

AFAE

LE - 3EN1 -

– ÉDITO –

« Chef suprême de la maison (Bréal, 1872) », fonctionnaire d'autorité, le proviseur s'impose aussi comme le supérieur hiérarchique de l'ensemble du personnel du lycée. Des qualités en gestion de ressources humaines sont déjà attendues de la part des chefs d'établissement au XIX^e siècle. Voici comment [Yannick Clavé](#) présente le proviseur.

Il n'est pas inutile sans doute, sur un sujet comme celui-ci de regarder un peu en arrière pour revisiter comment cette relation s'inscrit dans l'Histoire.

Cette exploration effectuée, nous pourrons, avec Catherine Maman, porter notre attention sur ce métier que l'auteure décrit comme étant, aujourd'hui, sous tensions.

Nous espérons que ces textes attireront l'intérêt des premiers concernés mais qu'ils constitueront une entrée éclairante pour ceux qui travaillent régulièrement avec eux.

Matthieu Coste-de-Bagneaux, Dominique Procureur, Jacques Sesboué



Yannick Clavé
Docteur et chercheur en histoire de l'éducation, professeur agrégé en CPGE, ancien chef d'établissement.

Face aux enseignants, la difficile affirmation du rôle pédagogique des proviseurs au XIX^e siècle

Introduction

Le chef d'établissement comme « premier pédagogue (ou « éducateur ») de son établissement : qui n'a jamais entendu une telle expression, maintes fois répétée, mais qui serait capable d'en expliquer précisément son origine historique ? La formulation n'y apparaît pas telle qu'elle mais elle est déjà implicitement contenue dans la grande loi de 1802, prise par Napoléon Bonaparte, alors Premier

Consul, créant les lycées de garçons et la fonction de proviseur. C'est donc dès la fondation d'un grand service de l'Instruction publique que l'État fait des proviseurs non seulement les supérieurs hiérarchiques des professeurs, mais aussi des pédagogues et des éducateurs, ce que n'a cessé de rappeler la législation depuis deux siècles jusqu'à nos jours, y compris dans la manière dont les chefs des lycées sont recrutés (exigence de la licence, puis de l'agrégation à partir de 1902). Mais la relation entre les proviseurs et les professeurs apparaît, sur le terrain, d'une grande complexité, d'autant plus que le nombre de lycées ne cesse d'augmenter et avec lui celui des proviseurs, qui sont à peu près 120 à être en poste en 1914 –

pour un total d'environ 1 200 sur l'ensemble de ce long XIX^e siècle. Dans sa déposition devant la grande commission d'enquête parlementaire sur les lycées en 1899, l'intellectuel Gabriel Monod résume assez bien le nœud du problème : « *C'est un bien grand défaut de notre enseignement actuel que le proviseur soit presque exclusivement un administrateur et que les professeurs le considèrent d'ordinaire comme un intrus quand il se mêle d'enseignement* ».

I. Les proviseurs, des pédagogues comme les autres ?

Une question récurrente est celle de la légitimité des chefs d'établissement en matière pédagogique. Les proviseurs sont d'abord légitimes par leur fonction même, puisque la législation, dès l'époque napoléonienne puis régulièrement actualisée au cours du XIX^e siècle, en fait bien les « premiers » pédagogues et éducateurs des lycées. Après la loi de 1802, le fonctionnement des établissements est détaillé par l'arrêté de 1803, puis encore davantage par celui de 1821. Ces textes font la part belle aux missions d'ordre pédagogique : contrôle des résultats et des progrès des élèves, examen des cahiers de textes des enseignants (officiellement instaurés en 1852), recrutement des enseignants contractuels, convocation en réunion des professeurs autant de fois que nécessaire, visites dans les classes. Les chefs d'établissement sont constamment incités par leurs supérieurs à s'emparer de ce rôle pédagogique et à s'appuyer sur leur capacité à avoir une vision systémique et globale de leur lycée. C'est particulièrement vrai sous la Troisième République à la fin du siècle, véritable âge d'or de l'Instruction publique. Les évaluations annuelles effectuées par les recteurs et les inspecteurs généraux veillent toujours à valoriser les proviseurs engagés dans ce volet fondamental de leur mission. Un inspecteur général, en mai 1892, écrit ainsi du proviseur du lycée de Troyes, Anatole Morlet, qu'il est un « *éducateur éprouvé* ». Quant à Alexandre Francolin, proviseur du lycée de Coutances, il « *aime à contrôler les*

