

Le style administratif du chef d'établissement / Dr Suzanne Abou Rjeily. — Extrait de : Annales de philosophie et des sciences humaines. — N° 19 (2005), pp. 93-104.

Titre de couverture : Annales de philosophie et des sciences humaines. — Bibliogr.

Notes au bas des pages.

I. Pédagogie. II. Education. III. Administration scolaire.

PER L1044 / FP167079P

LE STYLE ADMINISTRATIF DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT ET SA CONTRIBUTION À LA RÉUSSITE DU CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE

D^r Suzanne Abou Rjeily

Maitre de Conférences – USEK

يتناول البحث تجربة عاشتها المرشدة التربوية في إحدى المؤسسات التربوية الخاصة في لبنان بهدف الإطلاع على الحاجات التربوية الملحة في المؤسسة المذكورة أعلاه، والعمل على إطلاق مشروع تربوي حديث يتجاوب مع المتطلبات التربوية العصرية، ويتمكن من إحداث التغيير على صعيد التعليم والتلقي.

إعنتى البحث بالمعاش المدرسي اليومي، ورصد مواطن الضعف التي تستدعي المعالجة السريعة، وذلك في ضوء تحقيق هو بمثابة بحث اجتماعي، إستقصى أبرز مواقع الخلل في العلاقة القائمة بين المدير والمعلمين، وبين المعلمين والتلاميذ بهدف تقويم الوضع والسعي إلى استحداث التغيير الناجع.

نتج من البحث ندرة المعلمين الذين يشعرون بالحاجة إلى احتراف مهنة التعليم، وبالتالي، ندرة قدرتهم على مواصلة التدريب المستدام.

1. OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

Cet article se base sur les résultats d'une recherche-action menée dans un collège privé libanais au cours de l'année 2003-2004. La recherche a été réalisée par la conseillère pédagogique de l'école,

en collaboration avec une équipe d'étudiantes en Sciences de l'éducation*. À la demande du directeur du collège, soucieux d'assurer la survie de ce dernier, qui témoigne de difficultés pédagogiques et financières, la recherche s'est fixée pour objectifs de :

- s'appuyer sur les représentations et le vécu des enseignants pour proposer un plan de promotion du travail pédagogique,
- personnaliser le suivi pédagogique et psychologique des élèves.

En premier lieu, des entretiens semi-structurés ont été réalisés en début d'année dans le but d'explorer le profil et les représentations des enseignants d'une part, leur vécu pédagogique et scolaire et leurs besoins concrets de formation d'autre part. Cette première initiative se proposait d'en dégager des stratégies de changement et de promotion du travail au sein de l'établissement regroupant près de 160 élèves, et constitué des classes de l'Éducation de Base, à raison d'une section par classe. 11 enseignantes, 4 enseignants et le surveillant (sur un total de 19 enseignants) ont été interrogés en se référant discrètement à un guide d'entretien.

En second lieu, un projet de promotion du travail pédagogique a été mis en place à la lumière des besoins relevés. Il a été appliqué entre octobre 2003 et mai 2004. Des grilles d'évaluation du travail réalisé au cours de l'année ont été remplies de façon anonyme par 17 enseignants fin mai 2004.

Initialement chargée de la gestion du changement pédagogique, la conseillère pédagogique s'est progressivement rendue compte de l'impact primordial qu'exerce le style de gestion administrative sur l'évolution pédagogique de l'école. Dès lors, cet article s'attachera principalement à étudier deux enjeux administratifs: la gestion des ressources humaines et l'organisation technique du travail par le directeur, en lien avec le changement pédagogique.

* Réalisation des entretiens : Pascale Aoudé, Joanna Barakat, et Carla Honein (étudiantes en Sciences de l'éducation).

Dépouillement des grilles d'évaluation : Rita Abboud (étudiante en Sciences de l'éducation).

2. LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES PAR LE DIRECTEUR ET SES RÉPERCUSSIONS SUR LE CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE

2.1. Une prise de conscience progressive mais fluctuante quant à l'urgence de professionnaliser le statut du corps enseignant

Le manque de formation pédagogique, relevé même chez les enseignants diplômés lors des entretiens, ainsi que l'inadéquation entre la formation initiale d'un nombre d'enseignants et la matière qu'ils enseignent, ont reflété des failles importantes dans les dispositifs de recrutement et d'affectation des enseignants. Au cours de l'année, forte de ce constat, la direction a recruté deux nouveaux enseignants en fonction de leurs qualifications universitaires, après les avoir soumis à une épreuve d'animation de classe. Toutefois, il s'est avéré que d'autres compétences telles que la gestion de groupe et la maîtrise de la langue sont tout aussi déterminantes dans la réussite professionnelle de l'enseignant, et ces deux mêmes enseignants ont dû être remerciés en fin d'année. Il n'en reste pas moins que le directeur a été persuadé de l'importance des repères scientifiques dans le recrutement et l'affectation des enseignants.

La pauvreté du vocabulaire pédagogique mobilisé par les personnes interrogées a été un indicateur supplémentaire des besoins de formation pédagogique et didactique dont elles témoignent. Si ces lacunes n'ont pas affecté la bonne volonté et la satisfaction de chacun(e) à l'égard de la matière qu'il/elle enseigne, elles ont contribué à limiter les apports qu'aurait pu avoir la formation continue auprès de ces enseignants.

En fait, la formation continue n'était pas systématiquement organisée dans le passé, ce qui fait qu'un petit nombre d'enseignants allaient à la recherche de sessions organisées ailleurs. Dès lors, les entretiens et les observations de classes ont permis de diagnostiquer une multitude de champs de formation continue à explorer: la psychologie de l'apprentissage, la psychopédagogie, la didactique générale, la didactique spécialisée, la formation disciplinaire relative à chaque matière. Des sessions diverses ont donc été organisées à raison d'une session par mois, et ont porté sur la didactique spécialisée, la formulation des objectifs, les difficultés et troubles d'apprentissage, les théories de l'apprentissage, le suivi orthophonique et psychologique des élèves. 8 enseignants sur 17 ont considéré l'efficacité des sessions transdisciplinaires moins que moyenne,

et 7 plus que moyenne (2 sans réponse). En parallèle, 10 ont jugé les sessions disciplinaires d'efficacité plus que moyenne, contre 5 qui les ont jugées moins que moyennes (2 sans réponse). Ces données viennent donc conforter le constat quant à la nécessité des formations continues.

Cependant, le manque d'implication du directeur dans l'organisation de ces sessions (locaux non préparés à l'avance, arrivée en retard ou absence totale lors des matinées pédagogiques ...), et le manque de suivi post-formation dans les classes ont sensiblement réduit l'efficacité de ces sessions. Des encouragements et remerciements, ou des rappels à l'ordre étaient régulièrement adressés aux enseignants en vue de garantir une plus grande assiduité aux sessions, mais ils n'ont pas été suffisants à eux seuls vu le manque de mesures dissuasives à l'égard de l'absentéisme permanent de certaines personnes.

D'un autre côté, 8 enseignants sur 19 sont cadrés à l'école et y travaillent à plein temps, ce qui devrait faciliter leur engagement dans le projet de promotion de l'école. Le développement de cette dernière permettrait, à son tour, d'élargir le cadre des enseignants titulaires. Toutefois, aucun profil de poste détaillant les droits et devoirs des enseignants titulaires n'était élaboré, ce qui menait à une ambiguïté au niveau de la répartition des tâches, renforcée par le manque de suivi et de règlement, et par le laisser-faire administratif. Rien au niveau des actions concrètes n'a donc pratiquement distingué les titulaires des vacataires.

Par contre, 5 enseignants, dont 4 hommes, travaillent dans d'autres écoles en raison de leur revenu modeste, ce qui présente des risques réels de désinvestissement au sein de l'école ou, du moins, un manque de disponibilité pour participer au projet de promotion. Des tâches claires pourraient être exigées de ces enseignants en vue de les impliquer dans la limite de leur disponibilité, en attendant que les capacités financières de l'école s'améliorent, mais ceci n'a pas vraiment été fait.

