒ un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées ; comment ? Les leaders (anciens enseignants de l'école) avec eux se mettent d'accord avec les parents élus pour critiquer tout ce que je dis. utilisation des syndicats qui les protègent.

25) Qui décide de l'ordre du jour de ces réunions ?

- ☒ l'équipe pédagogique (adjoints + directeur)
- ☐ le directeur
- ☒ autre IEN et/ou Mairie + Questions des parents -

26) En général, en réunion, que faites- vous lorsqu'une décision ne vous convient pas ?

- ☐ vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints
- ☒ vous faites part de votre désaccord pendant la réunion
- ☐ après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école
- ☒ vous demandez l'avis de l'IEN, mais l'IEN m'a répondu "je ne suis pas un directeur bis !"
- ☒ autre : je m'appuie sur les textes réglementaires ... ce qui déplaît aux adjoints.

veulent agir en dehors des textes ministériels que je rappelle, ils me critiquent ouvertement en face d'eux. Pour exemple, paroles orales puis retranscrites d'un parent d'élève à l'IEN qui organise une réunion avec tous les partenaires après les avoir reçus les uns après les autres : " Vous êtes de deux façons, on ne vous reconnaît plus. devant elle, vous dites que c'est une bonne directrice et à nous, vous dites le contraire ! "

FONCTIONS DE DIRECTION

27) Comment qualifiez- vous votre influence dans la prise de décisions au sein de l'école ?

☒ nulle ; pourquoi ? D'autant plus que l'IEN me demande du dépassement d'obéir aux parents.

☐ moyenne ; pourquoi ?.....

☐ importante ; pourquoi ?.....

28) En général, que se passe t'il lorsque vous émettez un avis différent de celui d'un adjoint ?

☐ vous restez chacun sur votre position

☐ votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit

☐ vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit

☒ vous demandez l'avis de l'inspecteur

☐ vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?.....

☒ autre : j'essaye d'imposer ce que je peux m'appuyer sur les textes réglementaires (hygiène sécurité ...) j'informe IEN si refus

29) Quel est le comportement de l'inspecteur lorsque vous l'informez d'un dysfonctionnement

☐ il vous écoute

☐ il vous écoute et apporte une solution qui vous satisfait

☐ il vous écoute et vous apporte une solution qui ne vous convient pas

☐ il ne vous écoute pas

☒ autre : il fait semblant de m'écouter mais sollicite un courrier des parents ou des collègues, falsifie mes écrits pour faire son rapport à l'I.A. : me crée des charges supplémentaires au lieu de →

30) Quel est le comportement de l'inspecteur envers vous s'il apprend un dysfonctionnement dont vous ne l'avez pas informé ?

Il a écrit à l'I.A. pour lui dire que je ne l'avais pas informé d'un dysfonctionnement. En fait, cela a eu lieu pendant les vacances de Noël (chantage de quelques parents). Je ne pouvais le savoir n'habitant à plusieurs km, de loi. C'est le →

31) Diriez- vous que la marge d'autonomie du directeur depuis quelques années :

	Se dégrade	Reste le même	S'améliore
Envers les parents			X
Envers les représentants de parents	X		
Envers les autres partenaires (élus locaux,....)	X		
Envers les adjoints	X		
Envers la hiérarchie	X		
Autre :.....			

32) Diriez- vous que, depuis quelques années :

	Augmente	Reste semblable	Diminue
La charge de travail	X		
Le niveau de stress	X		
Les conditions de travail en équipe			X
La reconnaissance du travail par les parents		X pour tous les parents sauf celui	
La reconnaissance du travail par les autres partenaires			X
La reconnaissance du travail par l'inspecteur			X
La marge d'autonomie et d'initiative			X
Autre :.....			

m'aider : motivation obligatoire ... sagot ...

D.D.E.N. qui l'a prévenu pour qu'il rappelle au calme ces parents.
Résultat : c'est moi qui ai été sanctionné.

33) Selon vous, l'image du directeur dépend de :

☒ du comportement de l'inspecteur envers lui, face aux collègues et aux

☐ Partenaires

☐ .....

34) Vous sentez- vous ?

☒ de plus en plus évalué par l'inspecteur :

☒ de plus en plus évalué par les adjoints :

☒ de plus en plus évalué par les parents :

☒ autre : Je me sent de + en + evalué par les parents élus qui sont souvent à l'inspection ou à la mairie.

35) Dans votre cas, qui est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ? →

☐ un élève/ des élèves

☐ un adjoint/ des adjoints

☐ un parent/ des parents

☐ un partenaire extérieur/ des partenaires extérieurs

☒ un supérieur hiérarchique

☒ autre : Pour parents élus et collègues qui disent comme l'IEN.

36) L'application des textes officiels et vous :

☐ vous les connaissez tous et les appliquez

☒ vous connaissez les principaux et les appliquez

☒ autre : Je les applique, mais il arrive que l'IEN m'en tienne rigueur si les Texte contrarient ses volontés (acceptation forcé d'un intervenant extérieur contraire aux modalités des textes ...)

37) Dans votre école, les textes réglementaires :

☐ vos collègues les appliquent textuellement

☒ permettent différentes interprétations, et donc plusieurs façons de les appliquer

☐ ne sont pas appliqués

☒ autre : "Les textes sont fait pour être contourné" m'ont il répondu. Soutien symbolique de l'IEN me faire l'autruche si je rapelle les Textes

38) Rencontrez- vous des difficultés liées à l'application des textes réglementaires dans le fonctionnement de l'école ? →

☐ non

☒ oui ; lesquelles ? Des Collègues les refusent et font ce qu'ils veulent au détriment de la sécurité des élèves souvent.

39) trouvez- vous toutes les réponses aux dysfonctionnements dans les textes administratifs ?

☐ oui

☐ non ; quelle est la réponse hiérarchique ?

.....

40) Classez par ordre de priorité les critères qui facilitent le fonctionnement de l'école

1 un soutien hiérarchique lors des difficultés

4 de bons rapports avec les partenaires : élus locaux, associations...

☐ un directeur reconnu et respecté

2 de bons rapports avec les familles

3 de bons rapports avec les collègues

☒ autre : Le soutien hiérarchique entraîne la reconnaissance du Directeur et donc des rapports respectueux entre Collègues et directeur entre partenaires et directeur

41) Classez par ordre de priorité les critères nécessaires à votre bien- être au travail

6 des équipements et du matériel en nombre nécessaire
3 des relations courtoises avec les collègues
5 des relations courtoises avec les partenaires
7 une charge de travail moins importante
4 des élèves et des parents respectueux
1 un soutien hiérarchique
2 plus d'autonomie en relation avec les responsabilités
☐ autre : .....

42) Selon vous, comment seraient les conséquences pour l'école de plus d'autonomie dans les fonctions de direction, concernant :

	Tout à fait positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Tout à fait négatives
Les rumeurs	X			
Les paroles contradictoires	X			
Le fonctionnement général	X			
La reconnaissance par les élèves		X		
La reconnaissance par les collègues	X			
La reconnaissance par les autres partenaires	X			
Autre :				

EGALITE DE TRAITEMENT

43) Quel est votre âge ? 50.

44) Y a t'il d'autres enseignants dans votre proche famille ?

☐ Conjoint(e)
☒ Parent (combien ?) Cousin .
☐ Enfant (combien ?)

45) Quelle est votre situation matrimoniale ?

☒ Célibataire
☐ Marié ou en couple
☐ Séparé ou divorcé
☐ Autre

47) Pensez- vous qu'il y a, en France, égalité de traitement entre tous les directeurs ?

☐ oui
☒ non, pourquoi ? Les directeurs ne sont pas tous considérés par les IEN pour leur travail, les résultats de leurs élèves et l'ouverture de l'école vers l'extérieur. Les inégalités →

48) Quelles sont les inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) que vous avez déjà rencontrées ?

Dans la même école, des erreurs assez graves (compta) faites par l'ancienne directrice (mais conseiller municipal) n'ont pas fait réagir l'IEN. En ce qui me concerne, de simples oublis bien moins graves font écrire l'IEN à l'I.A. un directeur "bourru" qui ne parle à personne et qui se dispute avec les parents est soutenu par l'IEN, à d'autres (qui n'ont pas d'emoi avec les parents) il réclame + de communication.

49)Pensez -vous que la rumeur soit utilisée dans le système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ?

☒ oui Dans mon cas, casser la confiance des partenaires et collègues .. me. demander de partir... et soutenir le jeune qui sort de l'EVPM qui obtient mon poste et dont les parents sont politiquement engagés.

☐ non

50)Lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés (rumeur, mésentente avec un parent, un collègue ou vous), comment réagissez- vous ?

Je soutien les enseignants devant les partenaires. Puis nous discutons du problème ensemble pour calmer la situation. Mais quelques collègues refusent d'être remis en cause.

51) Lorsque vous rencontrez des difficultés (rumeur, différence d'opinion avec celle d'un parent, d'un collègue) quelle est la réaction de l'IEN ?

☐ Il vous soutient face au(x) collègue(s) ou au(x) partenaires(s)

☐ Il dit qu'il vous soutient et fait le contraire

☒ Il ne vous soutient pas

☒ Autre Il demande des témoignages écrits aux partenaires "Inécoutés"

52)Pensez- vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :

☐ de leur situation matrimoniale

☐ de leur origine sociale

☐ des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité

☐ du fonctionnement de l'école

☐ autre :.....

53)Après formation, accepteriez- vous les fonctions de conseiller pédagogique ? pourquoi ?

Oui. par goût de l'innovation pédagogique et la recherche d'idées ensemble

54)Après formation, accepteriez- vous les fonctions d'Inspecteur de l'Education Nationale ? pourquoi ?

Oui. A Condition que la fonction soit moins administrative et plus orientée vers le conseil et le soutien des équipes et du directeur

SITUATION CONFLICTUELLE

55) Influences à l'origine d'une situation conflictuelle ?

	forte	moyenne	Faible ou nulle
Un changement d'habitude	X		
Un événement nouveau	X		
Un /des personnes nouvelles	X		
Autre :..... paroles non réfléchies, mensonges...			

56) Quelles sont les situations conflictuelles que vous rencontrez au sein de l'école ?

	Contre un élève	Contre un adjoint	Contre un directeur
Paroles désobligeantes dites en face de vous			Oui
Insultes	X		
Colportage de rumeurs		X	X
Diffamation		X	X
Ecrit hostile Dénigrement.			
Mise en cause régulière du comportement	X		
Mise en cause des résultats		X	X

57) Des 7 critères cités à la question précédente, quel est celui que vous maîtrisez le plus difficilement et pourquoi ?

Colportage de rumeur - parceque l'on peut tout dire sous la rumeur.

58) Pour essayer d'y remédier, quel(s) moyen(s) utilisez- vous ?

Difficile d'y remédier parceque pas toujours informé de ce qui se dit en dehors de l'école.

59) Avez- vous des moyens pour anticiper les conflits ?

☒ oui, lesquels ? Demander à tous les parents de venir voir le directeur en cas de souci (passer par l'ETV ou les représentants de parents aboutissent souvent à des rumeurs)

☐ non, pourquoi ?

60) En cas de situation conflictuelle, pouvez- vous prendre une décision seul(e) ?

☐ oui

☒ non, pourquoi ? Ici n'impose ou transforme mes paroles.

61) Est-ce que votre rôle communicationnel et relationnel de directeur est suffisant dans la gestion des situations conflictuelles ?

☐ oui

☒ non, pourquoi ? Par manque d'autonomie dans le travail

62) Comment qualifiez- vous le nombre de situations conflictuelles que vous avez eues à connaître et à gérer ces dernières années ?

☐ en diminution

☐ stable

☒ en augmentation

63) Dans votre cas, qui(élève, parent, adjoint...) est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

Association de quelques Parents et adjoints

64) Comment la résolution des situations conflictuelles -que vous avez à connaître- est-elle gérée par l'administration ?

☐ Le médiateur académique vous aide

☐ De nouvelles notes de service vous sont envoyées

☐ Les autorités hiérarchiques vous soutiennent concrètement et font un rappel à l'ordre auprès des personnes responsables, dès le début du conflit.

☒ Les autorités hiérarchiques ne vous soutiennent pas et écoutent plutôt une autre personne (collègue, parent...)

☒ Les autorités hiérarchiques ne réagissent pas et le conflit s'enlise

☒ Autre : Contradiction continuelle hiérarchique

65) Si vous avez d'autres éléments que vous jugez importants à communiquer, vous pouvez le faire ci après ; merci

(f)

QUESTIONNAIRE n° : (Nom, Prénom, coordonnées) .....

AUX DIRECTEURS

1) Votre formation :

☒ Baccalauréat
☒ Ecole Normale
☐ I.U.F.M.

2) Eventuellement, votre emploi/ profession avant de rentrer dans l'Education Nationale :

.....

3) Quelle formation à la direction d'école avez- vous reçue ?

Stage de 3 semaines

4) Votre ancienneté générale :

☐ moins de 2 ans
☐ de 2 à 10 ans
☐ de 10 à 20 ans
☒ plus de 20 ans

5) Votre ancienneté dans l'école :

☒ moins de 2 ans
☐ de 2 à 10 ans
☐ plus de 10 ans

6) Nombre de classes dans l'école :

7) Quelles sont les caractéristiques architecturales de l'école ?

☐ classes juxtaposées avec couloir de communication
☐ classes juxtaposées sans couloir de communication
☒ classe « en étoile » autour d'une salle polyvalente
☐ autre :.....

8) Quelle est la situation du bureau ?

☒ lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école
☐ situé en bout de bâtiment, hors d'un lieu de passage
☐ autre : .....

COMMUNICATION

9) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations officielles écrites ?

☒ affichage
☐ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
☒ autre : dans porte-bloc déposé chaque matin à côté du photocopieur.

10) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations non officielles ?

☒ affichage
☐ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
☒ autre : porte-bloc - - - -

11) Etes- vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?

☒ oui
☐ non ; pourquoi ?

VI

12) Comment réagissez- vous face à une information négative et/ ou mensongère ?

☐ vous transmettez l'information
☐ vous tenez l'information pour vous
☐ vous refusez d'y croire sans preuve concrète
☒ autre : je transmets avec mon commentaire

13) Vous est- il arrivé de recevoir des informations contradictoires ?