corrections des professeurs » (mai 1886), tandis qu'au lycée de Roanne « *M. Coussé a le plus grand souci de l'éducation et du travail des élèves ; très actif, malgré son âge, il se rend compte personnellement et journellement des devoirs, des leçons données, ce qui lui permet d'en discuter la valeur pédagogique avec les professeurs* » (avril 1921). Les proviseurs sont également loués pour leur capacité à décliner localement les réformes pédagogiques. Proviseur du lycée de Marseille, Louis Guigon est félicité par l'inspecteur général en 1904 pour avoir réussi à faire accepter la grande réforme de 1902, d'autant plus dans un établissement notoirement connu pour l'agitation de ses professeurs : « *Il s'est résolument mis à l'œuvre pour faire réussir les réformes* ». Inversement, les faiblesses en matière éducative et pédagogique sont sévèrement relevées. Le proviseur du lycée de Toulouse en fait les frais en 1885 lorsque son recteur écrit de manière très tranchante : « *M. Munier est un bon proviseur au point de vue de l'administration et de la discipline. Il n'est pas et ne sera jamais un éducateur* ».

II. Les proviseurs sont-ils « capables » ?

Dès lors, la question du recrutement des proviseurs apparaît essentielle, car il faut des hommes « capables », un mot utilisé maintes fois dans les sources du ministère au XIX^e siècle. C'est pour cela que l'institution se montre attentive à la fois aux titres (la grande majorité des proviseurs sont agrégés) et aux qualités pédagogiques démontrées dans les fonctions antérieures, enseignantes pour la grande majorité. En 1883, le recteur note, à propos du proviseur de Rennes, que ses difficultés à construire son autorité auprès des professeurs « *tient sans doute à ce que son passé dans l'enseignement ne paraît pas assez brillant pour lui donner nettement le droit de conseil et de critique* ». Il faut par ailleurs souligner qu'environ 20 % des proviseurs de l'ensemble du XIX^e siècle ont à leur actif des publications pédagogiques et didactiques lorsqu'ils étaient professeurs.

Mais les enseignants entretiennent volontiers l'image de proviseurs incompetents en matiere pedagogique, pour mieux delegitimer leur fonction de « premier pedagogue » du lycee.

C'est un des lieux communs les plus repandus dans le petit monde de l'education, hier comme aujourd'hui : les « administrateurs » du systeme educatif le seraient devenus, pour l'essentiel, pour cause d'incompetence professionnelle c'est-à-dire qu'il s'agirait de professeurs desormais incapables d'enseigner, de gerer des eleves et de faire face à des classes. Autrement dit, devenir proviseur serait une echappatoire pour des enseignants n'etant plus en capacite d'affronter leurs vulnerabilites professionnelles. Fuir « les fatigues de l'enseignement » semble meme devenir, à la fin du XIX^e siecle, une expression stereotypée, pour evoker des problemes de sante (maladies de la gorge, laryngite chronique, affections pulmonaires) rendant necessaire de quitter la classe. En affirmant que « *d'ordinaire les proviseurs [...] sont neuf fois sur dix des fruits secs de l'enseignement* » (9 septembre 1886) ou bien encore que « *le proviseur est la plupart du temps recrute parmi les professeurs qui ont reconnu leur impuissance d'enseigner* » (8 octobre 1904), le tres anticlerical quotidien *La Lanterne* entretient ce lieu commun selon lequel l'accès au provisorat se ferait sans vocation, pour des raisons negatives (ne plus avoir d'eleves à gerer, ne plus avoir de cours à preparer ni de copies à corriger) ou moralement condamnables (accéder à une remuneration plus elevee, faire carriere, avoir du pouvoir et en abuser). Cette image est egalement liee à celle, tres presente dans la litterature du XIX^e siecle, de proviseurs decrits comme incompetents et mediocres, enfermés dans leurs bureaux à accomplir la besogne administrative, « petits chefs » tyranniques avec leurs subordonnés mais lâches et faibles avec les parents d'eleves et devant leurs superieurs hierarchiques.

