

**CLIMAT D'ÉTABLISSEMENT :
ENQUÊTE AUPRÈS DES DIRECTRICES
ET DIRECTEURS DES COLLÈGES
DU CYCLE D'ORIENTATION**

**Clairette Davaud
Dominique Gros
Dagmar Hexel**

Septembre 2005

Service de la recherche en éducation

12, Quai du Rhône

1205 Genève

 (+41) 022 327 57 11

 (+41) 022 327 57 18

Compléments d'information : Clairette DAVAUD
Tél. (+41) 022 327 71 28
clairette.davaud@etat.ge.ch

Dagmar HEXEL
Tél. (+41) 022 327 71 29
dagmar.hexel@etat.ge.ch

Dominique GROS
Tél. (+41) 022 327 70 48
dominique.gros@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (+41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (+41) 022 327 57 11
Fax (+41) 022 327 57 18

Table des matières

1. L'établissement scolaire comme objet d'étude.....	5
La notion de climat d'établissement	6
Le Cycle d'orientation : une école, 18 établissements.....	8
Démarche de la recherche	8
La population de l'enquête	9
La trame de l'entretien.....	10
L'enquête et son analyse.....	11
2. Le climat et son contexte.....	12
Le climat comme métaphore.....	12
Structure scolaire et climat de l'école	12
L'histoire de l'établissement et incidents critiques.....	13
Le bâtiment, un élément important pour le climat de l'établissement.....	14
La taille du bâtiment.....	14
Le respect des lieux	15
Les frontières de l'établissement	16
Le lieu d'accueil	17
3. Le climat relationnel	18
La chaleur des contacts interpersonnels.....	18
Le respect entre les personnes.....	18
L'assurance du soutien d'autrui	19
4. L'identification à l'établissement.....	20
5. Les différents acteurs de l'établissement	22
La perception de son rôle par le directeur.....	22
Les équipes de direction.....	23
Les groupes d'interlocuteurs.....	23
Les enseignants vus par les directeurs	24
Les élèves vus par les directeurs	24
Le maître de classe.....	25

6. La cohérence d’action au sein de l’établissement.....	27
Les chartes et règlements	27
Le débat sur les sanctions.....	28
L’exemplarité.....	28
7. Le climat de travail	29
La perception du climat de travail.....	29
Les changements	29
Les attitudes et comportements scolaires des élèves	30
L’exercice de la profession.....	31
Les mesures pour améliorer le climat de travail	31
Un cadre de travail propice.....	31
Le respect du temps de travail	32
La cohérence pédagogique au sein de l’établissement	33
La collaboration entre enseignants	34
Le directeur pédagogue et la qualité de l’enseignement	35
Les limites de l’action.....	36
Le contrôle de la qualité de l’enseignement	37
8. Les différences entre établissements et les adaptations au contexte.....	38
9. L’enjeu du climat de l’établissement.....	40
10. Quelques éléments pour une réflexion	41
La taille de l’établissement.....	41
Réflexion sur les budgets.....	41
Les élèves qui perturbent.....	41
L’importance de l’encadrement des élèves.....	42
Une collaboration à développer	42
Rôle pédagogique du directeur	42
L’importance accordée au relationnel	43
11. En guise de conclusion	44
Références	45

1. L'établissement scolaire comme objet d'étude

L'enseignement est régi par un certain nombre de lois, de règlements et d'objectifs fixés par les autorités politiques et scolaires qui concernent aussi bien l'apprentissage que la mission éducative de l'école au sens large. Dans la pratique, les établissements sont chargés de la mise en œuvre de ces dispositions, ce qui leur laisse une certaine marge de liberté.

L'unité établissement s'impose ainsi comme le cadre concret dans lequel les élèves font l'expérience de la scolarité¹. C'est dans l'établissement non seulement qu'ils acquièrent des connaissances et font des apprentissages sociaux, mais c'est à travers lui qu'ils sont en contact avec le système scolaire et ses exigences. Les établissements ne sont naturellement pas identiques. Ils recrutent leurs élèves et sont insérés dans des contextes dont les caractéristiques – cadre environnemental, tissu économique, composition socio-démographique de la population notamment – peuvent différer sensiblement, ce qui a inéluctablement une incidence sur ce qu'ils sont et sur ce qu'ils font. Les composantes socio-économiques ou architecturales associées au contexte territorial déterminent aussi la perception sociale de l'établissement dont l'image est plus ou moins assimilée à celle de son environnement immédiat. A ces différences « externes » s'ajoutent des variations « internes ». Les établissements sont des organisations disposant d'une relative autonomie qui est plus ou moins utilisée par ses acteurs. Chaque établissement fait un travail d'« adaptation » en fonction des caractéristiques de ses « usagers », les élèves, en fonction des caractéristiques des personnes qui y travaillent, essentiellement les enseignants mais pas seulement, et aussi en fonction de la perception des actions et des relations que les acteurs entretiennent entre eux. Chaque établissement possède donc un style particulier qui se traduit par un mode de relations spécifiques, un type de mobilisation, un degré de cohésion et de cohérence de vue. Cette « personnalité » de l'école influence de ce fait les modalités d'enseignement, d'évaluation, d'encadrement pédagogique et d'orientation/sélection des élèves.

Dans le domaine de la recherche, deux objets classiques, l'un macro (la relation école-société), l'autre micro (la relation maître-élève) ont pendant longtemps occulté toute autre approche. L'apparition de l'établissement scolaire comme objet d'étude a coïncidé avec le constat, dans plusieurs pays européens, que les efforts et les moyens considérables qui avaient été déployés à partir des années 1960 et pendant plus de vingt ans pour lutter contre les inégalités de réussite scolaire n'avaient pas apporté les résultats escomptés. Les interprétations ou les explications concernant ce manque d'efficacité de l'école renvoyaient invariablement à un pur déterminisme social ou à une conception totalement individualiste des rapports sociaux².