☒ oui
☐ non

14) Si oui, dans quelles circonstances ? Quelles en ont été les conséquences ?

oralement, de façon délibérée dans le but de saboter les relations — à terme, toujours catastrophique

15) A propos du nombre des informations dans et autour de l'école, diriez- vous que, depuis quelques années :

	Diminue	Reste identique	Augmente
L'absence d'informations			
Le nombre d'informations transformées			X
Le nombre d'informations contradictoires			X

16) Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts de circulation des informations que vous rencontrez (ordonner les réponses) ?:

	Elèves	Adjoints	Hiérarchie	Elus locaux	Représentants de parents	Autres parents
Informations non communiquées						
Informations transformées par le bouche à oreille		X			X	
Informations volontairement transformées		X			X	
Autres : citer des exemples						

17) Quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou transformées sur le fonctionnement de l'école ?

☐ aucune
☒ apporte une gêne et du retard dans le fonctionnement quotidien
☒ génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires
☒ génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints
☐ autre :.....

18) Influences de ces défauts sur vos fonctions de direction :

entrave à l'exercice de mes responsabilités

19) Lorsque vous donnez un conseil de type administratif aux adjoints, êtes -vous :

- ☐ toujours écouté
- ☐ souvent écouté
- ☐ peu écouté
- ☐ jamais écouté ; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent
- ☐ autre : écouté pour mieux pouvoir être critiqué

20) Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?

- ☐ oui
- ☒ non ; pourquoi ? La peur (avoué en privé) devant des instits groupés. Son impuissance face aux syndicats qui les soutiennent. L'absence d'entretenue d'un manque de preuves.

21) Lorsqu'un ordre vous est donné par la hiérarchie de proximité (IEN)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Il est écrit		X		
Il est oral, lors d'une entrevue		X		
Il est oral, téléphoné		X		
Il est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur				
Autre :				

22) Vous est-il arrivé de recevoir des paroles contradictoires émanant de l'inspecteur, selon qu'il s'adressait à vous directement ou à d'autres personnes ? (Si oui, exemple)

En privé il me comprend. Devant le groupe il sait en sorte de me faire passer pour "instigateur" de conflit.

23) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils de maîtres ?

- ☐ chaque enseignant a le même temps de parole
- ☐ un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?
- ☒ plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion ? peur d'être exclus par le meneur.
- ☒ un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées ; comment ? le ton, le volume de la voix

24) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils d'école ?

- ☐ chaque partenaire a le même temps de parole
- ☐ un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?
- ☐ plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion ? peur de blâmes
- ☐ un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées ; comment ? moi, en tant que président

25) Qui décide de l'ordre du jour de ces réunions ?

- ☒ l'équipe pédagogique (adjoints + directeur)
- ☐ le directeur
- ☒ autre : C.E. : je en parle aussi aux parents élus.

26) En général, en réunion, que faites- vous lorsqu'une décision ne vous convient pas ?

- ☐ vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints
- ☒ vous faites part de votre désaccord pendant la réunion
- ☐ après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école
- ☐ vous demandez l'avis de l'IEN
- ☐ autre : je ne tâche rien sur ce qui relève de ma seule responsabilité (l'organisation de la sécurité). Pour le reste chacun peut faire ce qu'il veut si c'est inscrit au Projet d'Ecole

FONCTIONS DE DIRECTION

27) Comment qualifiez- vous votre influence dans la prise de décisions au sein de l'école ?

☐ nulle ; pourquoi ?.....

☒ moyenne ; pourquoi ? Contre par les mêmes conseils parents Syndicats.....

☐ importante ; pourquoi ?.....

28) En général, que se passe t'il lorsque vous émettez un avis différent de celui d'un adjoint ?

☐ vous restez chacun sur votre position

☐ votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit

☐ vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit

☐ vous demandez l'avis de l'inspecteur

☐ vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?.....

☐ autre : Voir remarque Question 26.....

29) Quel est le comportement de l'inspecteur,lorsque vous l'informez d'un dysfonctionnement

☐ il vous écoute

☐ il vous écoute et apporte une solution qui vous satisfait

☐ il vous écoute et vous apporte une solution qui ne vous convient pas

☐ il ne vous écoute pas

☐ autre : il "entend" mais le déplore, la adjoint lui ayant souvent envoyé un courrier "préventif" m'accusant de dysfonctionnement.....

30) Quel est le comportement de l'inspecteur envers vous s'il apprend un dysfonctionnement dont vous ne l'avez pas informé ?

il me dit de régler ça au + vite sans m'en donner les moyens.....

31) Diriez- vous que la marge d'autonomie du directeur depuis quelques années :

	Se dégrade	Reste le même	S'améliore
Envers les parents		X	
Envers les représentants de parents	X		
Envers les autres partenaires (élus locaux,....)	X		
Envers les adjoints	X		
Envers la hiérarchie	X		
Autre :.....			

32) Diriez- vous que, depuis quelques années :

	Augmente	Reste semblable	Diminue
La charge de travail	X		
Le niveau de stress	X		
Les conditions de travail en équipe ?			
La reconnaissance du travail par les parents			X
La reconnaissance du travail par les autres partenaires		X	
La reconnaissance du travail par l'inspecteur		X	
La marge d'autonomie et d'initiative			X
Autre : la charge de travail dû à l'absentéisme			

33)Selon vous, l'image du directeur dépend de :

1. du respect des adjoints
2. de sa compétence
3. du soutien de l'IEN et des parents d'élèves.

34)Vous sentez- vous ?

- ☐ de plus en plus évalué par l'inspecteur :
- ☒ de plus en plus évalué par les adjoints :
- ☒ de plus en plus évalué par les parents :
- ☒ autre : mis par l'exigence légitime d'un conseil de l'école élémentaire

35)Dans votre cas, qui est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

- ☐ un élève/ des élèves
- ☒ un adjoint/ des adjoints
- ☒ un parent/ des parents
- ☐ un partenaire extérieur/ des partenaires extérieurs
- ☐ un supérieur hiérarchique
- ☒ autre : l'absence de statut

36)L'application des textes officiels et vous :

- ☒ vous les connaissez tous et les appliquez
- ☐ vous connaissez les principaux et les appliquez
- ☒ autre : Et ça me retombe dessus comme si je les avais écrit moi-même.

37) Dans votre école, les textes réglementaires :

- ☐ vos collègues les appliquent textuellement
- ☐ permettent différentes interprétations, et donc plusieurs façons de les appliquer
- ☐ ne sont pas appliqués
- ☒ autre : Surveillance insuffisante, retard voulu dans le sens de texte demandé ---

38) Rencontrez- vous des difficultés liées à l'application des textes réglementaires dans le fonctionnement de l'école ?

- ☐ non
- ☒ oui ; lesquelles ? Idée générale des adjoints : On fait ce qu'on veut puisqu'on est nombreux et on se soutient entre nous en cas de problème

39) trouvez- vous toutes les réponses aux dysfonctionnements dans les textes administratifs ?

- ☐ oui
- ☒ non ; quelle est la réponse hiérarchique ?
  débrouillez vous

40) Classez par ordre de priorité les critères qui facilitent le fonctionnement de l'école

1. un soutien hiérarchique lors des difficultés
- ☐ de bons rapports avec les partenaires : élus locaux, associations...
2. un directeur reconnu et respecté
- ☐ de bons rapports avec les familles
3. de bons rapports avec les collègues
- ☐ autre : un jour pour être, un statut

41) Classez par ordre de priorité les critères nécessaires à votre bien- être au travail

- ☐ des équipements et du matériel en nombre nécessaire
- 1 des relations courtoises avec les collègues
- ☐ des relations courtoises avec les partenaires
- 5 une charge de travail moins importante
- 4 des élèves et des parents respectueux
- 3 un soutien hiérarchique
- 2 plus d'autonomie en relation avec les responsabilités
- ☐ autre : .....

42) Selon vous, comment seraient les conséquences pour l'école de plus d'autonomie dans les fonctions de direction, concernant :

	Tout à fait positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Tout à fait négatives
Les rumeurs		X		
Les paroles contradictoires		X		
Le fonctionnement général	X			
La reconnaissance par les élèves	X			
La reconnaissance par les collègues		X		
La reconnaissance par les autres partenaires	X			
Autre : Autonomie ne veut pas dire les "moyens" suivent.				

EGALITE DE TRAITEMENT

43) Quel est votre âge ? 53.

44) Y a t'il d'autres enseignants dans votre proche famille ?

- ☐ Conjoint(e)
- ☑ Parent (combien ?) 1
- ☐ Enfant (combien ?)

45) Quelle est votre situation matrimoniale ?

- ☑ Célibataire
- ☐ Marié ou en couple
- ☐ Séparé ou divorcé
- ☒ Autre

47) Pensez- vous qu'il y a, en France, égalité de traitement entre tous les directeurs ?

- ☐ oui
- ☒ non, pourquoi ? décharges de direction / attitude de la hiérarchie / mieux traités si impliqué dans Syndicat

48) Quelles sont les inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) que vous avez déjà rencontrées ?

Voir question précédente

49)Pensez -vous que la rumeur soit utilisée dans le système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ?

☒ oui

☐ non

50)Lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés (rumeur, mésentente avec un parent, un collègue ou vous), comment réagissez- vous ?

Je soutiens toujours l'enseignant mais lui dis en privé si je ne suis pas d'accord avec lui

51) Lorsque vous rencontrez des difficultés (rumeur, différence d'opinion avec celle d'un parent, d'un collègue) quelle est la réaction de l'IEN ?

☐ Il vous soutient face au(x) collègue(s) ou au(x) partenaires(s)

☒ Il dit qu'il vous soutient et fait le contraire

☒ Il ne vous soutient pas

☒ Autre : je ne dégèle

52)Pensez- vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent : ?

☐ de leur situation matrimoniale

☐ de leur origine sociale

☐ des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité

☐ du fonctionnement de l'école

☐ autre :.....

53)Après formation, accepteriez- vous les fonctions de conseiller pédagogique ? pourquoi ?

Non car j'ai perdu toute confiance dans le système

54)Après formation, accepteriez- vous les fonctions d'Inspecteur de l'Education Nationale ? pourquoi ?

IDEN 52.

SITUATION CONFLICTUELLE

55) Influences à l'origine d'une situation conflictuelle ?

	forte	moyenne	Faible ou nulle
Un changement d'habitude	☒		
Un événement nouveau	☒		
Un /des personnes nouvelles	☒		
Autre : le sentiment d'impunité des collègues			

56) Quelles sont les situations conflictuelles que vous rencontrez au sein de l'école ?

	Contre un élève	Contre un adjoint	Contre un directeur
Paroles désobligeantes dites en face de vous			☒
Insultes			
Colportage de rumeurs			☒
Diffamation			☒
Ecrit hostile			☒
Mise en cause régulière du comportement			☒
Mise en cause des résultats			☒

57) Des 7 critères cités à la question précédente, quel est celui que vous maîtrisez le plus difficilement et pourquoi ?

C'est un tout

58) Pour essayer d'y remédier, quel(s) moyen(s) utilisez- vous ?

plus aucun, je viens de demissionner de mes fonctions de directeur au bout de 12 ans d'exercice

59) Avez- vous des moyens pour anticiper les conflits ?

☒ oui, lesquels ? l'expérience / mais anticiper ne veut pas dire pouvoir résoudre

☐ non, pourquoi ?

60) En cas de situation conflictuelle, pouvez- vous prendre une décision seul(e) ?

☐ oui

☒ non, pourquoi ? pas de statut en maîtrise des moyens

61) Est-ce que votre rôle communicationnel et relationnel de directeur est suffisant dans la gestion des situations conflictuelles ?

☐ oui

☒ non, pourquoi ? IDEN question 60

62) Comment qualifiez- vous le nombre de situations conflictuelles que vous avez eues à connaître et à gérer ces dernières années ?

☐ en diminution

☐ stable

☒ en augmentation

63) Dans votre cas, qui(élève, parent, adjoint…) est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

Un groupe d'adjoints en cheville avec deux parents élus

64) Comment la résolution des situations conflictuelles -que vous avez à connaître- est-elle gérée par l'administration ?

☐ Le médiateur académique vous aide

☐ De nouvelles notes de service vous sont envoyées

☐ Les autorités hiérarchiques vous soutiennent concrètement et font un rappel à l'ordre auprès des personnes responsables, dès le début du conflit.

☒ Les autorités hiérarchiques ne vous soutiennent pas et écoutent plutôt une autre personne (collègue, parent…)

☒ Les autorités hiérarchiques ne réagissent pas et le conflit s'enlise

☐ Autre :

65) Si vous avez d'autres éléments que vous jugez importants à communiquer, vous pouvez le faire ci après ; merci

Mis dans l'impossibilité d'assumer mes responsabilités je me suis arrêté pour "Harcèlement professionnel et sur le lieu de Travail" pendant 1,5 mois. Dès mon retour, convoqué à l'IA le lendemain. J'y vais et dis d'emblée "Trouvez moi un poste de TR je le prends tt de suite." Ce qu'ils font !!! L'IEN m'a dit ensuite "Vous avez eu du nez. L'IA, sous la pression (syndicats/collègues) s'apprêtait à vous faire passer en Conseil de Discipline… Depuis donc 1 semaine, je suis TR. Pour plus d'infos (ça vaut le coup !)

G

QUESTIONNAIRE : (Nom, Prénom, coordonnées) .....

AUX DIRECTEURS

1) Votre formation :

☒ Baccalauréat

☐ Ecole Normale + 1 an à l'école Normale

☐ I.U.F.M.

2) Eventuellement, votre emploi/ profession avant de rentrer dans l'Education Nationale :

.....

3) Quelle formation à la direction d'école avez- vous reçue ?

5 semaines de stage l'année de la direction

4) Votre ancienneté générale :

☐ moins de 2 ans

☐ de 2 à 10 ans

☐ de 10 à 20 ans

☒ plus de 20 ans

5) Votre ancienneté dans l'école :

☒ moins de 2 ans

☐ de 2 à 10 ans

☐ plus de 10 ans

6) Nombre de classes dans l'école : 10

7) Quelles sont les caractéristiques architecturales de l'école ?

☒ classes juxtaposées avec couloir de communication 1 bâtiment sur 2 niveaux.

☐ classes juxtaposées sans couloir de communication

☐ classe « en étoile » autour d'une salle polyvalente

☐ autre :.....