III. Proviseurs et enseignants : un couple obligé, ou comment travailler ensemble ?

Les proviseurs sont les superieurs hierarchiques des enseignants, mais, comme chacun le sait, l'autorite, meme prevue par la reglementation, ne s'impose pas, elle se construit. Faire accepter son autorite aux professeurs n'est pas chose aisee, surtout en matiere pedagogique. Quand les proviseurs y parviennent, ils en sont d'autant plus felicites, ainsi Jean Grasset à la tete du lycee d'Alger : « *administrateur habile, sait eviter et attenuer les difficultes, tout en conservant de bons rapports avec un personnel nombreux et chatouilleux* » (recteur, juin 1878). La capacite du proviseur à travailler en bonne harmonie avec les professeurs, tout en se faisant respecter, est en effet tres appreciee des superieurs hierarchiques, car de cette relation depend largement l'ambiance qui regne dans l'etablissement et qui, necessairement, se repercutte sur le recrutement des eleves et le climat scolaire. Ainsi, à Besançon, le proviseur Nicolas François « *traite les professeurs avec une affabilite qui n'exclut pas la fermete, et il a su gagner leur confiance* » (inspecteur d'academie, 1888). De meme, l'inspecteur d'academie de la Somme loue en 1903 l'habileté de Georges Ferté, proviseur du lycee d'Amiens, dans ses relations avec les enseignants : « *Il fait preuve d'initiative, voit les professeurs de pres, se montre avec eux poli, cordial meme, mais ferme. Il surveille, controle, exige, bien qu'il prefere persuader* ».

De toute maniere, les uns et les autres n'ont guere le choix : le proviseur et les professeurs doivent travailler ensemble dans l'interet de l'etablissement et de celui des eleves. L'Instruction publique y veille. Dès 1802, des temps de reunion entre les professeurs, sous l'autorite du proviseur, ont ete instaurés. Ils sont progressivement institutionnalisés à partir des années 1870, notamment avec la creation en 1872 de l'« assemblée des professeurs » et du « conseil des professeurs », consolidés par Jules Ferry

qui crée en outre en 1882 un « conseil d'enseignement » pour chaque matière. Malgré plusieurs circulaires qui insistent sur la nécessité de tenir régulièrement ce type de réunion – l'arrêté de Léon Bourgeois du 5 juillet 1890 y revient – la participation des professeurs à la gestion pédagogique de l'établissement semble toutefois faire défaut.

Dans ces relations complexes autour de la pédagogie entre enseignants et proviseurs, ceux-ci peuvent avoir la tentation de se replier sur la sphère de la discipline et de l'ordre d'autant que ceux-là cherchent à les y enfermer. En effet, les enseignants délèguent volontiers aux proviseurs et à leurs censeurs, appuyés, quand il y en a un, par un surveillant général, le soin de tout ce qui concerne la gestion de l'indiscipline des élèves et des réponses éducatives à y apporter. C'est le sens du conseil de discipline créé en 1890. De même, les enseignants attendent de leur direction une forme de protection, voire de soutien, face aux récriminations des parents d'élèves, qui peuvent constituer pour eux une source de vulnérabilité.

Conclusion

Le proviseur, premier pédagogue de son établissement, travaillant en étroite collaboration et en confiance avec les professeurs placés sous son autorité, et efficacement secondé par son censeur ? Si c'est ce que souhaite le ministère, la réalité sur le terrain apparaît beaucoup plus contrastée. Jaloux de leurs prérogatives pédagogiques et didactiques, peu enclins à ouvrir la porte de leur salle de cours, méfiants vis-à-vis des « fruits secs de l'enseignement », les enseignants sont peu disposés à laisser une place aux proviseurs et encore moins d'en faire des partenaires pédagogiques. La situation a-t-elle réellement évolué ou changé aujourd'hui ? Les lycées, leurs responsables, leurs professeurs et leurs élèves ont bel et bien une histoire, mais souvent méconnue aujourd'hui et encore largement délaissée par l'institution. Parce qu'elle permet d'apporter un éclairage utile sur les enjeux auxquels notre École républicaine est aujourd'hui

confrontée, parce qu'elle permet d'adopter une hauteur de vue et un recul réflexif que seule donne la longue durée, l'histoire de l'École apparaît plus que jamais une nécessité.

Yannick Clavé

Références bibliographiques

CASPARD Pierre, LUC Jean-Noël, SAVOIE Philippe (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005.

CLAVÉ Yannick, « Face aux enseignants, la difficile affirmation du rôle pédagogique des proviseurs et des censeurs au XIX^e siècle (1802-1914) », dans CONDETTE Jean-François (dir.), *De la difficulté d'enseigner. Permanences et mutations de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Presses universitaires du Septentrion, 2023, p. 287-308.