C'est au début des années 1980 que certains pays, la France notamment, ont introduit des politiques éducatives à base territoriale³, c'est-à-dire des mesures de décentralisation couplées à des mesures de discrimination positive, qui ont accru l'autonomie des établissements dans le but d'améliorer le rôle intégrateur de l'école en permettant d'adapter les contenus et les pratiques aux spécificités locales.

¹ Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco : Jossey Bass.

² Ballion, R., Bayard, D. & Mayer, P. (1991). *Le fonctionnement des lycées : étude de cas*. Paris : Education & Formation, Les Dossiers n° 10.

³ Entre autres par la création de « zones d'éducation prioritaire » (ZEP).

A Genève, cette problématique a émergé sous un angle plus théorique que pratique à travers les échanges qui se sont développés, il y a une vingtaine d'années, entre le Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique et l'équipe de sociologie de l'éducation de l'Université René Descartes-Paris V, alors très concernée par l'analyse de l'impact de la nouvelle politique française des zones d'éducation prioritaire. Deux colloques franco-suisses ont été organisés par ces instances, le premier en 1984 sur *L'échec scolaire*, le second en 1986 sur *Qui maîtrise l'école ?* Ils ont donné lieu à deux publications⁴, dans lesquelles est discuté le paradigme de la reproduction sociale, longtemps prédominant en sociologie de l'éducation. Ce paradigme macrosociologique, jugé insuffisant, a d'ailleurs été au cœur des débats amenant à la redéfinition de cette discipline en France et sa réorientation vers une approche plus centrée sur l'école, ses acteurs et ses pratiques⁵.

Cette discussion ne se limite pas au milieu scientifique, elle va aussi concerner la politique de l'éducation. Ainsi à Genève, le débat est réactivé quelques années plus tard par le directeur du Service de la recherche sociologique, dans un ouvrage⁶ qui eut un large écho et exerça une forte influence sur les orientations prises par la politique du Département de l'instruction publique, puisqu'il est reconnu qu'une des conséquences de cette publication fut la mise en chantier du projet de rénovation de l'école primaire⁷. Les grandes lignes de cette réflexion ont aussi alimenté le débat au Cycle d'orientation et inspiré l'élaboration d'un projet global pour cette école⁸, ouvrant la voie à de nombreuses innovations. En toile de fond à ces deux réformes, il y a une volonté de voir se développer des projets d'établissements, les écoles acquérant par ce biais un peu plus d'autonomie.

La notion de climat d'établissement

Ces dernières années, le milieu scolaire a été fortement imprégné de l'importance prise, aussi bien dans les médias que dans les débats publics et politiques, par le thème des incivilités, de la violence et de l'insécurité. L'attention croissante aux phénomènes de violence scolaire en particulier est attestée, dès le début des années 1990, par un nombre important de publications. Pourtant, une bonne partie de ces travaux ne sont pas des recherches empiriques, et lorsqu'ils le sont, l'augmentation de la violence scolaire est rarement attestée de manière indiscutable⁹. Si, effectivement, la relation directe entre la violence existant dans un établissement et son climat n'est empiriquement pas démontrée, il est par contre possible de

⁴ Plaisance, E. (sous la dir. de) (1985). *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : Éditions du CNRS.

– Perrenoud, P. & Montandon, C. (sous la dir. de) (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Réalités Sociales.

⁵ Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*. Paris : Raison d'Agir.

⁶ Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.

⁷ Cette relation est mentionnée explicitement dans la préface de la conseillère d'Etat en charge du Département de l'instruction publique au texte d'orientation de cette rénovation. Direction de l'enseignement primaire (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*. Genève : Département de l'instruction publique.

⁸ Cycle d'orientation de l'Enseignement Secondaire (1994). *Lignes de force pour un projet global du Cycle d'orientation*. Genève : Département de l'instruction publique.

⁹ Clémence, A. & al. (2001). *Scolarité et adolescence : les motifs de l'insécurité*. Berne : Haupt.

montrer que le climat scolaire exerce une influence sur la perception de la violence¹⁰, c'est-à-dire sur le sentiment d'insécurité.

La mise en relation des problèmes de violence ou d'incivilité et des caractéristiques de l'environnement socio-éducatif a contribué en tout cas au développement d'un intérêt pour le climat d'établissement. A Genève, la politique du Département de l'instruction publique va d'ailleurs dans ce sens¹¹ en faisant reposer la responsabilité de la prévention et de la gestion des actes de violence en premier lieu sur l'établissement.

Le climat d'établissement ne se réduit pourtant pas à la dimension de la violence. Largement défini, le climat peut englober n'importe quel aspect de la vie scolaire, allant de l'environnement physique à la personnalité des élèves et des enseignants en passant par le matériel et les méthodes pédagogiques. Comme l'ont souligné Janosz, Georges et Parent¹², « ... le climat semble autant relever du domaine des valeurs, des attitudes et des sentiments, que du domaine des pratiques éducatives ou du domaine des problèmes scolaires et sociaux dans le milieu » (p. 291). Ces auteurs proposent d'ailleurs un modèle théorique qui aborde « le construit de climat scolaire sous cinq angles interreliés qui permettent, chacun, d'éclairer un aspect spécifique du climat : le climat éducatif, le climat relationnel, le climat de sécurité, le climat de justice, le climat d'appartenance. »

De plus, la notion de climat comporte en tout cas deux volets : le climat de classe et le climat d'établissement. Le climat de classe se réfère à l'environnement d'apprentissage immédiat des élèves, le climat d'établissement peut se définir à partir de valeurs partagées qui orientent les actions et qui créent un environnement socio-éducatif dans le sens large, un lieu de vie et d'apprentissage pour les élèves et un cadre professionnel et social pour les enseignants. Le climat d'établissement n'est certainement pas sans répercussions sur le climat de classe et, dans certaines recherches, les deux volets ne sont pas nettement séparés et l'on passe de l'un à l'autre sans toujours clairement marquer la distinction. Ceci apparaît notamment dans les instruments qui mesurent la perception des élèves du climat d'établissement.