2.2. Un manque de communication personnalisée entre directeur et enseignants

Au cours de l'année, quatre réunions collectives d'information et d'orientation ont eu lieu entre le directeur et les enseignants. En dehors de ces temps forts, rares sont les rencontres individuelles établies avec une grande partie des enseignants à l'initiative du directeur. En fait, même en cas de problèmes, les enseignants n'étaient pas nécessairement

convoqués. En parallèle, certains enseignants ont eux-mêmes provoqué des rencontres pour des raisons personnelles. La rareté de la communication officielle directeur/enseignants prive les uns et les autres de plusieurs avantages. Ainsi, certaines tensions pourraient être désamorçées, les informations pourraient être explicitées concrètement, et les signes non verbaux seraient perçus et interprétés (Breard et Pastor, 2000).

D'autre part, ce manque de relation personnalisée ne peut que nuire à l'application des nouvelles directives pédagogiques, ce qui a amené la conseillère pédagogique à tenter de nouer des contacts réguliers et de construire une relation conviviale avec les enseignants. Ceci a engendré une levée de bouclier de la part d'une partie des enseignants qui se sont sentis, à tort ou à raison, froissés dans leur liberté d'action personnelle. En effet, 7 enseignants sur 17 ont estimé leurs relations avec la conseillère d'efficacité moins que moyenne, contre 10 qui les ont jugées d'efficacité plus que moyenne.

En outre, les enseignants ont manifesté un mécontentement plus ou moins clair quant à l'excès d'autorité décernée à l'enseignante responsable des activités caritatives, seule personne qui communique au quotidien avec le directeur. Ce favoritisme, dû avant tout aux déficiences financières principalement comblées par les fonds collectés par cette enseignante, n'a pas manqué de disséminer une ambiance d'insatisfaction entre les enseignants et de perturber la mise en application de certaines directives pédagogiques au nom du malaise éprouvé par les uns et les autres.

D'autres facteurs de stress surgissaient de temps à autre: les salaires inéquitables, la vétusté des classes, le manque de supports pédagogiques, le manque de sessions de formation. Des efforts ont été déployés dans la mesure des capacités financières pour restaurer les pupitres et les équipements et assurer davantage de formations, mais 13 enseignants sur 17 ont jugé ces restaurations d'efficacité moins que moyenne. D'autre part, les salaires et les supports n'ont pu être améliorés.

2.3. Un manque d'intérêt de la part des enseignants à l'égard du changement

En début d'année, les propositions des enseignants quant au changement se sont recoupés selon deux axes: celui de l'encadrement

pédagogique des enseignants et permettrait de retravailler les méthodes d'enseignement et de mieux gérer les différences au sein des classes, et celui de la normalisation de l'organisation sociale administration-enseignants, enseignants-enseignants et administration-enseignants-parents. En parallèle devraient être promues les ressources et configurations matérielles des locaux. Cette restructuration permettrait ainsi de boucler la boucle, en facilitant le regain de confiance de la part de l'entourage social à l'égard de l'école, et en induisant de ce fait une augmentation des flux et une résolution progressive de la crise financière.

L'innovation a été sur-valorisée dans les discours des enseignants pour deux principales raisons: par quête d'appartenance à « une école autre », menacés qu'ils sont par une fermeture éventuelle de l'école si les choses continuent ainsi, et par adhésion de leur part à l'idéologie de la modernité et de l'innovation véhiculée par les nouveaux curricula libanais, parfois plus qu'à la nature même de ce qui sera modifié.

En fin d'année, la déstructuration administrative et le manque de disponibilité de la conseillère ont fait que 7 enseignants sur 17 étaient insatisfaits quant à l'attitude de cette dernière à leur égard.