CLAVÉ Yannick, « Les proviseurs de lycée au XIX^e siècle (1802-1914) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], n°158, 2022, p. 9-62.

CLAVÉ Yannick, *Les proviseurs de lycée au XIX^e siècle (1802-1914). Servir l'État, former la jeunesse*, Presses universitaires du Septentrion, 2021, 564 p.





Catherine Maman,
Maître de conférences,
Institut de Recherche en
Gestion,
Université
Gustave Eiffel, IAE
Paris-Est

Réalité et difficultés des chefs d'établissement scolaire dans l'exercice de leurs fonctions Comment réenchanter le métier ?

Introduction ¹:

Le chef d'établissement joue un rôle central au sein du système éducatif français mais l'écart, qui ne cesse de croître, entre ses missions confiées par l'Éducation nationale, et sa réalité quotidienne, est au cœur de nombreuses tensions.

En effet, en un quart de siècle, les responsabilités des chefs d'établissement scolaire se sont considérablement accrues, la société a profondément changé et l'empilement des réformes éducatives qui se sont succédé, sans toujours être articulées les unes aux autres, n'a rien fait pour dessiner le contour des chemins à parcourir afin de répondre aux transformations d'un XXI^{ème} siècle déjà bien amorcé.

La gestion des chefs d'établissement, conjointement assurée par l'administration centrale et par l'académie de rattachement, démultiplie les dispositifs de pilotage et ne concourt pas toujours à une homogénéité et à une lisibilité des voies à emprunter.

Écartelé entre deux rationalités, celle d'un représentant de l'État et celle de chef d'un établissement autonome, la vision stratégique que les chefs ont de leur établissement manque souvent de clarté.

Dans ce contexte, si leur engagement reste intact, les chefs d'établissement expriment souvent beaucoup de frustration et une perte de sens dans l'exercice au quotidien de leur métier.

Cet article se propose d'explorer dans une première partie, trois pistes permettant de matérialiser la réalité de la vie d'un

chef d'EPLE et de ses difficultés. La seconde présentera deux démarches de formation continue, celle du master GEDOS de l'université Gustave Eiffel et ses évolutions récentes d'une part, et d'autre part, un dispositif mis en place en 2023 conjointement par l'IH2EF et le réseau des IAE² France et décliné en académie.

I- CHEF D'ETABLISSEMENT : UN METIER SOUS TENSIONS

S'il existe bien sûr des différences en fonction des établissements, le vécu d'un chef d'EPLE en général, n'est pas sans difficultés et il faut souvent faire preuve d'un mental solide pour assumer de nombreuses responsabilités tout en gardant le cap.

1- Des ambiguïtés de rôle et des conflits de rôle initiés par des attentes multiples et souvent divergentes

Le chef d'établissement se retrouve à l'articulation de rationalités et d'attentes multiples pas toujours convergentes. Ses parties prenantes sont nombreuses : l'institution, la hiérarchie, les élèves, les enseignants, le personnel administratif, les parents et plus largement, nous le verrons, la société, dans son acception la plus large et la plus floue.

Ainsi, des ambiguïtés de rôle et des conflits de rôle initiés par une multiplicité d'attentes parfois sans convergence, tapissent le quotidien de ces acteurs clés du système éducatif.

Les chefs d'établissement se retrouvent d'abord, dans une position très inconfortable d'ambiguïtés de rôle (Katz et Kahn, 2015) qui se définissent par l'écart entre le rôle attendu du chef d'établissement par chacune de ses parties prenantes, et la conception que le chef a lui-même de sa fonction et de son sens de l'engagement dans l'exercice de son métier (on parle ici de rôle perçu). Citons quelques situations régulièrement rencontrées par les chefs d'établissement : des parents, qui, pour certains, se défont de leurs responsabilités

¹ J'adresse mes plus vifs remerciements à Sabine Pepinster (Provisseure de François-Cavanna,

Nogent-sur-Marne) pour ses remarques stimulantes pendant la rédaction de cet article.

² Institut d'Administration des Entreprises.

éducatives élémentaires sur le système éducatif national, des enseignants qui exigent des chefs des décisions qu'ils n'ont pas le pouvoir de prendre, ou encore la hiérarchie directe qui peut parfois exercer des pressions quant à l'application de demandes politiques avec lesquelles ils sont en désaccord de valeurs (par exemple la mise en œuvre de groupes de niveau en 6^{ème} et 5^{ème}).