Dans le monde francophone, les recherches sur le climat ont été liées au courant « autonomie des établissements »¹³. En parcourant la littérature disponible, on constate qu'une partie des études restent à un niveau relativement descriptif, intéressant en soi, mettant en évidence les caractéristiques du fonctionnement et de l'organisation des établissements et les considérant comme indicateurs de leur climat, alors que d'autres transposent dans le cadre scolaire des outils et des conceptions tirés des approches managériale et organisationnelle relatives aux entreprises et orientées vers l'efficacité. Mais les recherches qui s'intéressent aux relations entre le climat d'établissement et les comportements et trajectoires des élèves sont finalement peu nombreuses. Elles articulent par exemple le climat aux performances de l'ensemble des élèves et à leurs variations¹⁴, la culture organisationnelle aux résultats scolaires¹⁵ ou encore

¹⁰ Sangsue, J., Vorpe, G. & Nguyen, C. (2002). *Le climat scolaire : son impact sur le bien-être professionnel et personnel des enseignants et des élèves*. Neuchâtel : Faculté de Droit et des Sciences Économiques, Groupe de Psychologie Appliquée.

¹¹ Vuille, M. & Gros, D. (1999). *Violence ordinaire*. Genève : Service de la recherche en éducation, Cahier n° 5.

¹² Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 2, 285-306.

¹³ Favre B. (1996). Des écoles de qualité pour tous : tendances et orientations de la recherche dans le domaine francophone. In C. Szaday, X. Büeler & B. Favre. *Recherches sur la qualité et le développement des écoles : tendances, synthèse et perspectives d'avenir*. Berne & Aarau : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

¹⁴ Cousin, O., Guillemet, J.-P. (1992). Variations des performances scolaires et effet d'établissement. *Education et Formations*, 31, 23-30. – Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires. Étude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants ». *Education et Formations*, 22, 31-46.

les caractéristiques des établissements aux attitudes et motivations des élèves¹⁶. L'orientation commune de ces recherches est de partir de différences observées au niveau des *outputs* et d'attribuer celles-ci à des différences au niveau de certains aspects du climat des établissements. Selon les variables explicatives prises en considération, les liens avec la réussite scolaire des élèves sont inconsistants ou faibles, voire absents¹⁷.

La définition du climat d'établissement souffre malgré tout d'un manque de précision et son opérationnalisation n'est pas aisée. Il est pourtant important de se pencher sur cette « boîte noire »¹⁸ qu'est l'établissement, d'autant plus que l'autorité politique lui a conféré une certaine actualité dans les *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*¹⁹.

Le Cycle d'orientation : une école, 18 établissements

Au début des années 1990, le courant « autonomie des établissements » a eu quelques répercussions sur le Cycle d'orientation avec l'émergence de projets d'école. Plus récemment toutefois, l'introduction de nouveaux plans d'études et d'une nouvelle grille horaire, ainsi que le changement du mode de regroupement des élèves ont à nouveau cherché à assurer une plus grande unité au Cycle d'orientation. Il n'empêche que chaque établissement implémente les innovations en composant avec ses caractéristiques et garde de ce fait une coloration propre. La composition sociale de la population d'élèves²⁰, leurs caractéristiques scolaires, la composition et les caractéristiques du corps enseignant, la manière dont le corps enseignant se constitue, interagit et se renouvelle, l'environnement physique de l'établissement, son histoire, sont des facteurs qui peuvent être pris en considération de diverses façons pour orienter l'action socio-éducative afin de répondre aux buts et objectifs qui sont assignés à l'institution.

Démarche de la recherche

Dans le cadre des travaux menés par le SRED sur les transformations au Cycle d'orientation, le « climat d'établissement » a été abordé par deux dispositifs. Le premier, dont il sera question dans ce rapport, a consisté à mener une enquête par entretiens auprès des directrices et directeurs des dix-huit collèges sur la perception qu'ils ont du « climat » dans leur établissement et sur les mesures qu'ils prennent ou envisagent de prendre pour favoriser un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage.

Le second dispositif est plus orienté vers l'action. Il consiste dans la mise à disposition des établissements intéressés d'un instrument d'auto-évaluation. Il s'agit d'une version locale du

¹⁵ Deblois, C. & al. (1993). La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves. *Bulletin du CRIRES*, 1, 2, 1-4.

¹⁶ Manço, A. A. (1996). Climats d'école : mesure et déterminants de l'ambiance dans les établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25, 4, 507-529.

¹⁷ Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation.

¹⁸ Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In C. Maroy (Ed.). *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 55-90). Bruxelles : De Boeck Université.

¹⁹ Département de l'instruction publique (2005). *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*. Genève : DIP.

²⁰ Dans ce texte, nous avons utilisé les indices fournis par la Direction générale du Cycle d'orientation pour distinguer trois types de collèges : plutôt favorisés, moyens et peu favorisés.

« Questionnaire d'évaluation de l'environnement socio-éducatif » (QES) développé au Québec par le professeur Janosz²¹ afin d'évaluer le potentiel éducatif de l'environnement scolaire et d'offrir des pistes d'intervention basées sur les forces et les vulnérabilités du milieu. Il a été adapté au contexte suisse romand, puis testé et validé par un consortium intercantonal et le Groupe de psychologie appliquée de l'Université de Neuchâtel. Ses deux versions, l'une destinée aux adultes (enseignants et autres collaborateurs de l'école), l'autre aux élèves, permettent à chaque école de poser un diagnostic de la « santé » de l'environnement scolaire, métaphore utilisée pour décrire le climat d'établissement²², et d'identifier les aspects qui doivent ou peuvent être améliorés. Des personnes spécifiquement formées assistent les établissements dans cette tâche. Un premier collège du Cycle d'orientation a participé à la phase de test et de validation, et l'instrument est maintenant à la disposition des autres.