8) Quelle est la situation du bureau ?

☒ lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école

☐ situé en bout de bâtiment, hors d'un lieu de passage

☐ autre : .....

COMMUNICATION

9) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations officielles écrites ?

☒ affichage

☐ consultation au bureau

☐ passage dans les classes

☒ autre : Consultation dans la salle de la photocopieuse

10) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations non officielles ?

☒ affichage

☐ consultation au bureau

☐ passage dans les classes

☒ autre : consultation dans la salle de la photocopieuse

11) Etes- vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?

☒ oui

☐ non ; pourquoi ?

VII

12) Comment réagissez- vous face à une information négative et/ ou mensongère ?

☐ vous transmettez l'information
☒ vous tenez l'information pour vous
☒ vous refusez d'y croire sans preuve concrète
☐ autre :.....

13) Vous est- il arrivé de recevoir des informations contradictoires ?

☒ oui
☐ non

14) Si oui, dans quelles circonstances ? Quelles en ont été les conséquences ?

L'IEN me dit blanc et juste après noir elle souffle le chaud et le froid. Conséquences : je ne lui fais plus confiance et communique le moins possible avec elle

15) A propos du nombre des informations dans et autour de l'école, diriez- vous que, depuis quelques années :

	Diminue	Reste identique	Augmente
L'absence d'informations			X
Le nombre d'informations transformées			X
Le nombre d'informations contradictoires			X

16) Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts de circulation des informations que vous rencontrez (ordonner les réponses) ?:

	Elèves	Adjoints	Hiérarchie	Elus locaux	Représentants de parents	Autres parents
Informations non communiquées		X				
Informations transformées par le bouche à oreille		X		X	X	
Informations volontairement transformées		X ou "non comprises"				
Autres : citer des exemples						

Certains papiers sont emportés dans une classe, bloqués. D'autres disparaissent

17) Quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou transformées sur le fonctionnement de l'école ?

☐ aucune
☒ apporte une gêne et du retard dans le fonctionnement quotidien
☒ génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires
☒ génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints
☐ autre : perte de temps.....

18) Influences de ces défauts sur vos fonctions de direction :

Quand je demande l'avis aux adjoints sur une chose par exemple de dates, de manuels....., je n'obtiens pas de réponses malgré mes rappels donc je prends la décision seule avec ceux qui ont répondu. Conséquence : conflits avec ceux qui se réveillent une fois que la décision est prise.

19) Lorsque vous donnez un conseil de type administratif aux adjoints, êtes -vous :

- ☐ toujours écouté
- ☐ souvent écouté
- ☐ peu écouté
- ☐ jamais écouté ; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent
- ☒ autre : très critiquée, conseils suivis malgré tout après, mise à l'écart mais je suis

20) Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?

- ☐ oui
- ☒ non ; pourquoi ? absolument pas, au contraire, il m'enfonce, va dans le sens de la majorité des adjoints. Il provoque une réunion où je suis mise en accusation par les adjoints et il ne me défend pas, (suite au dos)

21) Lorsqu'un ordre vous est donné par la hiérarchie de proximité (IEN)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Il est écrit			X	
Il est oral, lors d'une entrevue				
Il est oral, téléphoné		X		
Il est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur		X		
Autre : par mail			X	

22) Vous est-il arrivé de recevoir des paroles contradictoires émanant de l'inspecteur, selon qu'il s'adressait à vous directement ou à d'autres personnes ? (Si oui, exemple)

oui en face à face sans témoins, il critique les adjoints et me dit que la sécurité doit être assurée avec plus de surveillants et deaf les adjoints, il dit l'inverse

23) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils de maîtres ?

- ☐ chaque enseignant a le même temps de parole non
- ☐ un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☐ plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☒ un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées ; comment ? à 3 (toujours les mêmes, ils veulent imposer leur façon de faire.

24) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils d'école ?

- ☐ chaque partenaire a le même temps de parole non
- ☐ un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ? Chaque partenaire s'exprime quand il veut, certaines personnes s'expriment peu, d'autres essayant de monopoliser la parole.
- ☐ plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☐ un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées ; comment ?.....

25) Qui décide de l'ordre du jour de ces réunions ?

- ☐ l'équipe pédagogique (adjoints + directeur)
- ☑ le directeur sur proposition des fédérations de parents.
- ☐ autre :.....

26) En général, en réunion, que faites- vous lorsqu'une décision ne vous convient pas ?

- ☐ vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints
- ☒ vous faites part de votre désaccord pendant la réunion
- ☐ après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école
- ☐ vous demandez l'avis de l'IEN
- ☐ autre :.....

20) (suite)
Il donne le conseil de suivre toujours l'avis du conseil des maîtres même quand il est certain que la sécurité ne sera pas assurée. Puis de laisser les choses fonctionner comme les adjoints l'ont décidé. Quand arrivent les accidents, je pourrai enfin leur prouver que j'avais raison de vouloir faire des changements ! "Il faut être soft" dit l'IEN

FONCTIONS DE DIRECTION

27) Comment qualifiez- vous votre influence dans la prise de décisions au sein de l'école ?

- ☐ nulle ; pourquoi ?.....
- ☒ moyenne ; pourquoi ? qd il s'agit de décisions sans grande importance.
- ☒ importante ; pourquoi ? qd il s'agit de sécurité mais décision imposée contre tous.

28) En général, que se passe t'il lorsque vous émettez un avis différent de celui d'un adjoint ?

- ☒ vous restez chacun sur votre position
- ☐ votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit
- ☐ vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit
- ☐ vous demandez l'avis de l'inspecteur
- ☐ vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?.....
- ☐ autre :.....

29) Quel est le comportement de l'inspecteur,lorsque vous l'informez d'un dysfonctionnement

- ☐ il vous écoute
- ☐ il vous écoute et apporte une solution qui vous satisfait
- ☐ il vous écoute et vous apporte une solution qui ne vous convient pas
- ☒ il ne vous écoute pas
- ☐ autre : Il fait semblant de m'écouter mais ne veut pas de vagues, il veut la sécurité mais sans obliger les adjoints à assumer leurs responsabilités

30) Quel est le comportement de l'inspecteur envers vous s'il apprend un dysfonctionnement dont vous ne l'avez pas informé ?

Je l'en informe la plupart du temps, au début, il n'a rien dit mais après a donné la parole aux adjoints et les a écoutés et défendues car " pour travailler en équipe, il faut bien s'entendre "

31) Diriez- vous que la marge d'autonomie du directeur depuis quelques années :

	Se dégrade	Reste le même	S'améliore
Envers les parents		X	
Envers les représentants de parents	X		
Envers les autres partenaires (élus locaux,....)		X	
Envers les adjoints	X		
Envers la hiérarchie	X		
Autre :.....			

32) Diriez- vous que, depuis quelques années :

	Augmente	Reste semblable	Diminue
La charge de travail	X		
Le niveau de stress	X		
Les conditions de travail en équipe	X		
La reconnaissance du travail par les parents			X
La reconnaissance du travail par les autres partenaires		X	
La reconnaissance du travail par l'inspecteur	pas de reconnaissance, l'IEN veut la paix, ne pas être au courant des problèmes		
La marge d'autonomie et d'initiative			X
Autre :.....			

33) Selon vous, l'image du directeur dépend de :

☐ la reconnaissance, du respect

☐ du soutien de la hiérarchie envers

☐ nous : c'est alors que les collègues et les parents sont respectueux.

34) Vous sentez- vous ?

☐ de plus en plus évalué par l'inspecteur :

☒ de plus en plus évalué par les adjoints :

☒ de plus en plus évalué par les parents :

☐ autre : l'IEN suit l'évaluation par les parents et les adjoints.

35) Dans votre cas, qui est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

☐ un élève/ des élèves pas du tout.

☒ un adjoint/ des adjoints

☐ un parent/ des parents

☐ un partenaire extérieur/ des partenaires extérieurs

☒ un supérieur hiérarchique → l'IEN suit l'avis des adjoints, il les a reçus à leur demande sans m'en informer.

☐ autre : .....

36) L'application des textes officiels et vous :

☐ vous les connaissez tous et les appliquez

☒ vous connaissez les principaux et les appliquez quand cela est possible.

☐ autre : .....

37) Dans votre école, les textes réglementaires :

☐ vos collègues les appliquent textuellement non

☒ permettent différentes interprétations, et donc plusieurs façons de les appliquer

☐ ne sont pas appliqués

☐ autre : les adjoints les contestent beaucoup et je me contente d'être exigente en ce qui concerne la sécurité

38) Rencontrez- vous des difficultés liées à l'application des textes réglementaires dans le fonctionnement de l'école ?

☐ non

☒ oui ; lesquelles ? ..... Je suis obligée de céder pour le reste.

39) trouvez- vous toutes les réponses aux dysfonctionnements dans les textes administratifs ?

☐ oui

☒ non ; quelle est la réponse hiérarchique ?

N'ayant aucune pouvoir sur les adjoints, ces derniers contestent et bloquent le système par leur refus de participer

40) Classez par ordre de priorité les critères qui facilitent le fonctionnement de l'école

(1) un soutien hiérarchique lors des difficultés

(5) de bons rapports avec les partenaires : élus locaux, associations...

(2) un directeur reconnu et respecté

(3) de bons rapports avec les familles

(3) de bons rapports avec les collègues

☐ autre : .....

41) Classez par ordre de priorité les critères nécessaires à votre bien- être au travail

(7) ☐ des équipements et du matériel en nombre nécessaire
(3) ☐ des relations courtoises avec les collègues
(6) ☐ des relations courtoises avec les partenaires
(4) ☐ une charge de travail moins importante
(5) ☐ des élèves et des parents respectueux
(1) un soutien hiérarchique
(2) plus d'autonomie en relation avec les responsabilités
☐ autre : .....

42)Selon vous, comment seraient les conséquences pour l'école de plus d'autonomie dans les fonctions de direction, concernant :

	Tout à fait positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Tout à fait négatives
Les rumeurs		X		
Les paroles contradictoires		X		
Le fonctionnement général	X			
La reconnaissance par les élèves	X			
La reconnaissance par les collègues		X		
La reconnaissance par les autres partenaires		X		
Autre :				

EGALITE DE TRAITEMENT

43) Quel est votre âge ? 55 ans .

44) Y a t'il d'autres enseignants dans votre proche famille ?

☐ Conjoint(e) non
☐ Parent (combien ?) 2 soeurs
☐ Enfant (combien ?) non

45) Quelle est votre situation matrimoniale ?

☐ Célibataire
☒ Marié ou en couple
☐ Séparé ou divorcé
☐ Autre

47)Pensez- vous qu'il y a, en France, égalité de traitement entre tous les directeurs ?

☐ oui
☒ non,pourquoi ? tout dépend du soutien qu'ils ont pour faire leur travail et de la politique de la ville par rapport aux écoles.

48)Quelles sont les inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) que vous avez déjà rencontrées ?

.....
.....

49)Pensez -vous que la rumeur soit utilisée dans le système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ?

☒ oui pour enfoncer quelqu'un et laisser la place libre à celui qui
☐ non couvrir la place.

50)Lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés (rumeur, mésentente avec un parent, un collègue ou vous), comment réagissez- vous ?

Je le défends et j'essaie de parler avec lui pour éviter que ce genre de situation ne se reproduise plus.

51) Lorsque vous rencontrez des difficultés (rumeur, différence d'opinion avec celle d'un parent, d'un collègue) quelle est la réaction de l'IEN ?

☐ Il vous soutient face au(x) collègue(s) ou au(x) partenaires(s)
☒ Il dit qu'il vous soutient et fait le contraire et vous enfonce en vous humiliant devant les collègues qui ont le droit de mentir. L'IEN ne me donne pas droit de réponse
☐ Il ne vous soutient pas
☐ Autre :

52)Pensez- vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :

☐ de leur situation matrimoniale
☐ de leur origine sociale
☒ des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité
☐ du fonctionnement de l'école
☐ autre : amie avec les adjoints

L'IEN est l'ancienne conseillère péda de la circonscription et est amie avec les adjoints

Je dois "les écouter". C'est un tribunal organisé par l'IEN avec ses conseillers péda. Je n'ai aucun défenseur ni témoin favorable

53)Après formation, accepteriez- vous les fonctions de conseiller pédagogique ? pourquoi ?

non. Je n'ai pas envie d'être à la botte d'1 IEN

54)Après formation, accepteriez- vous les fonctions d'Inspecteur de l'Education Nationale ? pourquoi ?

oui, si j'ai une circonscription pas trop étendue. Mais s'il faut être à la botte de l'IA, non !

SITUATION CONFLICTUELLE

55) Influences à l'origine d'une situation conflictuelle ?

	forte	moyenne	Faible ou nulle
Un changement d'habitude	X		
Un événement nouveau		X	
Un /des personnes nouvelles		X	
Autre :.....			

56) Quelles sont les situations conflictuelles que vous rencontrez au sein de l'école ?

	Contre un élève	Contre un adjoint	Contre ~~un~~ le directeur (= moi)
Paroles désobligeantes dites en face de vous		/	X
Insultes			X
Colportage de rumeurs			X
Diffamation			X
Ecrit hostile			X
Mise en cause régulière du comportement			X
Mise en cause des résultats			

Contestation des comptes-rendus systématique

57) Des 7 critères cités à la question précédente, quel est celui que vous maîtrisez le plus difficilement et pourquoi ?

les insultes et la diffamation : ce ne sont pas des armes que j'emploi face à qqn avec qui je suis en désaccord.

58) Pour essayer d'y remédier, quel(s) moyen(s) utilisez- vous ?

Je ne réponds pas aux insultes, je m'enferme dans mon bureau face à des insultes. Si c'est en réunion, j'ignore totalement ces personnes ou je les menace de porter plainte (diffamation) si elles continuent

59) Avez- vous des moyens pour anticiper les conflits ?

☒ oui, lesquels ? j'évite de leur demander leur avis et je suis à la lettre certains tests officiels.

☐ non, pourquoi ?

60) En cas de situation conflictuelle, pouvez- vous prendre une décision seul(e) ?

☒ oui

☐ non, pourquoi ?

61) Est-ce que votre rôle communicationnel et relationnel de directeur est suffisant dans la gestion des situations conflictuelles ?