À cela s'ajoutent de très nombreux conflits de rôle définis par l'écart entre la conception que l'on a de son rôle (rôle perçu) et le rôle joué, c'est-à-dire le rôle tel qu'il peut être déroulé au quotidien ; un quotidien généralement rattrapé par le « principe de réalité » qui se rappelle au chef. Par exemple, entre ses ambitions pédagogiques d'une part, et la gestion d'incidents graves entre professeurs et élèves (insulte, violence, incivilité) ou la gestion du manque de conformité des locaux aux dispositions légales de sécurité d'autre part, l'écart est gigantesque et se répète quasi quotidiennement plongeant ces chefs dans de véritables conflits intrapsychiques, source de beaucoup de frustration, de stress et surtout de désenchantement.

Parmi les parties prenantes qui sont source de grosses difficultés relationnelles dans certains établissements, il faut aussi citer les coalitions syndicales, dont l'enfermement dans une posture de résistance complexifie toute démarche de négociation et est source d'une importante chronophagie.

2- Un environnement sociétal qui s'invite au sein des établissements scolaires

De nouvelles formes d'insécurité sont apparues depuis quelques décennies : terrorisme radicalisé, féminicide, cybercriminalité mais aussi, drogue, racisme, antisémitisme, sexisme, intégrisme, harcèlement, autant de sujets sociétaux qui échoient, malgré eux, aux chefs d'établissement. Dans toutes ces situations, les personnels de direction

³ <https://www.education.gouv.fr/un-carre-regalien-dans-chaque-academie-326017>.

sont alors en première ligne et font preuve d'un vrai courage managérial et républicain. Mais, malgré leur engagement et leur professionnalisme, ceux-ci restent cependant souvent démunis lorsqu'il s'agit par exemple de réaffirmer la place de la laïcité dans notre système éducatif républicain ou de faire respecter une minute de silence à la mémoire d'un enseignant victime d'intégrisme radicalisé ou, encore d'évoquer des actes antisémites. Quelques phrases dans une circulaire ministérielle ne sont pas toujours suffisantes, dans ce contexte, pour opérationnaliser la demande du ministère de tutelle. On relèvera cependant l'existence depuis 4 ans, d'un "carré régalien"³ mis en place par les académies. Ce dispositif permet aux chefs d'avoir un appui dans des situations graves de remise en cause des valeurs républicaines.

Ainsi, tout se passe comme si on attendait des chefs d'établissement qu'ils résolvent l'ensemble des problèmes sociétaux devant lesquels les politiques publiques restent inefficaces ou inexistantes. Citons ici les défaillances des politiques familiales et de logement⁴, particulièrement dans l'aide aux familles monoparentales qui combinent souvent isolement, lourdes difficultés économiques avec la très grande difficulté à communiquer à leurs enfants le socle initial des repères éducatifs de respect et de vivre ensemble.

3- Une formation initiale insuffisamment différenciée et une formation continue en développement

Pendant la formation initiale, l'objectif de l'IH2EF est « *de développer les compétences nécessaires au pilotage pédagogique et administratif d'un EPLE* » (Rapport Éloi-Roux V. et al., 2024). Pour les auteurs de ce rapport, « *la formation statutaire spécifique aux chefs d'établissement n'existe pas* » (p.15) dans la mesure où celle-ci s'adresse à l'ensemble des personnels de direction (chefs d'établissement et adjoints) alors

⁴ La forte augmentation des séparations des couples-parents multiplie par 2 les demandes de logements.

que leurs attentes ne sont pas toujours homogènes. Cet avis n'est cependant pas partagé par certains chefs d'établissement qui considèrent au contraire que dans le cadre de leur formation initiale, la réalisation d'un Projet Personnalisé de Formation (PPF), pour un volume d'au moins 24 heures, les amène à choisir des options portant à la fois sur des compétences techniques, managériales, en pilotage stratégique, en connaissance de l'environnement professionnel, ou encore sur la posture de personnel d'encadrement. Ce PPF permet ainsi d'apporter une certaine différenciation de leur formation initiale.

Concernant la formation continue, l'ensemble des acteurs concernés est conscient du rôle particulièrement important de celle-ci dans la poursuite et la mise à jour des apprentissages. Mais, la rapidité des changements d'orientation des politiques publiques à mettre en œuvre d'une part, et les évolutions sociétales d'autre part, fragilisent les dispositifs de formation continue.