La population de l'enquête

Le choix de nous adresser aux directrices et directeurs était motivé par le fait que le directeur ou *leader* formel joue un rôle déterminant dans un établissement scolaire²³. Peu importe ce qu'il fait (ou ne fait pas), les effets sont détectables à travers toute l'organisation. Il occupe une position stratégique et particulièrement intéressante, détachée du contexte de la classe, qui lui assure un certain recul, et aussi une vue à plus long terme, libérée du rythme annuel de l'enseignement. Son rôle l'amène à agir à l'interface entre le général (les buts et objectifs assignés à l'institution) et le particulier (le collège avec ses spécificités et ses contraintes), à donner des directions et à proposer des actions qui concernent tous les acteurs de l'établissement ou une partie d'entre eux.

Le choix limite certes la perception du climat à une seule personne. Les directrices et directeurs ont donné leur vision de l'établissement à travers leurs lunettes, étant bien entendu que les autres adultes du même établissement peuvent avoir des perceptions différentes, voire opposées, qui peuvent encore diverger de celles des parents et des élèves. Il faut préciser que dans cette démarche nous ne nous situons pas dans une optique de vérification de la convergence ou de la divergence des points de vue dans un établissement particulier, dont l'exploitation ne prendrait de la signification que pour cet établissement-là. Le questionnaire d'auto-évaluation (QES) répondrait à ce type de demande puisqu'il vise, à partir de l'étude d'un environnement scolaire donné, à choisir une voie d'action. Notre intention était d'explorer les dimensions du climat qui paraissent pertinentes aux directrices et directeurs, de voir comment ils les articulent et les intègrent dans la gestion quotidienne de leur école, ainsi que d'examiner si des établissements qui se ressemblent sur un certain nombre de caractéristiques apportent des réponses similaires à des problèmes similaires et de mettre en évidence la part de la directrice ou du directeur dans la mise en œuvre de dispositifs particuliers.

²¹ Janosz, M. (2001). *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif. QES version secondaire*. Montréal : Université de Montréal, document de travail.

²² Freiberg, J. (1999). Introduction. In J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 1-10). London: Falmer Press.

²³ Hall, G. E. & George, A. A. (1999). Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture. In J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (165-185). London: Falmer Press.

La trame de l'entretien

Les entretiens avec les directrices et directeurs ont suivi une trame construite sur la base des études de Janosz, de Dupriez et d'études américaines sur le climat d'établissement²⁴. Le recoupement entre ces différentes recherches a montré que partout apparaît l'importance donnée au côté relationnel et au comportement des élèves (lié ou non à la question de la violence scolaire). Nous avons donc abordé de manière approfondie le côté relationnel, sans toutefois mettre un accent particulier sur la question des conflits et de la violence. Nous avons par contre spécifiquement abordé tout ce qui relève du climat de travail et d'apprentissage, en valorisant le fait que l'école n'est pas seulement un lieu de vie mais également un lieu où des adultes enseignent et où des élèves apprennent. Pour certains auteurs, les questions de la qualité de l'enseignement, du temps et des occasions d'apprentissage sont des éléments plus directement liés à l'efficacité de l'environnement scolaire et considérés comme étant distincts du climat²⁵. Notre approche, davantage inspirée du modèle multidimensionnel de Janosz, traite le climat de travail comme une dimension du climat d'établissement. L'attention à lui accorder nous a par ailleurs été suggérée par une recherche française qui mentionnait que si la question du travail n'est pas posée, le climat de travail n'est pas spontanément évoqué par les chefs d'établissements²⁶.

Les entretiens sont composés de trois parties. Une première partie consiste en une description assez générale de l'établissement, des élèves qui le fréquentent, des enseignants qui y travaillent, du bâtiment lui-même. Une deuxième partie tente de cerner ce qu'on peut plus spécifiquement appeler « climat d'établissement », en se centrant précisément sur ces deux aspects certes liés mais qu'il nous a semblé opportun de traiter séparément : le climat relationnel, du côté des enseignants et des élèves, et le climat de travail, plus particulièrement les aspects susceptibles d'affecter les apprentissages des élèves. Une troisième partie enfin, sous forme de conclusion, traite de l'importance que les directrices et directeurs accordent au climat dans leur établissement.

Dans une approche par entretiens semi-directifs, il est illusoire de vouloir s'en tenir à des questions standardisées alors que les répondants jouissent d'une certaine liberté dans la sélection et la structuration de leurs propos, apportant ainsi des éléments personnels qui enrichissent les données. Ces développements nous ont parfois contraints à abrégé la première ou la deuxième partie, afin de ne pas tronquer la fin de l'entretien. Au dépouillement il s'est donc avéré que l'une ou l'autre des questions n'a pas été posée à tous nos interlocuteurs.

²⁴ Janosz & al., *op. cit.*

– Dupriez, *op. cit.*

– Finlayson, D. S. (1973). Measuring School Climate. *Trends in Education*, 30, 19-27.

– Freiberg, H. J. (1998). Measuring School Climate: Let Me Count the Ways. *Educational Leadership*, 56, 1, 22-26.

– Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (2000). *Open Schools / Healthy Schools. Measuring Organizational Climate*. Columbus: Arlington Writers Ltd.

²⁵ Creemers, B. P. M. & Reezing, G. J. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary Learning Environments. In J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 30-47). London: Falmer Press.

²⁶ Lepage, J.-P. (2002). *Rapport d'étude sur le climat dans les établissements scolaires*. Lyon : Centre Michel Delay, IUFM de l'Académie de Lyon.