Tout changement valable à enclencher dans cette école aura besoin d'être bâti sur un consensus où « le groupe fait preuve d'écoute, le conflit interne n'est pas refusé, les débats contradictoires sont acceptés comme un moyen d'éclairer des positions et des possibilités de solutions variées, en vue de créer une cohésion sans homogénéisation du groupe » (Lautier, 2001).

2.4. Une sympathie reconnue mais peu structurante

La convivialité de la relation directeur-enseignants a été un fait approuvé à l'unanimité lors des entretiens: le directeur est un ami, proche de tous, équitable, aimé par petits et grands, disponible, respectueux, compréhensif, bénit toutes les initiatives personnelles. En outre, il sait discerner la réalité et résoudre les malentendus entre enseignants, il écoute chacun avant de prendre sa décision. Il est malléable et souple sur le plan relationnel, c'est « un directeur au vrai sens du terme ». D'ailleurs, 14 enseignants sur 17 ont considéré que la relation entretenue par le directeur avec les enseignants est d'efficacité plus que moyenne, contre 3 qui l'ont considérée moins que moyenne.

Toutefois, certains ont pensé qu'il en fait trop. Ainsi, il est « trop amical », n'impose pas de normes structurantes aussi bien pour le travail pédagogique que pour le vécu relationnel entre enseignants. Les rôles sont ainsi à organiser et à préciser, une évaluation du travail de chacun est à mettre en place, une collaboration plus étroite est à établir avec les enseignants et le surveillant, et des initiatives sont à impulser auprès du corps enseignant. D'autre part, la place du surveillant a été quasi-inexistante dans les discours des enseignants, ce qui reflète un effacement de son influence sur eux.

Dès lors, une orchestration des fonctions, droits et devoirs de chacun, devait donc être élaborée en concertation avec tous les partenaires au sein de l'école. Entamée lors de deux rencontres de communication et de structuration du règlement avec les enseignants, elle n'a pas eu de suite vu le manque de disponibilité du directeur et de la conseillère pédagogique.

Les conflits non gérés n'ont fait qu'engendrer une ambiance tendue entre enseignants tout au long de l'année. Ce vécu s'est d'ailleurs révélé dès les premiers entretiens: le chiffre record de 41 énoncés dans ce sens a été atteint. Il a ainsi été question de tensions, de constitution de cliques opposées, d'absence de communication, d'indifférence, de jalousie, de domination, d'évitement de conflits. Plusieurs enseignants ont déclaré qu'un enseignant (délégué des enseignants) et une enseignante constituent un sous-groupe d'influence en conflit de prérogatives avec une enseignante (responsable des activités). En parallèle, un seul enseignant (celui qui est pointé du doigt) a affirmé que cette tension s'est dissipée suite à une délimitation des tâches par le directeur.

Cette dissidence au sein du corps professoral, accentuée par le flou régnant en ce qui concerne la répartition des responsabilités et des tâches par l'administration, a placé une grande partie des enseignants dans une situation d'insécurité et de quête d'appartenance, ce qui n'a pu que se répercuter négativement sur leur identité professionnelle et sur l'exercice de leur métier.

Une thérapie de groupe et des stratégies de travail par projets auraient été bénéfiques à ce niveau, mais elles n'ont pas pu être réalisées au cours de l'année, ce qui a asséné un coup dur au projet pédagogique. Le manque de disponibilité du directeur, qui s'absentait très fréquemment, et de la conseillère pédagogique, qui assurait un seul jour hebdomadaire de

permanence, ne pouvaient qu'aggraver cette instabilité relationnelle et le manque d'efficacité pédagogique du travail.

2.5. Un contact minimal avec les élèves et un éloignement de la vie de classe

Le projet de promotion pédagogique a suscité divers changements dans la vie de classe: plus d'attention personnalisée à chacun de la part des enseignants, davantage de travail de groupe, une plus grande liberté d'expression individuelle, une participation des élèves aux décisions les concernant à travers leurs délégués, plus d'implication dans l'organisation des activités scolaires et parascolaires et dans l'élaboration du règlement de l'école et de la classe. Dès le départ, ces mesures ont été suggérées par la conseillère pédagogique avec l'accord du directeur. Cependant, celui-ci n'a pas porté d'intérêt actif à ces actions et s'est contenté d'en être informé. Lors des discussions avec les élèves pour la mise en place du règlement, ceux-ci ont revendiqué des relations plus proches et régulières avec le directeur, et plus d'intérêt de sa part à ce qu'ils vivent et attendent.