Par ailleurs, une difficulté plus technique, pour les chefs, est de pouvoir dégager du temps et de l'espace mental disponible pour s'inscrire dans cette démarche d'acquisition ou de consolidation des compétences. Malgré la grande motivation des chefs pour suivre leur formation, il n'est pas rare qu'un chef en formation continue, sorte d'un cours pour répondre à un texto qui l'informe d'une urgence l'appelant à regagner au plus vite son établissement. Encore une fois, l'urgence a pris le pas sur l'importance, « l'opérationnel » sur « le stratégique ».

II- LA FORMATION CONTINUE DES CHEFS : DES EVOLUTIONS INNOVANTES

Nous opérons ici un focus sur deux dispositifs de formation continue : le premier a été créé il y a presque 20 ans à l'Université Gustave Eiffel⁵. Le second a vu le jour l'an dernier à l'initiative conjointe d'IH2EF et du réseau des IAE France.

1- Le master GEDOS fait peau neuve pour coller davantage aux attentes des chefs

Le master GEDOS⁶, porté conjointement par l'Université Gustave Eiffel et l'IAE Paris-Est, répond depuis 20 ans à un réel besoin en matière de formation continue des chefs d'établissement. Ce master était constitué à l'origine de grands blocs de compétences, dont principalement : la conduite du changement dans une organisation scolaire, la connaissance des contextes éducatifs (politiques publiques d'éducation et problématiques éducatives) et le pilotage de la performance des établissements scolaires.

Mais, le suivi d'un master sur un an et demi est cependant très lourd pour des personnes dont l'activité professionnelle est déjà très dense et émotionnellement souvent éprouvante. C'est pourquoi, face à ce constat, l'équipe pédagogique du Master GEDOS modifie actuellement son offre de formation destinée aux chefs d'établissement scolaire, à la fois dans son organisation et dans son contenu en renforçant notamment la dimension managériale du projet de formation. Celui-ci donne lieu à présent à 3 Diplômes Universitaires (DU) dont la capitalisation permettra l'obtention du master GEDOS.

Un premier, DU (1), est exclusivement dédié à la dimension managériale de la fonction (management des personnes et des collectifs de travail) au sein des EPLE. Un second, DU (2) sera axé sur les spécificités du métier de chef d'établissement : la construction d'une vision stratégique, et sa mise en œuvre, en lien avec les politiques publiques de l'éducation.

Enfin, le troisième DU (3) sera consacré à la rédaction d'un mémoire (et à sa soutenance) portant sur un projet de changement dans un établissement scolaire. Il sera construit à partir d'un accompagnement individuel et collectif des stagiaires sur les trois dimensions du mémoire : accompagnement méthodo-

⁵ Anciennement dénommée : Université Paris Est Marne la Vallée

⁶ Gestion et Développement des Organisations Scolaires

logique, conceptuel et empirique (techniques d'enquêtes).

Chaque DU obtenu est définitivement acquis. La validation des trois DU permettra l'obtention du master GEDOS.

Cette modularisation du Master proposée aux chefs d'établissement par l'Université Gustave Eiffel répond ainsi au souhait de construire l'obtention du Master par étapes à partir d'une capitalisation de DU pouvant se répartir sur plusieurs années.⁷

2- Un dispositif lancé en 2023 par l'IH2EF et le réseau des IAE France

Ce nouveau dispositif de formation continue est « *conçu pour former les 25 000 cadres pédagogiques et administratifs de l'Éducation nationale afin de renforcer les capacités managériales des encadrants en permettant d'acquérir les fondamentaux et de consolider ou développer de nouvelles compétences.*⁸ » L'un des volets de ce dispositif se décline autour de trois grands thèmes du management : management et développement personnel, collectif de travail et évaluation professionnelle. De nombreuses académies participent à cette formation et ont proposé l'an dernier des cours et des ateliers. L'année à venir sera notamment consacrée à la mise en œuvre de Living lab, pilotés par des enseignants du réseau des IAE, dans lesquels les stagiaires, en petits groupes, expérimenteront des innovations managériales en lien direct avec leurs problématiques de terrain.