☐ oui

☒ non, pourquoi ? les adjoints passent au-dessus de moi / sont reçus par l'IEN dans que je ne sois au courant

62) Comment qualifiez- vous le nombre de situations conflictuelles que vous avez eues à connaître et à gérer ces dernières années ? c'est ma première année de direction.

☐ en diminution

☒ stable

☐ en augmentation

63) Dans votre cas, qui(élève, parent, adjoint...) est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

les ADJOINTS qui veulent me mettre au pas" (ce sont leurs paroles).

64) Comment la résolution des situations conflictuelles -que vous avez à connaître- est-elle gérée par l'administration ?

☐ Le médiateur académique vous aide

☐ De nouvelles notes de service vous sont envoyées

☐ Les autorités hiérarchiques vous soutiennent concrètement et font un rappel à l'ordre auprès des personnes responsables, dès le début du conflit.

☒ Les autorités hiérarchiques ne vous soutiennent pas et écoutent plutôt une autre personne (collègue, ~~parent...~~) les autres personnes

☐ Les autorités hiérarchiques ne réagissent pas et le conflit s'enlise

☐ Autre : Si cela s'est calmé pour l'instant c'est parce que l'IEN voulait se débarrasser de moi, elle a demandé aux fédé. de parents leur avis sur moi. Les fédérations de parents ont eu des réactions très favorables à mon égard. Cela me permet donc pour l'instant d'être encore à ma place de directrice.

65) Si vous avez d'autres éléments que vous jugez importants à communiquer, vous pouvez le faire ci après ; merci

Au bout d'un trimestre de conflits, l'équipe fait bloc contre la directrice pour la faire partir. Ils étaient désunis mais ont maintenant un objectif commun : faire partir la directrice et c'est encore plus visible au moment du mouvement. Ils se retrouvent en réunion pour tout contester, dire non à la proposition, pour faire craquer la directrice.

(H)

QUESTIONNAIRE : (Nom, Prénom, coordonnées) .....

AUX DIRECTEURS

1) Votre formation :

☒ Baccalauréat
☒ Ecole Normale
☐ I.U.F.M.

2) Eventuellement, votre emploi/ profession avant de rentrer dans l'Education Nationale :

.....

3) Quelle formation à la direction d'école avez- vous reçue ?

..... aucune formation spécifique .....

4) Votre ancienneté générale :

☐ moins de 2 ans
☐ de 2 à 10 ans
☐ de 10 à 20 ans
☒ plus de 20 ans

5) Votre ancienneté dans l'école :

☐ moins de 2 ans
☐ de 2 à 10 ans
☒ plus de 10 ans

6) Nombre de classes dans l'école : 1

7) Quelles sont les caractéristiques architecturales de l'école ?

☐ classes juxtaposées avec couloir de communication
☐ classes juxtaposées sans couloir de communication
☐ classe « en étoile » autour d'une salle polyvalente
☐ autre : .....

8) Quelle est la situation du bureau ?

☐ lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école
☐ situé en bout de bâtiment, hors d'un lieu de passage
☐ autre : ..... interne à la classe .....

COMMUNICATION

9) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations officielles écrites ?

☐ affichage
☐ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
☐ autre : ..... classe unique .....

10) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations non officielles ?

☐ affichage
☐ consultation au bureau
☐ passage dans les classes
☐ autre : ..... classe unique .....

11) Etes- vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?

☒ oui
☐ non ; pourquoi ?

VIII

12) Comment réagissez- vous face à une information négative et/ ou mensongère ?

☐ vous transmettez l'information

☐ vous tenez l'information pour vous

☒ vous refusez d'y croire sans preuve concrète

☐ autre :.....

13) Vous est- il arrivé de recevoir des informations contradictoires ?

☒ oui

☐ non

14) Si oui, dans quelles circonstances ? Quelles en ont été les conséquences ?

Annonce d'une nomination probable d'une fille d'inspecteur sur un poste alors que la demande n'avait jamais été faite. Conséquence évidente : inquiétude d'un candidat au poste.

15) A propos du nombre des informations dans et autour de l'école, diriez- vous que, depuis quelques années :

	Diminue	Reste identique	Augmente
L'absence d'informations		X	
Le nombre d'informations transformées			X
Le nombre d'informations contradictoires		X	

16) Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts de circulation des informations que vous rencontrez (ordonner les réponses) ?: Nouvelle Assoc. créée en mai 2008 !

	Elèves	Adjoints	Hiérarchie	Elus locaux	Représentants de parents	Autres parents
Informations non communiquées	4	/	5	2	1	3
Informations transformées par le bouche à oreille	5	/	1	3	2	4
Informations volontairement transformées	5	/	1	4	2	3
Autres : citer des exemples		/				

17) Quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou transformées sur le fonctionnement de l'école ?

☐ aucune

☒ apporte une gêne et du retard dans le fonctionnement quotidien

☐ génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires

☐ génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints

☐ autre :.....

18) Influences de ces défauts sur vos fonctions de direction :

Retard quant au retour à un rôle assuré à 100 %.....

19) Lorsque vous donnez un conseil de type administratif aux adjoints, êtes -vous :

- ☐ toujours écouté
- ☐ souvent écouté
- ☐ peu écouté
- ☐ jamais écouté ; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent
- ☐ autre :.....

20) Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?

- ☐ oui
- ☐ non ; pourquoi ?.....

21) Lorsqu'un ordre vous est donné par la hiérarchie de proximité (IEN)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Il est écrit		X		
Il est oral, lors d'une entrevue				X
Il est oral, téléphoné		X		
Il est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur		X		
Autre :				

22) Vous est-il arrivé de recevoir des paroles contradictoires émanant de l'inspecteur, selon qu'il s'adressait à vous directement ou à d'autres personnes ? (Si oui, exemple)

Non

23) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils de maîtres ?

- ☒ chaque enseignant a le même temps de parole
- ☐ un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☐ plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☐ un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées ; comment ?.....

24) En général, quelle forme la communication prend- elle lors des conseils d'école ?

- ☒ chaque partenaire a le même temps de parole
- ☐ un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion ; pourquoi ?.....
- ☐ plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion ?.....
- ☐ un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées ; comment ?.....

25) Qui décide de l'ordre du jour de ces réunions ?

- ☒ l'équipe pédagogique (adjoints + directeur)
- ☐ le directeur
- ☐ autre :.....

26) En général, en réunion, que faites- vous lorsqu'une décision ne vous convient pas ?

- ☐ vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints
- ☒ vous faites part de votre désaccord pendant la réunion
- ☐ après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école
- ☐ vous demandez l'avis de l'IEN
- ☐ autre : .....

FONCTIONS DE DIRECTION

27) Comment qualifiez- vous votre influence dans la prise de décisions au sein de l'école ?

☐ nulle ; pourquoi ?.....

☐ moyenne ; pourquoi ?.....

☒ importante ; pourquoi ?..... seul "maître à bord" !

28) En général, que se passe t'il lorsque vous émettez un avis différent de celui d'un adjoint ?

☐ vous restez chacun sur votre position

☐ votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit

☐ vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit

☐ vous demandez l'avis de l'inspecteur

☐ vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?.....

☐ autre :.....

29) Quel est le comportement de l'inspecteur,lorsque vous l'informez d'un dysfonctionnement

☐ il vous écoute

☐ il vous écoute et apporte une solution qui vous satisfait

☐ il vous écoute et vous apporte une solution qui ne vous convient pas

☐ il ne vous écoute pas

☒ autre : je n'ai jamais eu à le faire.....

30) Quel est le comportement de l'inspecteur envers vous s'il apprend un dysfonctionnement dont vous ne l'avez pas informé ? ?

.....

31) Diriez- vous que la marge d'autonomie du directeur depuis quelques années :

	Se dégrade	Reste le même	S'améliore
Envers les parents	X		
Envers les représentants de parents		X	
Envers les autres partenaires (élus locaux,....)	X		
Envers les adjoints		X	
Envers la hiérarchie	X		
Autre :.....			

32) Diriez- vous que, depuis quelques années :

	Augmente	Reste semblable	Diminue
La charge de travail	X		
Le niveau de stress	X		
Les conditions de travail en équipe		X	
La reconnaissance du travail par les parents			X
La reconnaissance du travail par les autres partenaires		X	
La reconnaissance du travail par l'inspecteur		X	
La marge d'autonomie et d'initiative			X
Autre :.....			

33) Selon vous, l'image du directeur dépend de :

☐ la fréquence des contacts avec les partenaires,

☐ la disponibilité et l'écoute

☐ l'exemple qu'il donne (conseiller et acteur)

34) Vous sentez- vous ?

☐ de plus en plus évalué par l'inspecteur :

☐ de plus en plus évalué par les adjoints :

☒ de plus en plus évalué par les parents :

☐ autre :.....

35) Dans votre cas, qui est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

☒ un élève/ des élèves

☐ un adjoint/ des adjoints

☒ un parent/ des parents

☐ un partenaire extérieur/ des partenaires extérieurs

☐ un supérieur hiérarchique

☐ autre : .....

36) L'application des textes officiels et vous :

☐ vous les connaissez tous et les appliquez

☒ vous connaissez les principaux et les appliquez

☐ autre : .....

37) Dans votre école, les textes réglementaires :

☐ vos collègues les appliquent textuellement

☐ permettent différentes interprétations, et donc plusieurs façons de les appliquer

☐ ne sont pas appliqués

☒ autre :..sont appliqués par moi-même.....

38) Rencontrez- vous des difficultés liées à l'application des textes réglementaires dans le fonctionnement de l'école ?

☒ non

☐ oui ; lesquelles ? .....

39) trouvez- vous toutes les réponses aux dysfonctionnements dans les textes administratifs ?

☐ oui

☒ non ; quelle est la réponse hiérarchique ?

...Renvoi aux textes parus.....

40) Classez par ordre de priorité les critères qui facilitent le fonctionnement de l'école

5 un soutien hiérarchique lors des difficultés

2 de bons rapports avec les partenaires : élus locaux, associations...

3 un directeur reconnu et respecté

1 de bons rapports avec les familles

4 de bons rapports avec les collègues

☐ autre :.....

41) Classez par ordre de priorité les critères nécessaires à votre bien- être au travail

- [3] des équipements et du matériel en nombre nécessaire
- [ ] des relations courtoises avec les collègues
- [2] des relations courtoises avec les partenaires
- [4] une charge de travail moins importante
- [1] des élèves et des parents respectueux
- [5] un soutien hiérarchique
- [ ] plus d'autonomie en relation avec les responsabilités
- [ ] autre : .....

42) Selon vous, comment seraient les conséquences pour l'école de plus d'autonomie dans les fonctions de direction, concernant :

	Tout à fait positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Tout à fait négatives
Les rumeurs		X		
Les paroles contradictoires		X		
Le fonctionnement général	X			
La reconnaissance par les élèves		X		
La reconnaissance par les collègues ?				
La reconnaissance par les autres partenaires		X		
Autre :				

EGALITE DE TRAITEMENT

43) Quel est votre âge ? ....55 ans

44) Y a t'il d'autres enseignants dans votre proche famille ?

- [X] Conjoint(e)
- [ ] Parent (combien ?)
- [ ] Enfant (combien ?)

45) Quelle est votre situation matrimoniale ?

- [ ] Célibataire
- [X] Marié ou en couple
- [ ] Séparé ou divorcé
- [ ] Autre

47) Pensez- vous qu'il y a, en France, égalité de traitement entre tous les directeurs ?

- [ ] oui
- [X] non, pourquoi ? ..... Selon l'importance des établissements .....

48) Quelles sont les inégalités de traitement entre enseignants et directeurs (ou entre directeurs) que vous avez déjà rencontrées ?

.....

.....

49)Pensez -vous que la rumeur soit utilisée dans le système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ?

☒ oui

☐ non

50)Lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés (rumeur, mésentente avec un parent, un collègue ou vous), comment réagissez- vous ?

Dialogue franc à l'extrême et juge de décision en fin de compte.

51) Lorsque vous rencontrez des difficultés (rumeur, différence d'opinion avec celle d'un parent, d'un collègue) quelle est la réaction de l'IEN ?

☒ Il vous soutient face au(x) collègue(s) ou au(x) partenaires(s)

☐ Il dit qu'il vous soutient et fait le contraire

☐ Il ne vous soutient pas

☐ Autre :.....

52)Pensez- vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :

☐ de leur situation matrimoniale

☐ de leur origine sociale

☒ des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité

☒ du fonctionnement de l'école

☐ autre :.....

53)Après formation, accepteriez- vous les fonctions de conseiller pédagogique ? pourquoi ?

NON ⟶ retraité.

54)Après formation, accepteriez- vous les fonctions d'Inspecteur de l'Education Nationale ? pourquoi ?

NON ⟶ retraité.

SITUATION CONFLICTUELLE

55) Influences à l'origine d'une situation conflictuelle ?

	forte	moyenne	Faible ou nulle
Un changement d'habitude	X		
Un événement nouveau		X	
Un /des personnes nouvelles		X	
Autre :.....			

56) Quelles sont les situations conflictuelles que vous rencontrez au sein de l'école ?

	Contre un élève	Contre un adjoint	Contre un directeur
Paroles désobligeantes dites en face de vous			
Insultes			X
Colportage de rumeurs			
Diffamation			
Ecrit hostile			
Mise en cause régulière du comportement			
Mise en cause des résultats			X

57) Des 7 critères cités à la question précédente, quel est celui que vous maîtrisez le plus difficilement et pourquoi ?

Mise en cause des enseignants. Parce que les parents attendent tout du directeur. Concerne aussi l'éducation et l'instruction de l'enfant.

58) Pour essayer d'y remédier, quel(s) moyen(s) utilisez- vous ?

Dialogue avec les parents

59) Avez- vous des moyens pour anticiper les conflits ?

☒ oui, lesquels ? réunions avec les parents officiels, avec les programmes

☐ non, pourquoi ?

60) En cas de situation conflictuelle, pouvez- vous prendre une décision seul(e) ?

☒ oui

☐ non, pourquoi ?

61) Est-ce que votre rôle communicationnel et relationnel de directeur est suffisant dans la gestion des situations conflictuelles ?

☒ oui

☐ non, pourquoi ?

62) Comment qualifiez- vous le nombre de situations conflictuelles que vous avez eues à connaître et à gérer ces dernières années ?