L'enquête et son analyse

Les entretiens se sont déroulés en deux phases, une première série entre fin octobre et mi-décembre 2003, menée auprès des directrices et directeurs occupant leur poste depuis plusieurs années, une seconde série entre début janvier et début mars 2004, menée auprès des directrices et directeurs plus récemment nommés dans leur fonction. Chaque série concernait la moitié des établissements. Chaque entretien était conduit conjointement par deux membres de l'équipe de recherche. Deux directeurs se sont entourés d'une partie de leur équipe de direction, et deux directeurs ont souhaité la présence partielle d'un de leurs doyens. Les directrices et directeurs se sont tous facilement prêtés au jeu de l'entretien, y consacrant entre deux et trois heures. Selon leurs propres dires, l'entretien, dont les contenus spécifiques ne leur étaient pas communiqués au préalable, leur donnait l'occasion de prendre du recul par rapport à un quotidien souvent absorbant et de faire un « arrêt sur image » de leur cadre de travail.

Les entretiens ont été entièrement transcrits. Ce corpus a été soumis à une analyse de contenu, dont les catégories ont été empiriquement définies à partir de la trame préétablie et à partir d'éléments ajoutés par les directrices et directeurs. Les catégories sont mutuellement exclusives, mais le contexte d'utilisation peut conduire à classer le même élément ou argument dans des catégories différentes. Ce type d'analyse permet de relever le contenu des entretiens de manière exhaustive, même si la réalité relatée est bien plus vaste que la lecture qui peut en être faite²⁷.

Les données d'une telle recherche consistent en énoncés, ce qui nous amènera à accorder dans le rapport une large part aux citations, qui contribuent à donner vie au texte. Une citation illustre la plupart du temps l'opinion de plusieurs personnes. Dans quelques cas cependant, une opinion exprimée par une seule personne peut permettre de contraster des avis ou de faire avancer notre propos.

Le rapport ne peut évidemment pas restituer l'ensemble des réflexions et préoccupations des personnes interrogées. Aussi, à partir d'un premier dépouillement, un certain nombre d'axes d'analyse ont été privilégiés, en fonction de leur importance pour la plupart des directrices et directeurs²⁸ ou en fonction de leur apport à la compréhension du climat d'établissement.

²⁷ Adaptation libre du propos d'Alberto Manguel : *Il y a certains livres qui sont toujours plus vastes que leurs meilleurs lecteurs*. Don Quichotte. Radio suisse romande, Espace 2, 28 juin 2005.

²⁸ Pour assurer une lecture plus fluide, nous utiliserons uniquement le masculin dans le corps du texte.

2. Le climat et son contexte

Le climat comme métaphore

*Si l'on vous dit « climat d'établissement », quel est le terme qui vous vient à l'esprit ? Avec cette question un peu rebattue, nous avons essayé de dégager auprès de nos interlocuteurs une représentation spontanée de ce concept. Seul un directeur avance une vision uniquement en termes de travail avec les élèves, de cohérence et d'équité, de responsabilités, de conditions de travail pour les enseignants. Pour tous les autres, la question des relations humaines vient en premier : le climat, c'est les bonjours, les sourires²⁹. Des termes tels que l'ambiance, l'harmonie entre les personnes sont le plus souvent évoqués ; on a également recours à des métaphores musicales (*tonalité majeure ou mineure*) ou météorologiques (*luminosité, température*) ; on définit encore le climat par la manière dont il se manifeste : *Comment ça se passe avec les élèves*. Si la dimension climat de travail apparaît, elle est formulée en termes assez généraux, comme le *plaisir de travailler* ou de *participer à des projets d'établissements*, montrant déjà à quel point la dimension affective de la vie professionnelle est considérée comme importante, comment dans une école les questions professionnelles sont tissées dans le canevas des interactions sociales. Tous les directeurs s'accordent à dire, à quelques nuances près, que dans leur établissement les relations sont bonnes entre les différents acteurs.*

Structure scolaire et climat de l'école

Les directeurs considèrent que les aspects structurels en tant que tels (le mode de regroupement des élèves) ont peu ou pas d'incidence sur le climat, *c'est plutôt le taux d'acceptation* [de la nouvelle structure par les enseignants et la direction] *qui est important*. Certains d'entre eux notent toutefois que *les changements successifs de la grille horaire ont beaucoup fatigué et perturbé les enseignants* qui demandent une *stabilisation des choses*.

Les regroupements A et B, qui ont remplacé les sections antérieures³⁰, ne font pourtant guère l'unanimité. Certains directeurs avancent même que *la structure actuelle est pire qu'avant. Elle veut gommer les différences entre les bons et les mauvais et ça nous éclate à la figure !* Le regroupement B, qui accueille les élèves ne se destinant pas à une scolarité longue, préoccupe tous les directeurs, particulièrement au 8^e degré où les classes sont très hétérogènes. D'une part, à ce degré, on ne différencie pas les élèves par niveaux en mathématiques et allemand, comme c'était le cas auparavant en section Générale, d'autre part, pour une partie des élèves de 8^e B, *le nombre de branches est extrêmement important, la charge intellectuelle demandée est trop forte* et le rythme trop rapide ; *les élèves explosent et mettent à mal leur scolarité et celle de leurs camarades, et puis le collège tout entier*. Quant aux élèves de 9^e B, ils ont à peu près *la moitié de leurs heures qui ne sont pas avec le groupe classe, ce qui péjore ce climat de classe*. L'accent mis sur ces éléments par les directeurs laisse entrevoir que les élèves de B sont perçus comme un groupe « problématique » pour le climat de l'établissement.

²⁹ Les propos des directeurs sont rapportés dans ce texte en italique.

³⁰ Jusqu'en 2000, 14 collèges du Cycle d'orientation étaient organisés en sections (Latine, Scientifique, Moderne, Générale/Pratique), 3 autres en classes hétérogènes, niveaux et options (structure dite Réforme II).