Conclusion

Dans un environnement en pleine transformation, la compétence essentielle que les chefs d'établissement doivent continuer à mobiliser est la flexibilité. D'autant plus que les émotions sont souvent mises à rude épreuve. Le stress accompagne régulièrement le vécu professionnel des chefs d'établissement. Les réponses aux situations difficiles, auxquelles ils sont régulièrement confrontés, varient en fonction des

contextes mais aussi de la personnalité et du profil de chacun. Le chef qui fait preuve de souplesse dans sa manière de piloter ses équipes, et plus généralement dans ses interactions avec ses différentes parties prenantes, obtient souvent plus de résultats que celui qui s'inscrit dans un passage en force, enfermé dans une posture exclusive d'autorité.

Les formations en intelligence émotionnelle se développent beaucoup dans d'autres secteurs d'activités et dans d'autres métiers confrontés au stress continu : urgentistes, groupes d'intervention spéciale de la police (RAID) ou de la gendarmerie (GIGN), sportifs de haut niveau, par exemple. Ceux-ci recourent notamment aux Techniques Opérationnelles du Potentiel qui permettent de rendre notre état émotionnel compatible avec les exigences de la situation. Ces méthodes basées sur la respiration, la relaxation et l'imagerie mentale notamment, proposent des moyens de régulation émotionnelle dans des situations de stress élevé pour parvenir à stimuler sa cognition afin de continuer à prendre les bonnes décisions. Les personnes formées à ces TOP peuvent ensuite les utiliser dans des situations stressantes de manière totalement autonome.

Si certaines initiatives en matière de formation à l'intelligence émotionnelle existent dans la formation continue des chefs, elles mériteraient d'être généralisées.

Enfin, cette capacité d'adaptation, quasi résiliente, attendue des chefs d'établissement, passe avant tout par une connaissance de soi qui suppose, d'après Mayer et al. (2020), « *de pouvoir explorer ses propres expériences, de se réapproprier son histoire personnelle, de ne pas chercher à imiter une méthode et de veiller à un équilibre entre ses motivations intrinsèques et extrinsèques* ».

Catherine Maman

⁷ Pour plus d'informations sur ces 3 DU, contactez : catherine.maman@univ-eiffel.fr

⁸ Cette offre de formation est multiple. Nous n'en présentons qu'une petite partie. Le lecteur peut se

tourner vers le lien suivant pour plus de détails : <https://www.ih2ef.gouv.fr/loffre-de-formation-en-management>.

Bibliographie :

Éloi-Roux V., Oppermann F., Morali C., Reymond Ph., Turin-Bartier M. et Villar S. (2024). Être chef d'établissement dans le second degré aujourd'hui, Rapport à Madame la ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Septembre, 2024.

Katz, D., et Kahn, R. (2015). The social psychology of organizations. In *Organizational behavior 2* (pp. 152-168). Routledge.

Mayer D., Mclean A.N., Sims P. et George, B. (2020). Découvrir son leadership authentique, *Harvard Business Review*, avril-mai 2020, pp. 46-55

Mikolajczak, M., Quidbach J., Kotsou I., et Nelis D. (2020). *Les compétences émotionnelles*, Dunod.

Lire aussi le récent rapport de l'IGESR : <file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/igesr-rapport-23-24-005a-etre-chef-etablissement-second-degre-aujourd-hui-pdf-196966.pdf>

L'association publie une revue dont chaque numéro est centré sur une thématique précise en lien avec les grandes questions qui se posent au service public d'éducation. Elle édite également un ouvrage de référence ([le Système Éducatif Français et son administration](#)) dont le contenu est régulièrement actualisé.

La revue *Administration & Éducation* est disponible sur le portail [CAIRN](#)



L'AFAE est un espace d'échanges, de libre expression et de propositions. Elle rassemble, en dehors de tout dogmatisme et de toute préoccupation politique ou syndicale, des personnels qui exercent des fonctions de responsabilité à tous les échelons du système éducatif, et qui, par leur action, leur engagement ou leurs recherches, veulent concourir à la qualité, à l'efficacité et au renouveau du service public d'éducation.

Nous vous invitons à nous [rejoindre](#).

Vous souhaitez nous faire part de vos réactions à la suite de la lecture de l'un ou de plusieurs articles parus dans le *3 en 1* ? nous poser des questions ? nous suggérer des sujets pour des numéros à venir ? nous proposer des contributions ?

Ecrivez-nous à l'adresse suivante :

ac-normandie@afae.fr

Comité de rédaction du *3 en 1*