☐ en diminution

☐ stable

☒ en augmentation

63) Dans votre cas, qui(élève, parent, adjoint…) est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

Parent

64) Comment la résolution des situations conflictuelles -que vous avez à connaître- est-elle gérée par l'administration ?

☐ Le médiateur académique vous aide

☐ De nouvelles notes de service vous sont envoyées

☐ Les autorités hiérarchiques vous soutiennent concrètement et font un rappel à l'ordre auprès des personnes responsables, dès le début du conflit.

☐ Les autorités hiérarchiques ne vous soutiennent pas et écoutent plutôt une autre personne (collègue, parent…)

☐ Les autorités hiérarchiques ne réagissent pas et le conflit s'enlise

☒ Autre : petit village relativement sans histoire

65) Si vous avez d'autres éléments que vous jugez importants à communiquer, vous pouvez le faire ci après ; merci

QUESTIONNAIRE AUX DIRECTEURS :

1) Votre formation:

- ✓ **Baccalauréat**
- ✓ **Deug**
- ✓ **Ecole Normale**
- o I.U.F.M.

2) Eventuellement, votre emploi / profession avant de rentrer dans l'Education Nationale : **aucun**

3) Quelle formation à la direction d'école avez-vous reçue ?

3 semaines en mai-juin, après mon affectation au mouvement, puis 3 semaines en novembre de l'année scolaire suivante.

4) Votre ancienneté générale :

- o moins de 2 ans
- o de 2 à 10 ans
- ✓ **de 10 à 20 ans**
- o plus de 20 ans

5) Votre ancienneté dans l'école :

- ✓ **moins de 2 ans**
- o de 2 à 10 ans
- o plus de 10 ans

6) Nombre de classes dans l'école : **9**

7) Quelles sont les caractéristiques architecturales de l'école ?

- o **classes juxtaposées avec couloir de communication**
- o classes juxtaposées sans couloir de communication
- o classes «en étoile» autour d'une salle polyvalente
- o autre :

8) Quelle est la situation du bureau ?

- o lieu de passage obligé entre l'extérieur et l'intérieur de l'école
- o situe en bout de bâtiment, hors d'un lieu de passage
- o **autre : situé en bout de bâtiment à une des entrées possibles, loin de la classe du directeur**

COMMUNICATION

9) Au sein de l'école, comment s'effectue la circulation des informations officielles écrites ?

- o affichage
- o **consultation au bureau**
- o **passage dans les classes**
- o **autre : avec en plus, un rappel régulier des infos de la part du directeur aux collègues concernés**

10) Au sein de "école, comment s'effectue la circulation des informations non officielles ?

- o affichage
- o **consultation au bureau**
- o **passage dans les classes**
- o autre :

11) Etes-vous satisfait(e) de la circulation des informations dans votre école ?

- o oui
- o **non; pourquoi ? Les pochettes de courrier bloquent régulièrement, des feuilles disparaissent de la pochette.**

12) Comment réagissez- vous face à une information négative et ou mensongère?

- o vous transmettez l'information
- o vous tenez l'information pour vous
- o vous refusez d'y croire sans preuve concrète
- o **autre : Je transfère à mon IEN pour savoir si c'est fiable et si je peux la diffuser.**

13) Vous est- il arrivé de recevoir des informations contradictoires ?

IX

- o **oui**

14) Si oui, dans quelles circonstances ? Quelles en ont été les conséquences?

Lors d'un exercice de confinement au niveau du département. Ordres et contre-ordres à propos de la possibilité d'avertir les familles, puis, pour les parents, de la possibilité de venir chercher leurs enfants.
Résultat : Beaucoup d'énergie dépensée pour un résultat très peu probant.

15) A propos du nombre des informations dans et autour de "école, diriez- vous que, depuis quelques années :

	Diminue	Reste identique	Augmente
L'absence d'informations		X	
Le nombre d'informations transformées		X	
Le nombre d'informations contradictoires			X

16) Dans vos fonctions de direction, d'où proviennent les défauts de circulation des informations que vous rencontrez (ordonnez les réponses) ? : **Il est difficile d'ordonner.**

	Elèves	Adjoints	Représentants de parents	Autres parents
Informations non communiquées	X	X	X	X
Informations transformées par le bouche à oreilles	X	X		X
Informations volontairement transformées		X		
Autres : citer des exemples				

17) Quelle est l'influence du manque d'informations, des informations contradictoires ou transformées sur Ie fonctionnement le l'école ?

- o aucune
- o **apporte une gène et du retard dans le fonctionnement quotidien**
- o génère des situations conflictuelles entre les enseignants et les partenaires
- o **génère des situations conflictuelles entre le directeur et ses adjoints**
- o **autre : fait passer le directeur pour un incompétent**

18) Influences de ces défauts sur vos fonctions de direction :

L'absence d'une définition claire des attributions du directeur (et de ses adjoints) crée une grande confusion :
- dans l'esprit des adjoints, surtout, qui se pensent souvent investis d'un pouvoir et de droits de communication sans en référer au directeur, aux autres collègues.
- dans l'esprit des familles qui reçoivent ces informations contradictoires ou différemment interprétées.
- dans l'esprit du public en général, aux yeux duquel le directeur passe pour un incompétent.

19) Lorsque vous donnez un conseil de type administratif aux adjoints, êtes -vous :

- o toujours écouté
- o souvent écouté
- o **peu écouté**
- o **jamais écouté ; la majorité des collègues faisant ce qu'ils veulent**
- o **autre : Beaucoup de collègues ignorent les Textes et les attributions du directeur. Certains, très politisés, leur refusent la fonction et le rôle spécifique.**

20) Si des adjoints refusent de prendre en considération ce que vous dites, avez- vous l'appui de votre inspecteur ?

- o **oui**
- o non ; pourquoi ?

21) Lorsqu'un **ordre** vous est donné par la hiérarchie de proximité (IEN) :

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
II est écrit	X			
II est oral, lors d'une entrevue				X
II est oral, téléphone				X
II est oral, transmis par la secrétaire de l'inspecteur				X
Autre :				

22) Vous est-il arrivé de recevoir des paroles contradictoires émanant de l'inspecteur, selon qu'il s'adressait à vous directement ou à d'autres personnes ? (Si oui, exemple)

Non, j'ai la chance d'avoir un Inspecteur qui s'arrange pour faire passer par écrit ce qu'il a à dire aux Enseignants, ce qui appuie la position du directeur. Parfois ses « adjoints » *(Conseillers pédagogiques, Animateurs Informatique)* se sentent investis l'une mission d'explication de sa volonté, la rendant plus confuse. Mais un appel à l'ien, et la ligne de conduite est claire.

23) En général, quelle forme la communication prend-elle lors des conseils de maîtres ?

- o chaque enseignant a le même temps de parole
- o un enseignant n'exprime pas ou peu son opinion; pourquoi ?
- o **plusieurs enseignants n'expriment pas ou peu leur opinion ?**
- o **un ou plusieurs enseignants imposent leurs idées; comment ? Grâce au passé qu'ils ont dans l'école, leur aura, leur facilité à s'exprimer, la passivité des autres.**

24) En général, quelle forme la communication prend-elle lors des conseils d'école ?

- o chaque partenaire a le même temps de parole
- o un partenaire n'exprime pas ou peu son opinion; pourquoi ?
- o **plusieurs partenaires n'expriment pas ou peu leur opinion ?**
- o **un ou plusieurs partenaires imposent leurs idées; comment ? Certains adjoints ignorent que c'est au directeur de mener le Conseil d'Ecole et tentent de le faire à sa place, ce qui crée des petits problèmes dus à des informations données fausses, ou des conversations dont ce n'est pas le lieu.**

25) Qui décide de l'ordre du jour de ces réunions?

- o **l'équipe pédagogique (adjoints + directeur) lors d'un Conseil des Maîtres, après réunion des parents élus avec le directeur.**
- o le directeur
- o **autre : Le directeur réunit les parents élus qui lui remettent leurs questions, qui, si elles entrent dans le cadre de ce qui peut être débattu en Conseil d'Ecole, est ajouté à l'ordre du Jour.**

26) En général, en réunion, que faites-vous lorsqu'une décision ne vous convient pas ?

- o vous taisez votre désaccord et vous vous ralliez à la majorité des adjoints
- o **vous faites part de votre désaccord pendant la réunion. Logiquement, d'après les Textes, le directeur a le dernier mot.**
- o après la réunion, vous faites part de votre désaccord aux autres partenaires de l'école
- o **vous demandez l'avis de IEN si la position des adjoints est contraire aux Textes.**
- o **autre : Il est important de rectifier des informations erronées, lors de réunions auxquelles sont présentes des personnes étrangères à l'Equipe Educative, de façon à ce que la réunion se termine sur de bonnes bases.**

FONCTIONS DE DIRECTION

27) Comment qualifiez- vous votre influence dans la prise de décisions au sein de l'école ?

- o **nulle ou presque ; pourquoi ? car arrivant dans une équipe déjà formée, avec ses habitudes, avec en plus, des éléments très politisés qui refusent le rôle décisif du directeur de l'école dans son fonctionnement.**
- o moyenne ; pourquoi ?
- o importante; pourquoi ?

28) En général, que se passe-t-il lorsque vous émettez un avis différent de celui d'un adjoint?

- o vous restez chacun sur votre position
- o votre collègue se rapproche de votre idée pour éviter le conflit
- o vous vous rapprochez de l'idée de votre collègue pour éviter le conflit
- o **vous demandez l'avis de l'inspecteur**
- o vous demandez l'avis d'un autre médiateur ; qui ?
- o **autre : Chacun apporte ses arguments. S'il y a infraction aux Textes ou gros différend, je demande à l'ien.**

29) Quel est le comportement de l'inspecteur, lorsque vous l'informez d'un dysfonctionnement ?

- o **il vous écoute**
- o il vous écoute et apporte une solution qui vous satisfait
- o il vous écoute et vous apporte une solution qui ne vous convient pas
- o il ne vous écoute pas
- o **autre : Malheureusement, l'ien n'a pas toujours les moyens d'apporter une solution, ni de soutenir le directeur, même si ce dernier est dans son droit.**

30) Quel est le comportement de l'inspecteur envers vous s'il apprend un dysfonctionnement dont vous ne l'avez pas informé ?

Il me reproche de ne pas l'avoir fait, mais comme il connaît l'ambiguïté du rôle de « fusible » tenu par le directeur, il n'y a pas de suite.

31) Diriez- vous que la marge d'autonomie du directeur depuis quelques années :

	Se dégrade	Reste le même	S'améliore
Envers les parents		X	
Envers les représentants de parents	X		
Envers les autres partenaires (élus locaux, ...)		X	
Envers les adjoints	X		
Envers la hiérarchie		X	
Autre : **Public extérieur à l'école**	X		

32) Diriez- vous que, depuis quelques années :

	Augmente	Reste semblable	Diminue
La charge de travail	X		
Le niveau de stress	X		
Les conditions de travail en équipe			**Se dégradent**
La reconnaissance du travail par les parents		X	
La reconnaissance du travail par les autres partenaires			**Se dégrade**
La reconnaissance du travail par l'inspecteur		X	
La marge d'autonomie et d'initiative		X	
Autre : la reconnaissance par les collègues			**Se dégrade énormément**

33) Selon vous, l'image du directeur dépend de:

- o **son statut légal**
- o **l'état d'esprit de ses collègues**
- o **sa personnalité propre**

34) Vous sentez- vous?

- o de plus en plus évalué par l'inspecteur : **non**
- o de plus en plus évalué par les adjoints : **oui**
- o de plus en plus évalué par les parents : **non**
- o **autre : par le public extérieur à l'école**

35) Dans votre cas, qui est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

- o un élève/ des élèves
- o **un adjoint/des adjoints**
- o un parent/des parents
- o un partenaire extérieur/ des partenaires extérieurs
- o un supérieur hiérarchique
- o autre :

36) L'application des textes officiels et vous :

- o vous les connaissez tous et les appliquez
- o **vous connaissez les principaux et les appliquez**
- o **autre : Je me renseigne systématiquement sur les Textes en vigueur, lorsque je ne sais pas.**

37) Dans votre école, les textes règlementaires :

- o vos collègues les appliquent textuellement
- o permettent différentes interprétations, et donc plusieurs façons de les appliquer
- o **ne sont pas appliqués ou peu**
- o **autre : Beaucoup de collègues ignorent les Textes et les attributions du directeur. Certains, très politisés, leur refusent la fonction et le rôle spécifique. Le « droit coutumier » est malheureusement souvent la règle.**

38) Rencontrez- vous des difficultés liées à l'application des textes règlementaires dans le fonctionnement de j'ecole ?

- o non
- o **oui; lesquelles ? sorties scolaires, services et temps de récréation, sécurité et surveillance effective des enfants en général, ponctualité, respect de la présence aux réunions** 4 **réglementaires, ...**

49) Pensez -vous que la rumeur soit utilisée dans le système éducatif pour créer des inégalités entre personnes (favoriser les unes aux dépens des autres) ? (si j'ai bien compris la question)

- o **oui, car les Inspections sont à l'écoute d'« Allo-Cancans » et malheureusement, se contentent parfois de ces ragots pour émettre un avis, juger un collègue. Les ien ont souvent une « Cour » impressionnante, d'ailleurs.**
- o non

50) Lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés (rumeur, mésentente avec un parent, un collègue ou vous), comment réagissez- vous ?

1) Si c'est le parent qui m'en parle, je l'encourage à aller d'abord s'expliquer avec l'enseignant. A l'occasion, je demande à ce parent si le problème est réglé. Je n'en parle avec le collègue que s'il m'en parle ou si le problème n'est a priori pas réglé, dans le but de trouver une issue. Si le parent est très remonté, refuse de voir avec le maître, je le reçois dans mon bureau, si possible, le temps qu'il m'explique et se calme, qu'on trouve une solution.
2) Si c'est l'enseignant qui m'en parle, je lui conseille de recevoir le parent en question, en ma présence, s'il préfère.
3) Si j'apprends une rumeur par une tierce personne (un représentant de parents, par exemple), je lui conseille de dire à la personne à l'origine de la rumeur d'aller s'expliquer avec l'enseignant, ou de venir me voir, accompagné du parent élu, si elle le souhaite.

51) Lorsque vous rencontrez des difficultés (rumeur, différence d'opinion avec celle d'un parent, d'un collègue) quelle est la réaction de l'ien ?