La cohabitation des élèves de regroupement A et de regroupement B dans les options³¹, préconisée par la nouvelle structure, met les directions face à des difficultés telles, notamment en termes d'évaluation, qu'une partie des collèges ont décidé de revenir à des options homogènes, pas nécessairement pour des raisons de rejet de la position officielle, mais parce que les maîtres s'épuisent à trouver des solutions à l'enseignement et à l'évaluation. Certains directeurs considèrent que le manque de moyens financiers ne permet pas d'offrir l'aménagement convenable de cette structure, ce qui est particulièrement préjudiciable pour les élèves de regroupement B ; d'autres perçoivent *un énorme cloisonnement entre les A et les B, qui vivent des choses tellement différentes.*

Aux collèges à classes hétérogènes, niveaux et options, dont l'identité repose beaucoup sur la philosophie de la classe hétérogène, la nouvelle organisation n'a rien apporté mais leur a enlevé une partie de leur originalité. On y éprouve le sentiment d'être noyé dans quelque chose qui est maintenant plus communément partagé.

L'histoire de l'établissement et incidents critiques

Tous les établissements du Cycle d'orientation ont été ouverts entre 1962 et 1974 (à l'exception du dernier, inauguré en 2003) et, de ce fait, ont une histoire. L'esprit local qui s'y est développé est parfois très fort, d'autant plus que pendant longtemps le corps enseignant est resté plutôt stable. Cette identité peut être le fruit de la structure et de l'orientation pédagogique, comme c'est le cas des collèges à classes hétérogènes, niveaux et options, ou d'un projet commun, comme Haïmitié Sud, projet d'échanges et de jumelage avec des écoles du Sud ; elle peut être conditionnée par la composition sociale du collège ou sa situation géographique ; elle peut être dépendante d'un groupe de personnes ou même d'une seule personne.

L'histoire de chaque établissement est un élément du climat et il n'est pas surprenant que la moitié des directeurs interrogés fassent état d'incidents critiques ou de points de ruptures. L'absence plus ou moins prolongée du directeur ou la disparition ou le départ d'un membre de la direction peuvent affecter assez durablement un établissement. Il en va de même lors de successions rapides à la direction. Il peut s'agir aussi d'événements liés aux maîtres, comme les grèves qui ont perturbé l'enseignement et la vie quotidienne des collèges. De même, l'arrêt des projets de 9^e Générales lors de la restructuration du Cycle d'orientation a, dans de nombreux collèges, indéniablement freiné l'investissement des enseignants et, par conséquent, affecté le climat de travail. Ces projets avaient permis d'adapter l'enseignement en fonction de ce type d'élèves et des convictions pédagogiques prévalant dans l'établissement.

L'effet « histoire de l'établissement » sur le climat est particulièrement intéressant à observer dans les cas de l'entrée en fonction récente de directeurs, qui doivent apprivoiser une situation. Même lors des transitions les plus souples, c'est un moment de redéfinition des priorités et les habitudes de tout le monde se trouvent inévitablement un peu bousculées. Preuve en est que les directeurs en place depuis plus longtemps ont gardé un souvenir vif de leur confrontation avec un héritage qu'il s'agissait de gérer.

³¹ Dans la nouvelle structure du Cycle d'orientation, les élèves ont le choix entre plusieurs options. Ces options sont en principe ouvertes à tous les élèves. Dans les établissements qui respectent cette directive, les maîtres se trouvent face à un public d'élèves très hétérogène auquel il faut adapter l'enseignement et l'évaluation.

Si l'absence d'une direction a parfois abouti à la reprise d'un établissement en « état fragile », où il fallait d'abord ramener le calme et pacifier les camps opposés, les successeurs d'un directeur à règne prolongé – qui étaient souvent des fins de règne difficiles – se trouvaient confrontés à une série d'implicites, de connivences, de droits acquis. Dans les deux cas, il s'agissait alors d'explicitier les règles, de rendre le fonctionnement plus clair, parfois plus contraignant, ce qui ne va pas toujours sans heurts. Il faut cependant dire que les directeurs sont très prudents, évitant autant que possible toute rupture pour ne pas mettre en péril la bienveillance dont ils bénéficient, comptant sur une évolution tranquille. Ils sont par ailleurs persuadés des vertus de l'écoute, ce qui se traduit dans certains cas par des entrevues individuelles avec tous les collaborateurs lors de l'entrée en fonction, des « portes ouvertes » de leur bureau, des moments de réception institutionnalisés pour les enseignants, mais peu utilisés selon leurs témoignages.

Les nouveaux directeurs cherchent donc à infléchir favorablement le climat de leur établissement, à l'imprégner d'une teinte personnelle. Dans ce processus, ils comptent beaucoup sur le renouvellement du corps enseignant, les anciens constituant en quelque sorte un héritage qu'ils ne peuvent pas refuser. Même s'ils parlent pudiquement de « passage du flambeau », de fonction de relais de l'histoire du bâtiment (bien que *pour plus de la moitié des enseignants de l'école, cette histoire n'ait plus de sens*), ils donnent parfois l'impression d'attendre le départ d'une partie de ces anciens pour pouvoir innover.

Le bâtiment, un élément important pour le climat de l'établissement

L'aspect architectural du bâtiment lui-même a une influence sur le climat. Dans les collèges récemment reconstruits, les directeurs soulignent que *vivre dans un espace agréable change*, et que cela peut même *changer l'image des enseignants*, les valoriser : *c'est neuf au lieu d'être 'pourri'*. *Avant, on était 'pourri', maintenant on est jeune et gracieux*. Quelques bâtiments parmi les plus anciens présentent des signes tangibles de vieillissement qui non seulement *compliquent la tâche des directeurs* mais portent atteinte également à la sécurité tout court. Pourtant, cet aspect ne fait pas tout et un directeur relève que de *quelque chose qui n'est pas très beau, on peut en faire quelque chose d'accueillant*, bien que les établissements semblent ne pas recevoir *un centime pour la décoration*. Et même le collège le plus vétuste, qui ne répond plus aux normes ni de sécurité ni d'hygiène, est présenté comme *agréable à vivre*, mais c'est avant tout en raison de sa taille : *il est le plus petit sur le canton*.