Cet éloignement à l'égard des élèves et de la vie de classe a porté préjudice à l'évolution du projet pédagogique, vu qu'enseignants et élèves avaient besoin d'un feed-back et d'une attention soutenue pour poursuivre leurs efforts. En fin d'année, ce manque d'intérêt s'est traduit en relâchement des efforts chez les uns et les autres. Ce directeur n'a pas assumé le rôle d'«initiateur» relevé par plusieurs études sociologiques dans les écoles défavorisées sur le plan social. Le directeur initiateur serait celui qui passe davantage de temps dans les classes et qui observe un contrôle rigoureux de son école (Forquin, 2000).

En somme, le laisser-faire du directeur a fait qu'il s'est coupé, sur le plan humain, de son organisation sociale tout en en faisant partie. Il a accordé une totale liberté au groupe et aux individus pour décider de leurs activités et de la structure du groupe. Dès lors, « l'isolement, le repli sur soi, l'insuffisance de communication et de participation rendent sinon impossible, du moins difficile, toute action, expression et création ». (Toraille, 1990)

3. L'ORGANISATION TECHNIQUE DU TRAVAIL ET SES RAPPORTS AVEC LE CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE

3.1. Une absence d'organigramme explicite

L'absence d'organigramme clair précisant les tâches et fonctions de chacun au sein de l'équipe pédagogique et administrative a rendu la collaboration avec les enseignants assez pénible. En fait, ces derniers ont été habitués durant des années à un laisser-faire quasi-total: pas de contraintes professionnelles, et en parallèle aucune revendication de droits et de devoirs. Dès lors, les demandes qui leur étaient adressées par la conseillère pédagogique étaient vécues comme une sorte d'agression à ce statut, sans toutefois que ce mécontentement soit exprimé par la parole. Seule la responsable des activités, à l'autorité reconnue parmi le corps enseignant, et une autre enseignante ont pris l'initiative d'en parler. Dès lors, les grilles d'évaluation anonymes ont été une opportunité intéressante pour avouer ce malaise. En plus, l'absence d'un représentant des enseignants, qui ont eux-mêmes fait opté pour cette situation, n'a fait que stigmatiser les enseignants « sans voix », et qu'accentuer les tensions.

Vu que la conseillère pédagogique était en ligne de mire et était perçue comme « le bourreau », et que le directeur n'a pas assuré de suivi et entretenu de communication régulière pour solliciter un respect sérieux des directives et soutenir la démarche du projet auprès des enseignants, une nonchalance claire a caractérisé l'application des mesures par une partie des enseignants, de plus en plus démotivés au fur et à mesure que l'année avançait.

3.2. Un évitement de la prise de décision

La prise de décision représente l'essence de l'acte d'administrer. Elle nécessite du chef d'établissement des compétences d'analyse et de résolution de problèmes, appuyées sur une connaissance approfondie du vécu scolaire et du projet de l'école. Dans notre cas, le détachement physique et affectif du directeur par rapport aux événements scolaires quotidiens et au vécu des enseignants et des élèves d'une part, et la nature-même de son caractère ont fait qu'il évitait la prise de décision.

Ainsi, les décisions étaient souvent ajournées, ce qui nécessitait un rappel incessant de la part des personnes concernées (enseignants, conseillère, élèves ...). Elles étaient parfois reléguées à d'autres

personnes telles que la responsable des activités ou la conseillère. A ce niveau, le directeur ne contestait aucune décision prise par ses subordonnés, ce qui représente dans certains cas un point fort de ce style de direction. Même lorsqu'il prenait des décisions, il les oubliait tantôt, et les remettait tantôt en question après un certain moment. Dans tous les cas, le suivi de l'application des décisions prises n'avait plutôt pas lieu, et le mode de leur traduction concrète était laissé à l'initiative des autres responsables et des enseignants. Cette attitude a considérablement ralenti la mise en marche des mesures pédagogiques exigées des enseignants.