- o **Il vous soutient face au(x) collègue(s) ou au (x) partenaires(s)**
- o Il dit qu'il vous soutient et fait Ie contraire
- o Il ne vous soutient pas
- o **Autre : voir la réponse à la question 29)**

52) Pensez- vous que les disparités de traitement entre deux enseignants proviennent :

- o de leur situation matrimoniale
- o de leur origine sociale
- o **des liens entre enseignants et hiérarchie de proximité**
- o du fonctionnement de l'école
- o **autre : de leur personnalité propre et du flou dans l'accès aux informations (exemple : poste à profil)**

53) Après formation, accepteriez- vous les fonctions de conseiller pédagogique ? Pourquoi ?

Non, parce que la fonction première du conseiller pédagogique (dans le titre) me semble être passée au second plan, au profit de « gratte-papier », d'ien-adjoint pour les basses besognes.

54) Après formation, accepteriez- vous les fonctions d'Inspecteur de l'Education Nationale ? Pourquoi?

Non, car j'aurais du mal à devoir mettre en pratique des projets, des lois, dans lesquels je ne crois pas forcément, à devoir parfois défendre l'indéfendable. De plus, dans un avenir proche, leur existence me semble compromise.

SITUATION CONFLICTUELLE :

55) Influences à l'origine d'une situation conflictuelle ?

	forte	moyenne	Faible ou nulle
Un changement d'habitude	X		
Un événement nouveau		X	
Un / des personnes nouvelles		X	
Autre : L'application des Textes	X		

56) Quelles sont les situations conflictuelles que vous rencontrez au sein de l'école ?

	Contre un élève	Contre un adjoint	Contre un directeur
Paroles désobligeantes dites en face de vous	X	X	X
Insultes			X
Colportage de rumeurs		X	X
Diffamation			X
Ecrit hostile			X
Mise en cause régulière du comportement	X	X	X
Mise en cause des résultats	X	X	X

)7) Des 7 critères cités à la question précédente, quel est celui que vous maîtrisez le plus difficilement et pourquoi ?

La mise en cause de ma pédagogie, car l'enseignement est ma vocation.

)9) Avez- vous des moyens pour anticiper les conflits?

- o Oui
- o **Non ; pourquoi ? La capacité de certains à pouvoir en créer me dépasse. J'ai du mal à les voir venir.**

)0) En cas de situation conflictuelle, pouvez- vous prendre une décision seul(e) ?

- o oui
- o **non, pourquoi ? Le directeur est seul, pas assez appuyé.**

)1) Est-ce que votre rôle communicationnel et relationnel de directeur est suffisant dans la gestion des situations conflictuelles ?

- o oui
- o **non, pourquoi ? Il manque un statut de directeur, une véritable formation, davantage de soutien officiel, et il ne faudrait pas que j'aie la responsabilité d'une classe.**

)2) Comment qualifiez- vous le nombre de situations conflictuelles que vous avez eues à connaître et à gérer ces dernières années ?

- o en diminution
- o stable
- o **en augmentation**

)3) Dans votre cas, qui (élève, parent, adjoint) est à l'origine de la majorité des difficultés que vous rencontrez au sein de l'école ?

Les adjoints

)4) Comment la résolution des situations conflictuelles que vous avez à connaître est-elle gérée par l'administration ?

- o Le médiateur académique vous aide
- o De nouvelles notes de service vous sont envoyées
- o **Les autorités hiérarchiques vous soutiennent concrètement et font un rappel à l'ordre auprès des personnes responsables, dès le début du conflit.**
- o Les autorités hiérarchiques ne vous soutiennent pas et écoutent plut6t une autre personne (collègue, parent ...)
- o Les autorités hiérarchiques ne réagissent pas et le conflit s'enlise
- o **Autre : voir la réponse à la question 29)**

)5) Si vous avez d'autres éléments que vous jugez importants à communiquer, vous pouvez le faire ci après ; merci :

La Communication est un métier à part entière, qui s'apprend.
Le monde enseignant est à mille lieues de ce fonctionnement.
De plus, les directeurs sont « des enseignants comme les autres », formés à l'ancienne.
La fonction étant peu attractive, les rares volontaires se retrouvent à devoir exercer une fonction essentiellement basée sur la communication, alors qu'ils n'ont pas eu de véritable formation dans ce domaine.

Dimanche...

à

Monsieur l'Inspecteur d'académie
Directeur des Services Départementaux
de l'Education Nationale

Monsieur l'Inspecteur d'académie,

"*La liste que vous aviez sollicitée ayant eu le sentiment d'avoir été manipulée par vous et quelque peu gênée par votre agressivité et vos incohérences, a préféré se désister pour le second tour, vous mettant dans une situation très inconfortable*."

Cet extrait est issu d'une lettre envoyée par monsieur... [IEN] à monsieur...[directeur]. Que ce monsieur veuille s'expliquer avec son subordonné passe, mais qu'il affirme de telles bêtises, là je ne suis pas d'accord.
A ce propos, je voudrais apporter une précision. J'ai fait partie de la liste du premier tour parce que je voulais m'impliquer dans la vie de l'école avec trois personnes, avec qui j'avais des atomes crochus. Après l'annulation du vote suite à votre décision pour vices de forme, j'ai décidé de ne pas me représenter afin de faire tomber les tensions provoquées par cette situation, laquelle je dois dire avait mis le village sans dessus-dessous.
J'en ai fait part à mes colistières qui en ont fait de même pour les raisons qui sont les leurs.
En aucun cas, je n'ai subi de pressions de monsieur [directeur], ni pour constituer ni pour dissoudre notre liste. Que cela soit bien clair. D'ailleurs, à 32 ans, je suis suffisamment adulte pour prendre mes responsabilités.

A l'avenir, monsieur [IEN] devrait s'assurer de la véracité de ses informations afin d'éviter d'écrire de telles âneries.

Espérant que cette précision permettra d'éclaircir la situation, je vous prie d'agréer...

X

Compte-rendu de la réunion du...
Présents : Me... Me... Me... M... M... M...

Lors de cette réunion, plusieurs points ont été évoqués mais aucune information nouvelle nous a été apportée.

Le point qui préoccupait tout particulièrement monsieur [IEN] est le fait que notre liste ne s'est pas représentée le...alors que nous avions dénoncé les vices de forme de la première élection [refus par l'autre liste de suivre les modalités des élections de représentants de parents d'élèves rappelées dans le courrier de l'inspection académique distribué et par le directeur] et que celle-ci avait donc été annulée par décision de l'IEN [ordre du DRH].

En ce qui me concerne, j'ai décidé seul après avoir analysé la situation de ne pas me représenter afin de faire tomber les tensions provoquées par cette annulation, laquelle je dois dire avait mis le village sans dessus-dessous.
J'en ai fait part à mes colistières qui en ont fait de même pour les raisons qui sont les leurs.

J'avais pensé à tort que le fait de ne pas me représenter aurait pu atténuer la virulence des actions de monsieur...et de madame...Hélas, celle-ci n'a cessé de croître. Malgré ma demande insistante, monsieur [IEN] ne souhaite pas intervenir pour les raisons qui sont les siennes, dans le conflit qui unit le directeur [qui vient d'être nommé] et le Comité de parents d'élèves présidé par monsieur...

L'affaire est donc loin d'être classée, bien qu'un rapprochement entre notre ex-liste et le comité nous a été fortement conseillé par monsieur [IEN] et ceci afin de faire naître une certaine sérénité au sein de l'école. A suivre...

COMPLEMENT DU COMPTE- RENDU DU _____ NON DISTRIBUE AUX FAMILLES

Membres présents : M. IEN
M. . Maire
Mme ,DDEN
Mmes .

Mrs
parents

Monsieur l'Inspecteur dès le début de la réunion, après un tour de table de présentation et avoir souligné la présence des quatre parents suppléants,

- déclare à l'assemblée avoir reçu un appel téléphonique et/ ou un courrier de l'Inspection Académique, avoir fait son rapport spécifiant qu'il y avait eu vice de forme dans les premières élections, lu les quatre signatures d'un courrier qu'il a reçu de la liste adverse, que la directrice a suscité les parents à faire une autre liste, que les problèmes viennent du fonctionnement ou de la mauvaise communication, que la directrice n'est pas adroite...
- s'adresse à la D.D.E.N.lui disant qu'il aimerait bien avoir les courriers, de faire attention à ses écrits, lui demande d'envoyer sans tarder un rectificatif à l'I.A.spécifiant que c'est lui, M. qui a décidé de venir à l'école. , qu'il peut lui retirer sa délégation de l'Education Nationale.
- s'adresse à l'assemblée disant que la directrice est une écorchée vive.
- se retourne vers la Directrice pour lui dire qu'elle n'a pas eu d'enfant, qu'elle ne peut pas comprendre que c'est l'enjeu des parents,..lui demande instamment de communiquer avec les parents, qu'elle joue son poste...qu'il la tiendra pour responsable si la situation ne s'arrange pas...qu'elle a aussi eu des problèmes à et à
- oblige la Directrice à donner son emploi du temps aux parents présents qui le demandent
- la force à accepter la distribution au sein de l'école de tracts et lettres de l'APE (les institutrices font remarquer qu'elles ont très mal pris le sondage distribué en début d'année sur le fonctionnement de l'école) et le reste...
- répond à la Directrice que Monsieur ..... est plus doué qu'elle lorsqu'elle explique que tout ce qui a été préparé pour le deuxième scrutin avait été fait de la même façon par elle lors du premier...
- fait remarquer, en s'adressant à elle, que la directrice doit écouter toutes les revendications de l'APE

prémédité prévu pour arriver le 19/11/01

JJ EN

Les enseignants témoin de la réunion :

XII

M et Me...

Monsieur le directeur,

Vous avez sollicité mon aide pour accompagner les enfants de l'école lors de sorties "vélo" à la rentrée prochaine. Je serai très heureux de vous apporter mon aide en cette occasion. Vous pouvez également compter sur moi en ce qui concerne le père Noël. Encore que je suis toujours persuadé de ne pas avoir le physique de circonstance. Mais les enfants ont apparemment apprécié la dernière fois. C'est l'occasion pour moi et mon épouse de vous exprimer nos remerciements pour l'éducation que toute votre équipe a donné à nos enfants. Nous nous persuadons de devoir garder une très grande réserve et surtout beaucoup de discrétion face aux événements survenus à travers l'APE [association de parents d'élèves]. D'autant plus que nous avions un sentiment d'impuissance car seuls les représentants élus auraient du en principe exprimer une opinion représentative de l'ensemble des parents. Ce qui n'est, de toute évidence, pas le cas.

Veuillez recevoir nos respectueuses salutations.

Me...

à

Monsieur l'Inspecteur de l'Académie

de .....

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

Suite à la réunion en date du 13 courant se rapportant aux problèmes relationnels que rencontreraient certains parents avec le directeur, je me dois, par la présente, de vous faire part de mon sentiment concernant ces faits.

En effet, depuis deux ans, un petit groupe de parents n'a eu de cesse que de nous faire part à tous "des gros problèmes qu'ils auraient eu avec notre nouveau directeur, et ce, dès les premiers jours. Les rumeurs ou autres ragots se sont très vite propagés au sein de notre petite communauté et beaucoup de personnes concernées se sont ralliées à ce groupe.

Leur seule excuse, ma seule excuse n'a été en fait que le bien-être et le désir d'une

bonne scolarité pour nos enfants. Mais, selon les dires de ces gens, cela n'était pas envisageable avec monsieur [directeur].

Je pense, qu'au départ, ce n'était en fait qu'un petit problème personnel d'une minorité (j'ignore toujours quel en a été le fait déclencheur). Puis le relationnel ainsi que la pédagogie et le programme de monsieur...ont été mis en cause. Des réunions entre parents ont d'ailleurs eu lieu à ce sujet et du courrier émanant de ces personnes vous aurait été destiné.

Le doute, le manque de confiance ainsi que la peur pour nos enfants ont été les seules conclusions pour nous parents en cette fin de première année, suite à ces ragots.

Début de la seconde année.

Mon enfant entre en CM1/CM2 et a donc pour instituteur monsieur...[directeur]. Malgré une petite crainte, tout se passe pour le mieux. Le groupe de parents "perturbateurs" ne semble se manifester. Il est vrai qu'il s'est vu réduit de moitié puisque la plupart de leurs enfants sont entrés au collège.

La seule question qu'ils nous poseront, à nous, parents d'enfants de C.M. sera toujours la même : "comment cela se passe-t' il avec monsieur....[le directeur] ?
- très bien ! Il n'y a aucun problème !"

Notre réponse ne les satisfaisant pas, à chaque fois, nous récoltons les mêmes réflexions du genre : "Oh ! Il ne va pas tarder à vous montrer ce qu'il est vraiment. Les problèmes ne vont pas tarder à vous tomber dessus".

En effet, monsieur...a eu la malchance de tomber malade à la rentrée de janvier et son remplaçant s'est fait attendre. Il n'en fallait pas plus pour faire ressurgir cette "bonne vieille animosité". Et les mises en garde reprennent : "n'essayez même pas de vouloir discuter avec lui ou de demander à voir le travail de vos enfants sinon c'est à eux qu'il s'en prendra. Il faut faire ce qu' il veut et ne rien dire. On vous aura prévenu.

A force d'entendre toujours les mêmes choses pendant des mois presque quotidiennement, une certaine tension est apparue chez beaucoup et est devenue de plus en plus pesante. C'est à ce moment là qu'a été proposé aux parents de signer une pétition visant à informer l'inspection qu'un problème "relationnel" était toujours présent entre le directeur et certains parents. C'est à cette époque également que

certains autres envisageaient le retrait de leurs enfants de l'école. Il fallait donc trouver une sorte d'arrangement entre parents et direction pour l'avenir de nos enfants et de notre école.

Beaucoup de signatures ont été recueillies pour éviter une fermeture de classe. Que ne ferait-on pas pour nos enfants ? Que n'aurait-on pas fait pour retrouver une certaine sérénité aux abords de l'école ? La situation était devenue trop insupportable.

Personnellement, ce n'est que quelques jours plus tard que j'ai décidé de me rendre compte par moi-même de ce qu'il en était. Je me suis donc procuré le programme de CM1 et ai pu constaté que monsieur...[le directeur] s'y tenait scrupuleusement. J'ai très vite compris que je m'étais fait "berner" comme beaucoup d'autres.