Les bâtiments du Cycle d'orientation sont conçus soit comme une structure unitaire, soit comme une structure pavillonnaire. Sur ce point particulier, chaque directeur fait preuve d'une remarquable adaptation à son milieu et souligne les avantages de la conception de son établissement. Les opinions sont donc contrastées. Pour les uns, *il y a une unité ; c'est un bâtiment scolaire qui se présente comme un bâtiment scolaire, très clairement, et non pas comme quelque chose d'éclaté*, alors que pour les autres, *l'aspect pavillonnaire fait qu'on n'a pas la densité d'un monobloc, ça circule à l'extérieur, ça circule entre les bâtiments ; on évite les concentrations, c'est très agréable*.

La taille du bâtiment

Davantage que les caractéristiques architecturales, c'est la suroccupation des bâtiments et leur taille qui sont mentionnées par les directeurs. Plusieurs établissements accueillent largement plus d'élèves que le nombre pour lequel ils étaient conçus : *il y avait 590 élèves quand il a été construit ; 200 de plus, c'est beaucoup*. Cette surcharge leur cause *de très gros soucis*. Plus

généralement, les directeurs estiment que *c'est une erreur d'imaginer de grandes structures, on a des établissements trop grands avec trop d'élèves*. Une partie des problèmes sont en effet inhérents à cette concentration d'élèves, comme cela a d'ailleurs été démontré par Clémence et al.³². Pour une part, il s'agit de problèmes de surveillance, mais pas seulement. Un nombre trop élevé d'élèves ne permet pas au directeur et à l'équipe de direction de reconnaître et, a fortiori, de connaître chacun des élèves. Ce besoin de reconnaissance est considéré comme essentiel par les directeurs : *un gamin qui sait que le directeur, la directrice le connaît, il est quelqu'un, il existe et je trouve que c'est ça qu'il faut renforcer ; les élèves ont besoin de cette espèce de reconnaissance, ils ont besoin qu'on les voie*.

L'espace à disposition dans un bâtiment est également important (il faudrait même parler de volume), ce que ne manquent pas de relever les directeurs qui ont de la place : *le bâtiment est spacieux, pendant les pauses, il y a une impression de calme due à l'espace*. Dans les cas de capacité insuffisante des bâtiments pour accueillir un nombre croissant d'élèves, il a fallu construire des pavillons supplémentaires dans le préau ou utiliser les halls pour créer des locaux qui faisaient défaut. Et si la construction d'un pavillon permet l'ouverture de classes ou de locaux nécessaires à l'enseignement, elle contribue à *une dégradation d'une certaine qualité de vie* en empiétant sur le terrain extérieur. Il y a une *augmentation de la densité objective et subjective*, le pavillon prend subjectivement beaucoup plus de place. Certains directeurs refusent d'ailleurs de prendre sur l'espace des élèves pour agrandir une salle ou créer une cafétéria : *qui dit prendre l'espace vital sur les élèves dit créer des tensions*.

Le manque d'espace affecte aussi les enseignants, tant en ce qui concerne le bien-être que les conditions de travail. L'importance de la salle des maîtres notamment, comme lieu de rencontre régulière, comme lieu potentiel pour créer une cohésion dans l'école³³ est soulignée, et les directeurs font en sorte qu'elle soit accueillante, créant quand c'est possible une salle fumeurs et une salle non-fumeurs. Mais, dans les collèges où le manque d'espace est flagrant et où les besoins de classes pour les élèves sont prioritaires, c'est difficilement réalisable.

Le respect des lieux

Un autre aspect fréquemment soulevé est celui de la propreté des lieux : *la propreté d'un bâtiment a une très grande importance*. Les directeurs parlent souvent du problème des tags – le nettoyage immédiat des tags fait *diminuer le sentiment d'insécurité* – mais ils pensent également à la propreté des salles et du bâtiment en général : *l'environnement matériel est fondamental, les élèves doivent avoir des salles propres, des pupitres dignes de ce nom, des chaises qui ne boitent pas, des murs propres*. Et tous disent mener des actions ciblées relatives à l'entretien du bâtiment. On peut douter de l'efficacité de l'injonction : *on attire leur attention* ; par contre, la mesure qui consiste à attribuer une salle à chaque classe contribue sans doute à instaurer *une sorte de respect de l'environnement : les élèves ont leur salle, on a attribué des salles aux maîtres de classe et les élèves ont les trois quarts de leurs cours dans la même salle*. Cette mesure remplit encore d'autres rôles : elle limite les mouvements d'élèves entre les cours – et contribue ainsi à la sécurité dans le bâtiment – et elle permet une répartition dans le bâtiment des classes potentiellement sources de conflits.

³² Clémence & al., *op. cit.*, pp. 59-60.

³³ Ben-Peretz, M., Schonmann, S. & Kupermintz, H. (1999). The teachers lounge in its role in improving learning environments in schools. In J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 148-164). London: Falmer Press.

Chaque directeur s'attache, avec les autres adultes de l'établissement, à *trouver les personnes qui commettent des déprédations et à les faire réparer à chaque fois*. Plusieurs parlent de *tolérance zéro*. Dans cet effort-là, le concierge joue un rôle fondamental et reconnu : *le bâtiment est toujours propre et les murs, y compris les toilettes, c'est un peu son combat permanent*. Les sanctions sont partout les mêmes : retenue, nettoyage, travaux d'utilité publique, réparation financière de la part des parents, voire plainte pénale. Dans certains collèges, les élèves participent à l'entretien du bâtiment : brigades vertes, classes volontaires pour repeindre les salles ou les couloirs, cours facultatifs de dessin pendant lesquels les élèves peignent des fresques pour décorer le collège, bonne réponse pour éviter qu'ils fassent des graffitis, parce que [si] *c'était eux qui avaient fait, ce n'était plus touché !*

Les frontières de l'établissement

Dans tous les établissements, l'espace « scolaire » est ouvert, au sens de la délimitation physique des frontières de l'établissement, et l'espace « préau » se dilue dans l'espace avoisinant. La surveillance est d'autant plus difficile que *le périmètre de l'école n'est physiquement pas marqué et que les élèves jouent sur la limite*, notamment pour aller fumer une cigarette.