3.3. Un manque de coordination entre les différents acteurs

Quoique très favorable à l'égard du travail effectué par la conseillère, le directeur n'a pas réellement assuré de coordination sur le terrain avec elle d'une part, et entre eux deux et les enseignants d'autre part. En fait, le travail de la conseillère était condensé en une seule journée par semaine, mais l'absence et le manque de disponibilité du directeur au cours de la semaine, ainsi que le manque de suivi des enseignants ont fait que les tâches exigées des enseignants étaient peu assumées par une grande partie d'entre eux. De son côté, le surveillant ne se permettait pas d'intervenir pour rappeler à l'ordre certains enseignants, même lorsque la direction le lui demandait, ce qui accentuait davantage le laisser-faire.

Ce manque de coordination des efforts individuels et collectifs a sensiblement réduit le degré d'adhésion de chacun au projet. En fait, le directeur et la conseillère n'ont pu impliquer les acteurs et leur faire sentir que le projet est indispensable, et entretenir leurs efforts tout au long de l'année dans une perspective de travail d'équipe. Il est clair que les lacunes administratives ne sont pas négligeables.

En somme, le style laisser-faire ne serait pas réellement propice au changement pédagogique au sein d'une école. Le faible investissement du directeur, tant dans la tâche que dans les relations, l'évaluation limitée au strict minimum, sa prise de distance vis-à-vis du groupe ne font qu'engendrer des frustrations et de l'agressivité entre les acteurs, contre les responsables administratifs, et vers l'extérieur du groupe (Aoudé, 2004). Ces attitudes, nourries par l'ambiance de mécontentement général, rendent difficile l'intégration de remédiations, surtout si elles sont menées par des personnes externes au système et si elles ne

s'accompagnent pas d'un changement radical du style d'organisation, de communication et de gestion des conflits.

Ce style a développé dans l'école concernée quatre sous-groupes qui se sont chacun positionné différemment vis-à-vis du changement pédagogique:

- Celui des collaborateurs, constitué de 3 enseignants, qui ont laissé libre cours à leur convivialité et ont fait preuve de leur capacité d'adaptation aux nouvelles directives. Ils ont vécu cette période plutôt avec plaisir et en tant que réponse à des besoins réels.
- Celui des « râleurs », insatisfaits en permanence (3 enseignants), qui étaient constamment opposés à toute nouveauté.
- Celui des « craintifs », qui ont tendance à jouir ou à souffrir de l'oisiveté (12 enseignants), qui déployaient un minimum d'efforts possible, sans conviction mais par peur de sanctions imprévues.
- Celui des « leaders substitués », effectivement constitué d'une seule personne préoccupée en premier lieu par la conquête du pouvoir laissé vacant par le directeur, et qui a lutté contre l'autorité accordée à la conseillère car elle y a vu une menace réelle face à son projet. Elle a usé de son leadership pour mobiliser les « râleurs » et les « craintifs » contre le projet de promotion pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- AOUDE Pascale, *Le leadership participatif du directeur de cycle et sa stimulation de la coopération entre les enseignants*. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation, USEK, 2004.
- BREARD Richard et PASTOR Pierre, (2004), *Gestion des conflits: la communication à l'épreuve*, Paris, éd. Liaisons, coll., Entreprises et carrières.
- LAUTIER N., (2001), *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*, Paris, Armand Colin.
- TORAILLE Raymond, (1990), *L'animation pédagogique aujourd'hui*. Paris, ESF éditeur.
- FORQUIN Jean-Claude (sous la direction de), (2000), *Sociologie de l'éducation - Nouvelles approches, nouveaux objets*, Paris, INRP.