Pour ce qui est du relationnel, je puis vous assurer qu'il a été et qu'il est toujours très satisfaisant. J'espère très sincèrement que d'autres parents se rendront compte très vite que leur jugement ne correspond pas à ce qu'est réellement monsieur...[le directeur]. Il est vrai que nous avons subi tellement de pressions[503] des mêmes parents hostiles que je qualifierais cela de – pardonnez-moi l'expression – de "bourrage de crâne".

(4)

503Souligné dans la lettre manuscrite

Nous en avons eu assez, nous avons cédé. Nous nous sommes trompés en choisissant la mauvaise solution.

Depuis, j'ai aidé monsieur...[directeur] à diverses petites tâches et de ce fait, je me suis vu exclue par une grande majorité de parents qui ne semblent pas s'être rendus compte des manipulations dont ils ont été les "victimes"[504]. Je sais pourtant que d'autres souhaiteraient revenir sur leur décision mais n'osent le faire par peur de représailles.

Doit-on pour autant laisser place à l'injustice et aux ragots de personnes mal intentionnées ?

Enfin, j'aimerais vous faire part d'un dernier point qui me semble avoir une très grosse importance. Les enfants qui étaient qui étaient scolarisés en classe de CM1, l'année dernière avec monsieur...[directeur] (sauf déménagement) sont tous présents, cette année encore, afin de poursuivre leurs études (avec cette même personne). Pensez-vous que si nous, parents de CM1 étions si insatisfaits de monsieur..., nous aurions pu laisser nos enfants poursuivre leur scolarité avec lui ? D'autre part, les enfants des parents dits "très mécontents" se trouvent – pour le moment – être dans les classes inférieures. Savent-ils vraiment ce qu'il vaut ?

(5)

504Id.

Comprenez, enfin, que vu l'état d'esprit de certaines personnes, j'aurais aimé que mon nom ne soit divulgué. J'ai une famille qui compte beaucoup et ne désire en aucun cas que celle-ci soit bafouée ou pire encore que des propos calomnieux soient tenus à l'encontre de chacun de ses membres. Je vous saurais gré de bien vouloir honorer cette requête.

Dans l'espoir de votre compréhension, je vous prie de croire, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, en l'expression de mes sentiments les plus respectueux.

Le ....

Madame ....
ATSEM

à
Monsieur le Recteur d'Académie,

Je soussigné Madame ..., Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles travaillant depuis ... années à l'école ... affirme ne jamais avoir eu de problèmes relationnels avec monsieur ... , directeur de cette école depuis son arrivée.

Des on-dits avaient dépeint monsieur ... comme une personne sectaire et associale. Je me suis très vite aperçue à son contact que cela n'était que ragot de gens voulant lui nuire.

Sa gentillesse et son attitude envers le personnel communal dont je fais partie m'ont permis d'avoir un jugement de satisfaction ; je pense qu'il en est de même pour mes collègues.

La pétition signée en mairie était demandée par certaines personnes pour éviter une suppression de classe.

Recevez, Monsieur le Recteur d'académie, l'assurance de ma parfaite considération.

M

Monsieur l'Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux
de l'Education Nationale d

Objet : dossier école publique - 1

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

J'ai l'honneur de porter à votre connaissance de nouvelles informations concernant la situation de l'école publique d' (Circonscription de).

Un Conseil d'Ecole s'est tenu le faisant suite à l'annulation des élections et aux problèmes locaux épidermiques, provoqués puis entretenus par l'Association de Parents d'élèves de l'école. Cette réunion, à l'initiative de Monsieur l'Inspecteur de Circonscription, avait pour but de répondre aux demandes pressantes de l'Association de Parents d'Elèves et de reconsidérer les questions posées lors du premier Conseil d'école. J'avais indiqué à Monsieur l'Inspecteur lors de notre entretien du dernier, qu'une réunion de tous les partenaires de l'école, dont l'ensemble des parents d'élèves, eût été judicieuse, afin de rétablir la sérénité entre les partenaires de l'Ecole, en particulier avec les parents de l'Association de Parents qui confondent Association et Conseil de parents élus. L'Ecole ne leur appartient pas. Ils disposent de droits et devoirs comme les autres partenaires, dans le cadre d'un partenariat que l'on souhaiterait constructif.

L'on peut constater que ce Conseil, loin de calmer les esprits, a au contraire fait émerger de vieilles querelles et placé la directrice dans une situation intenable : querelle de personnes, avec la mise en cause de l'ancienne directrice (qui ne pouvait d'ailleurs se défendre), attaques personnelles intolérables visant la nouvelle directrice. L'on pouvait attendre de l'Autorité hiérarchique une certaine réserve, une attitude respectant enseignants et partenaires. En l'occurrence, quelle image a-t-on donné de l'école et de ses représentants ? Pourquoi avoir dénigré à ce point nos collègues devant un auditoire où des personnes mal intentionnées

XVI
9

siégeaient. Il est aisé de constater que, depuis cette réunion, des informations mensongères circulent dans le village d' avec les implications que l'on peut imaginer... Dès lors, quels que soient les enseignants, il y aura toujours des problèmes à si l'on ne veut y mettre fin N'écouter que certains parents ne reflète pas la réalité et conduit souvent à des situations conflictuelles permanentes et intenables pour ceux qui les subissent !

Je me trouve ici le porte-parole des Enseignantes et de la Déléguée Départementale de l'Education Nationale afin de vous transmettre le complément au compte-rendu du Conseil d'Ecole incriminé ; ce document étant demeuré confidentiel à ce jour. Il apporte quelques précisions concernant l'atmosphère de la réunion ainsi que les griefs de Monsieur l'Inspecteur de circonscription à l'encontre de la directrice et de la D.D.E.N.. Il est le témoignage de l'état de révolte de nos collègues contre une telle injustice.

J'ai l'honneur de vous demander qu'il soit mis fin à cette rocambolesque affaire en dépêchant un médiateur et en effectuant une réunion plénière avec tous les partenaires de l'Ecole, bien que les relations Ecole - mairie soient de bonne entente, que les enfants disposent de bonnes conditions de travail, et que la grande majorité des parents n'aient pas de griefs particuliers. Il conviendrait de replacer chacun dans son rôle et de ne pas donner trop d'écoute à certains au détriment des autres. Pourquoi l'Association de parents a-t-elle à nouveau sollicité un rendez-vous auprès de Monsieur l'Inspecteur de Circonscription ? (entrevue début mars) Que veut-on de plus ?
Je souhaiterais que soient examinées et précisées l'acceptation des doléances de l'Association de parents à l'endroit des enseignantes, la diffusion de documents par celle-ci en cours d'année (l'on a évoqué un questionnaire aux familles sur l'école). Ces informations distribuées sont-elles toujours et exclusivement relatives aux activités de l'association ? Serait-il possible de rappeler à l'Association ses droits et devoirs ? Je souhaiterais également qu'un audit ait lieu sur la situation antérieure, notamment la tenue de la trésorerie et la destination des fonds collectés par l'école.

Je vous prie d'agréer, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, l'expression de mes sentiments respectueux et dévoués.

XVI
b

Monsieur l'Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux
de l'Education Nationale

Lille, le

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance une audience afin d'essayer de régulariser le dossier personnel d'un collègue (M.

En l'occurrence, dès le début de cette affaire en par l'agression de notre collègue, l'Administration, au lieu de faire la part des choses et d'entendre les parties en présence, n'a écouté que les plaignants (parents d'élèves appuyés par les dires d'un élu local). Il en a résulté de la diffamation, de faux témoignages, le départ "souhaité par l'Inspecteur de circonscription", un parcours chaotique depuis lors (présentation "négative" de la collègue dans les postes successifs par le colportage de ragots...). Il apparaît qu'à toute volonté d'appliquer les règlements s'oppose la mauvaise foi de quelques personnes du village.
ayant fait appel à son inspecteur afin de préserver la neutralité et la laïcité de l'école, s'est retrouvé seul, taxé de rigorisme. Doit-on ignorer la Loi ? Doit-on obéir aux desiderata des uns et des autres, infondés voire illégaux ? est la victime d'une situation ubuesque: respecter la légalité et s'attirer les foudres de certains parents ou laisser faire et se voir opposer l'ire de son inspecteur. Quant à l'ambiance au sein de l'équipe pédagogique, l'autorité du directeur au sein du conseil de maîtres, n'en parlons plus...
Un dialogue constructif ne pouvant s'instaurer, nous sollicitons d'urgence votre écoute, la protection du fonctionnaire et des enfants dont il a la charge, l'apport d'une solution avant la rentrée des cours en septembre, replaçant chaque partenaire dans son rôle.

Au cours de cette audience, je souhaiterais aborder le cas plus général de la gestion du dossier administratif et de la teneur des dossiers de circonscriptions.

Je vous prie d'agréer, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, l'expression de mes sentiments respectueux et dévoués.

Copie pour information à M. (cellule juridique du Rectorat).

XVI
c

Monsieur l'Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux
de l'Education Nationale ..

Réf :

Lille, le

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

Faisant suite à l'audience que M[redacted] a bien voulu m'accorder, le [redacted], au sujet de l'école d[redacted], il m'apparaît urgent de réunir tous les protagonistes de cette affaire, tous les parents autour d'une personnalité extérieure au dossier.
En effet, l'atmosphère générée autour de l'école évolue négativement, et je pense que, contrairement à M[redacted], il faut donner un coup d'arrêt et rappeler des règlements bien souvent bafoués. Des pressions extérieures multiples, des exigences insupportables se font de plus en plus pressantes sur le personnel enseignant. De fâcheuses habitudes s'étant installées au fil des années, il est temps de réinstaller le cadre de la Loi, de rappeler à chacun ses droits et ses devoirs, d'engager la responsabilité des partenaires de l'école. Il est temps de redonner à ce village une école publique et des enfants sereins et confiants.

Je vous prie d'agréer, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, l'expression de mes sentiments respectueux et dévoués.

Pour information

XVI
d

Monsieur l'Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux
de l'Education Nationale d

le

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

Dans la lettre jointe, je sollicite de votre haute bienveillance une audience afin d'essayer de régulariser le dossier personnel de notre collègue, /
circonscription de . . Je souhaiterais qu' m'accompagne afin d'être à même de vous apporter toute information precise sur sa situation.

Je vous prie d'agréer, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, l'expression de mes sentiments respectueux et dévoués.

Refus de nous recevoir

XVI
e

Monsieur l'Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux
de l'Education Nationale

le 17 Mai

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

J'ai l'honneur de rappeler à votre attention la situation que notre collègue M.
de l'école d', circonscription de . Depuis la rentrée scolaire, l'ambiance malsaine générée autour de l'école et du personnel enseignant m'a amenée à solliciter une intervention de vos Services (audience du 20 décembre et lettre du 21 décembre , lettre du 2 février , audience auprès de M. l'Inspecteur , le 15 mars consultation du dossier administratif à l'Inspection Académique le 5 avril , demande de consultation du dossier administratidf de circonscription le 27 avril .

Je souhaite faire ici le point sur cette affaire et vous demander d'agir rapidement bien que soit en stage actuellement. Une réunion effectuée sur le terrain avec tous les protagonistes me semble urgente : replacer chacun devant ses responsabilités, ses droits et devoirs me semble élémentaire pour repartir dans un cadre assaini et clair ; il ne s'agirait pas d'un tribunal où l'enseignante serait, une fois de plus seule coupable, comme cela semble être l'évidence actuellement.

Depuis le début de cette affaire, en période où fut agressé par un personnel de service de son école, il apparaît que des implications multiples dont vos services n'ont pas pris la mesure, ont amené notre collègue à changer de poste puis à subir des pressions morales constantes et croissantes. J'insiste sur le fait que la situation actuelle est le fruit d'une erreur de jugement de l'autorité compétente: il eût plutôt fallu aller au fond des choses, considérer la réalité des faits sur le terrain, peser les déclarations, et ne pas s'en tenir aux déclarations sujettes à caution. J'apporterai, le moment venu, des informations supplémentaires sur ce dossier. L'institution, en demandant collègue de partir, au lieu de désamorcer le problème, a, au contraire, contribué à fragiliser sa situation. Dans ce cas, la proximité des villages dans lesquels collègue fut nommé , les liens familiaux existant entre les villages, les implications politiques sous-jacentes, n'ont fait qu'envenimer l'atmosphère. A , ce n'est plus un problème de locaux non nettoyés, mais le non-respect des textes réglementaires (élections au conseil d'école), puis l'omnipotence de l'Association de parents d'Elèves (qui entend "faire ce qu'elle veut dans l'école", comme précédemment d'ailleurs) qui ont contribué à engager la polémique et bafoué l'autorité de la directrice.

XVI
f

Monsieur l'Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux
de l'Education Nationale

le 20 Juille[illegible].

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

Faisant suite à la réunion organisée le [illegible] courant, par Monsieur l'Inspecteur [illegible] au sujet de l'école [illegible] en présence de Monsieur l'Inspecteur de circonscription, Monsieur [illegible] de [illegible] de Monsieur [illegible] parent élu et de Monsieur [illegible] suppléant, je tiens à formuler ici impression générale et attendus.

Dans mes demandes réitérées à votre endroit, au sujet de ce dossier, je souhaitais une réunion plénière, sur le terrain, de tous les partenaires afin de rappeler les droits et devoirs de chacun, un coup d'arrêt à un processus engagé en [illegible] à I [illegible]. Or, il m'est apparu que l'on voulait faire de M. directeur le SEUL COUPABLE. *Coupable* de faire respecter le règlement intérieur, *coupable* de demander à ne plus être dérangé pendant les cours, *coupable* d'avoir dénoncé le non-respect des textes relatifs à l'élection des représentants de parents au Conseil d'école, *coupable* de tenter de gérer correctement la coopérative d'école après un passage de témoin pour le moins "délicat", coupable d'être nommé et non attendu, *coupable* de s'adresser à tous les parents et non à quelques privilégiés, *coupable* de ne pas communiquer, *coupable* de préserver la neutralité de l'école, bref *coupable* d'avoir [illegible]paremment dérangé de vieilles mauvaises habitudes.

La conclusion de cette réunion est que Monsieur l'Inspecteur [illegible] prévoit une inspection en guise d'aide et que Monsieur l'Inspecteur [illegible] menace M. directeur [illegible] de la perte de ce poste voire la mise en cause de sa capacité à être directrice. Cependant, la possibilité est laissée à l'intéressé de rétablir la situation en septembre ! Comment cela se pourrait-il dans un tel climat où tout ce qui est entrepris est systématiquement dénigré ?

Après analyse objective, si l'autorité administrative ne souhaite pas reconnaître ses erreurs, à démêler le vrai du faux, à épauler notre collègue, comment [illegible] maintenant pourrait-[illegible] seul faire face? A des problèmes basiques de non-respect de la réglementation s'ajoutent des erreurs psychologiques monstrueuses (autorité du directeur bafouée, équipe pédagogique déstabilisée par des pressions diverses, enfants enjeux de parents indélicats, école ballottée entre différents enjeux non avoués, fonctionnaire abandonné depuis [illegible], vie privée réduite en miettes...).

En tout état de cause, cette réunion ne peut porter à conséquence pour notre collègue, toutes les [illegible]ties n'étant pas présentes ni le principe élémentaire d'objectivité, je continuerai donc à revendiquer le maintien de notre collègue sur son poste, la prise en compte et le rétablissement de ses droits bafoués.

XVI
9

Pourquoi l' Administration, en , n'a-t-elle aidé la collègue agressée ? Pas de suivi psychologique, pas d'aide sur le terrain, une enquête bâclée.
Pourquoi continue-t-on de donner aux parents l'impression que toutes leurs revendications sont légitimes?Pourquoi des parents investis d'une mission s'érigent-ils en interlocuteur privilégiés et sont-ils écoutés, quelles que soient leurs demandes ?
Qui a intérêt à ce que m. Directeur ait des ennuis dans le cadre de sa profession?

Pour collègue, les préjudices subis sont d'ordre matériel (carrière bouleversée, investissements personnels contrariés) et moral (vie privée bouleversée et centrée continuellement sur la constitution de son dossier en défense). Cela fait trois années que collègue essaie d'apporter des arguments et q essaie d'en saisir toutes les implications, au risque de déplaire et de fatiguer ses interlocuteurs... Ne voit-on pas maintenant des tentatives afin de l'isoler de ses collègues ?

a sollicité un changement de poste pour la rentrée mais elle souhaite avant tout qu'un coup d'arrêt soit mis à cet acharnement que je considère comme odieux puisque distillé avec constance. et moi-même avons demandé à consulter le dossier administratif de circonscription le 27 avril dernier. N'ayant pas de réponse, je demande à ce que ce dossier soit consultable dans vos services à .

Je vous prie d'agréer, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, l'expression de mes sentiments respectueux et dévoués.

M.

Pièces jointes:
- lettre d'un parent d'élève
- lettre de parents d'élèves

Copie à Monsieur le Recteur

XVI
h

Réf. :

Monsieur

Objet : Dossier de .

IA DW

INSPECTION ACADEMIQUE D.P.E. ARRIVEE

Monsieur le conseiller,

Je sollicite votre intervention pour tenter de résoudre positivement le dossier individuel d'une collègue enseignant dans le département

Notre syndicat départemental a tout tenté pour trouver une issue , je suis moi-même intervenu auprès de M. l'inspecteur d'académie d rien n'y a fait et la situation semble totalement bloquée.

Je vous résume rapidement les faits :

Il s'agit de M dont tout le monde s'accorde à reconnaître les qualités. M. l'inspecteur d'académie du déclarait dans un courrier récent : « est un enseignant faisant preuve de réelles qualités pédagogiques et éducatives, n'ayant jamais failli dans ses rapports avec les enfants ».

Ce collègue a subi il y a quelques années une agression physique alors qu était d d'école à a porté plainte et demandé l'aide et la protection de l'administration. La justice a reconnu les faits et condamné l'agresseur. Suite à cette affaire, et sur les conseils de son IEN, M. , a demandé sa mutation et s'est retrouvé nommé d de l'école d dans la même circonscription d'IEN.

M Direction dans ce nouveau village s'est retrouvé assez vite victime d'une cabale montée par quelques parents d'élèves d' APE (de nombreux autres parents ayant à l'inverse fait part de leur confiance et de leur soutien à Direction), soutenus par l'IEN, M.

Monsieur l'Inspecteur d'académie, sur la foi des rapports transmis par M. IEN , a décidé, « pour préserver l'école publique » *de retirer la direction à M. et de l muter. A aucun moment il n'a été question de discipline ou de sanction.*

La motivation de ce déplacement d'office a été que cette décision serait provoquée par des « problèmes rencontrés avec les parents d'élèves, supérieurs et élus suscitant des tensions persistantes au sein de la communauté éducative ».

La décision elle-même est pour le moins discutable, mais là n'est pas l'objet de ma lettre. En plus de la mutation, M. l'Inspecteur d'académie a décidé également de refuser de réinscrire M. sur la liste d'aptitude départementale à la direction d'école.

XVI

Or, dans ses précédents postes de direction, aussi bien à qu'à ses supérieurs n'ont pas eu de tels jugements sur ses capacités à diriger une école.

Comme je l'indiquais précédemment tout le monde reconnaît ses qualités professionnelles, son engagement et son travail ; lors d'une récente audience à l'inspection académique d sur ce dossier, l'inspecteur d'académie adjoint avançait même l'idée qu'il verrait bien M. Direction devenir conseiller pédagogique !

Tout le dossier semble indiquer qu' a été victime de l'acharnement, du harcèlement de M. IEN qui a monté quelques parents contre elle. Il serait donc conforme à la justice que M soit réinscrit sur la liste d'aptitude à la direction d'école et puisse participer au mouvement de façon à pouvoir demander des postes de direction hors de la circonscription de M.

J'ajoute pour terminer que se trouve actuellement en congé de maladie ...

Je reste bien évidemment à votre disposition pour vous communiquer tout renseignement complémentaire

Vous remerciant par avance de l'attention que vous voudrez bien porter à ce dossier, je vous prie de recevoir, Monsieur le conseiller, l'expression de ma considération distinguée.

XVI

J

D-D-E-N

OBJET-Information. à Monsieur
---------- Inspecteur de l'Education Nationale.

Monsieur l'INSPECTEUR

Suite à l'agression dont a été victime
(DIRECTRICE de l'ECOLE à).
Je me permets de vous signaler le climat conflictuel qui existe depuis trés longtemps entre la Municipalité, quelques Parents d'éléves,et, lesDirecteurs successifs de cette ECOLE.
Ceci pour des raisons qui m'échappent et qui ne pourraient être que des querelles de village.
Je pense qu'il serait bon que les Parents cessent de s'adresser à la Mairie en cas de petits litiges car ces démarches restent anonymes quand elles arrivent aux Enseignants et créent de ce fait un climat de suspicion trés néfaste .
Je ne veux en aucun cas porter de jugement car,à mon avis Monsieur le Maire et M travaillent pour le bien de l'Ecole.
Mais, je crains des influences mal intentionnées ce qui est fort nuisible pour les Enfants qui se trouvent bien souvent les témoins involontaires de ces chicanes de village.
En vous remerciant de l'attention que vous porterez à mon information je vous prie d'agréer Monsieur l'INSPECTEUR l'expression de mes salutations distinguées et l'assurance de mon dévouement.

XVII

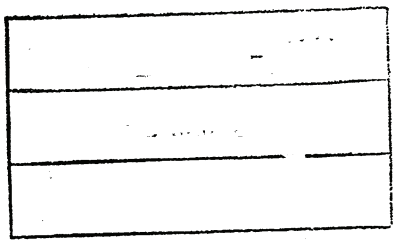
Directrice, école

- Agression signalée par un délégué du personnel (Syndicat) le
- Dossier envoyé le 3.12.97 à l'intéressée
- Retour du dossier non signé par l'I.E.N.
- Accusé réception et demande de signature à l'I.E.N. le
- Tél. le 8.01.98 : le dossier n'est toujours pas revenu de l'I.E.N. !!
- Dossier de demande de protection des fonctionnaires du 15.12.97 par voie hiérarchique reçu le 6.01.98

Observations :

L'agression relève plus d'un conflit entre la directrice d'école et un ancien personnel communal (CES) chargé du nettoyage de l'école que de celui avec un parent d'élève (l'enfant de Madame était scolarisé dans l'école mais dans une autre classe), sur un fond de querelles de village.

Les services de l'I.E.N. ne semblent pas "très motivés" pour soutenir la directrice d'école.



* Ecole non nettoyée à la rentrée
* Information au Maire
* Discussion pour améliorer en C. Ecole
* Agression du directeur le lendemain

XVIII

· Education Nationale

Le Médiateur de la République

Le Délégué du Médiateur de la République
pour le département d

REF/
Education nationale

J'ai bien reçu votre lettre du 8 courant par laquelle vous m'informez de votre désir de saisir le «Médiateur de la République » au sujet du litige que vous connaissez avec l'Education Nationale.

J'ai le regret de porter à votre connaissance que le Médiateur selon l'article 8 de la loi du 3 janvier 1973, n'a pas compétence pour intervenir dans les litiges concernant le statut, la rémunération, le déroulement de carrière et la gestion des emplois des agents publics en activité.

Je ne peux donc transmettre votre requête.

Le médiateur de l'Education Nationale dont je vous ai transmis les coordonnées me semble être l'interlocuteur adéquat.

Je vous prie de croire , à l'expression de mes salutations distinguées

Délégué Départemental du médiateur de
La République

Courrier à adresser :

e.mail : **Tel**

Les informations nominatives figurant au dossier font l'objet d'un traitement automatisé, autorisé par la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (récépissé de déclaration n° 40264 du 01-02-1982). Le droit d'accès et de rectification prévu par les articles 26 et 27 de la loi n°78.17 du 6 janvier 1978 s'exerce à l'adresse ci-dessous :

XIX

SECTION D

Objet : Votre courrier du

Ch Collègue,

Lors de la C.A.P.D. du , les représentants du personnel ont été informés de la décision de Monsieur l'Inspecteur d'Académie vous concernant.

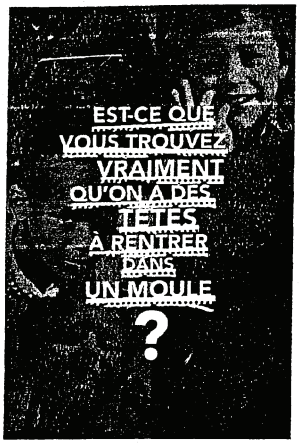
Cette décision (retrait d'emploi de directrice d'école) prise sans nécessité de réunir la C.A.P.D. en formation disciplinaire se référait à un rapport transmis par Monsieur l'Inspecteur de l'Education nationale de la circonscription de

Restant à votre disposition,

Veuillez agréer, Chère Collègue, l'expression de nos sentiments syndicalistes les meilleurs.

Délégué du Personnel

XX



Inventer l'école qui permette encore mieux à tous les enfants de réussir

3000 enseignants débattent à Pari

S'attaquer ensemble aux grands problèmes de notre profession

Manifestation pour l'intégration dans le corps des

Défendre l'école et les enseignants au quotidien

Actions pour la carte scolaire

Chère collègue,

Monsieur l'Inspecteur d'Académie nous a informés de sa décision de vous retirer de votre poste de direct de l'école d lors d'une CAPD (Commission administrative paritaire départementale).

Cette décision n'étant pas liée à une procédure disciplinaire, la délégation du personnel n'a pas été invitée à examiner votre dossier.

Délégué du personnel du SNUipp-FSU

XX bis

SNU
Fédération Syndicale Unitaire

TOUS POUR L'ÉCOLE, L'ÉCOLE POUR TOUS

SYNDICAT NATIONAL UNITAIRE DES INSTITUTEURS, PROFESSEURS DES ÉCOLES ET PEGC

Délégué Départemental de l'Education Nationale
Communication directe

Monsieur le Recteur d'académie,
Lille

Monsieur,

La décision de retirer à monsieur ... [directeur] la direction de l'école ... nous a bouleversé le comité de parents et moi-même.

Alors que le climat de l'école était serein depuis la rentrée, que le comité des parents élus s'était constitué sans problème et que le premier CE [conseil d'école] était très constructif cette décision nous surprend car la réunion du 18 septembre, menée par monsieur ... portait ses fruits.

Au conseil des maîtres, madame ... [institutrice] affirme que les discussions étaient le fait de chacun et que les décisions étaient prises à la majorité dans d'autres domaines, en particulier l'an dernier vis-à-vis de monsieur le Maire et de l'Association de Parents d'Elèves dont les exigences étaient exagérées. Les avis du corps enseignants étaient divisés entre anciens et nouveaux maîtres.

Les employées municipales attachées à l'école ....

République Française

INSPECTION AC[illegible]UE

L'INSPECTEUR D'ACADEMIE
DIRECTEUR DES SERVICES DEPARTEMENTAUX
DE L'EDUCATION NATIONALE

VU le décret n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux Directeurs(trices) d'école maternelle et d'école élémentaire article 11

VU le rapport établi le par Monsieur , Inspecteur de l'Education nationale de

VU l'avis de la Commission administrative paritaire départementale réunie

CONSIDERANT le conflit opposant de l'école au personnel communal et à quelques parents d'élèves depuis

CONSIDERANT le comportement agressif dont fait preuve . dans l'exercice de son pouvoir de directrice,

CONSIDERANT le défaut de signalement à sa hiérarchie d'une grève des cours décidée par les parents au cours du 1er trimestre 1999 – 2000,

CONSIDERANT le défaut de communication entre l'école et les familles, ce qui constitue un manquement grave au décret 76-1301 du 28.12.1976 relatif au fonctionnement du Conseil d'école, et à la note de service 86-265 du 16.09.1986 relatives aux rencontres entre les enseignants et les parents,

CONSIDERANT le nombre de demande de radiations d'enfants de parents mécontents (un quart des effectifs),

CONSIDERANT le climat délétère de l'école pour lequel . a obstinément refusé de prendre les mesures indispensables pour ramener la sérénité, malgré les multiples demandes de l'Administration,

CONSIDERANT enfin que le comportement général de l'intéressée tendant à diviser les familles est nuisible au bon déroulement du service et contraire à l'obligation de neutralité que doit respecter tout fonctionnaire, éducateur de surcroît,

ARRETE

ARTICLE 1 : L'emploi de est retiré .

XXII