Deux bâtiments sont aussi confrontés à un voisinage avec une école du postobligatoire. Ceci produit non seulement une concentration d'élèves mais aussi un mélange d'élèves du Cycle avec des élèves parfois beaucoup plus âgés : *le périmètre est pour nous quelque chose de très limité qu'il faut constamment surveiller, car là-bas on pénètre dans le territoire de l'École de commerce, c'est le lieu du deal, du racket*.

Il y a parfois des liens entre des bandes extérieures à l'établissement et des groupes d'élèves internes au collège – où ils peuvent être actifs ou non – et ceci pas seulement dans les collèges recrutant dans des zones peu favorisées. Les directions doivent alors particulièrement veiller à ce que l'entrée du bâtiment ne soit pas autorisée aux personnes extérieures, que ce soit pendant les heures régulières d'enseignement ou à l'occasion de fêtes et de discos.

La question des limites de l'établissement pose le problème des limites de la responsabilité de l'école. La frontière entre le monde intérieur et le monde extérieur au collège est souvent peu lisible et, de plus, *certaines élèves imaginent que passé le pas de porte, ils ne sont plus sous notre responsabilité et qu'ils peuvent se comporter comme ils le veulent*. S'il est évident pour une direction qu'elle doit *gérer des histoires qui ont lieu sur le chemin de l'école ou le week-end*, que les valeurs à maintenir sont les mêmes à l'intérieur du bâtiment et sur son périmètre, le partage de cette responsabilité n'est pas toujours facile avec les enseignants qui peuvent trouver la tâche ingrate ou considérer qu'elle ne leur incombe pas³⁴.

De leur côté, les parents déniaient parfois à l'école *le droit d'intervenir sur ce qui se passe à l'extérieur*, mais en même temps ont tendance à reporter sur l'école *tous les problèmes qu'il peut y avoir dans les environs larges*. L'école a ainsi été amenée à élargir son périmètre de surveillance aux transports publics, particulièrement lorsque les distances sont longues. En effet, le parcours en bus est devenu un *lieu de non-droit dont les élèves se sont emparés et où on est incapable de faire respecter les normes sociales*. La demande est forte de *civiliser « cette rue barbare »*, et une commission travaille sur ce sujet avec les responsables des transports publics. Ces demandes périphériques entrent directement dans la question du climat

³⁴ Le règlement du Cycle d'orientation prévoit pourtant des sanctions en cas de conduite répréhensible du mineur dans le cadre de l'école et hors de l'école. Règlement du Cycle d'orientation (2003). C1 10.27, art. 52, al. 3.

d'établissement, dans la mesure où elles amènent des éléments de tension pour les uns, d'excitation pour les autres.

Le lieu d'accueil

L'accueil et, évidemment, la surveillance des élèves pendant la pause de la mi-journée préoccupent beaucoup les directions. Des élèves « zonent » parfois à midi et il s'avère nécessaire de leur proposer un lieu pour manger et pour se divertir. Dans certains cas, l'éloignement du domicile peut imposer que les élèves mangent sur place, mais pas forcément, cette demande se manifestant différemment selon l'origine sociale des élèves ; dans d'autres cas, les parents demandent que l'école accueille leurs enfants à midi même si le domicile n'est pas loin de l'école. D'ailleurs, on parle davantage d'un lieu d'accueil où les élèves peuvent aller également en dehors des heures des repas que d'une cafétéria : *on essaie de dépasser le stade « lieu de repas » pour créer un lieu de vie, tisser des liens entre les élèves*. Dans tous les cas, ces locaux d'accueil sont gérés par des conseillers sociaux, qui proposent des jeux, mettent à disposition des fauteuils ; ils sont aidés dans cette activité par des animateurs ou travailleurs sociaux de l'extérieur, parfois par d'autres adultes de l'établissement, magasinier, bibliothécaire, plus rarement par des maîtres. On peut supposer que les enseignants délèguent volontiers cette surveillance à des responsables sociaux, cette tâche relevant nettement de l'encadrement éducatif : *la grande difficulté, c'est de trouver des enseignants qui veulent bien s'engager plus, au-delà de la charge normale*.

3. Le climat relationnel

Selon Janosz, le climat relationnel, « que l'on pourrait aussi qualifier de climat social, fait spécifiquement référence à l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus. (...) La qualité du climat relationnel est tributaire de trois facteurs : (1) la chaleur des contacts interpersonnels, (2) le respect entre les individus et (3) l'assurance du soutien d'autrui. »³⁵

La chaleur des contacts interpersonnels

Les directeurs accordent incontestablement une grande importance au maintien et à l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles. L'un d'eux prétend même que *s'il n'y a pas de bonnes relations au niveau de l'établissement, on ne peut se placer que sur la relation enseignant-enseigné et ça ne fait pas une école, ça fait des « maîtres de », ponctuellement*. Un seul exprime le doute de pouvoir vraiment influencer le climat relationnel : *ça relève du domaine de l'indéfinissable*.

Dans l'ensemble, il se dégage en effet l'impression que peu de mesures spécifiques peuvent être prises pour influencer ce climat. Celles mentionnées consistent le plus souvent à soigner les moments de convivialité (fêtes, apéritifs) et à contenter les enseignants, d'une part en apportant tout le soin nécessaire à la confection des horaires (ce qui touche également au climat de travail) et d'autre part en veillant à de bonnes conditions matérielles de rencontre et de travail.

La dimension « festivités » est évoquée indifféremment dans tous les types de collèges. Par contre, les mesures qui cherchent à améliorer les conditions matérielles ou les relations (lieux de parole, journées d'étude, style collégial de la direction) sont davantage mentionnées par les directions des collèges favorisés. Tout se passe comme si ces dernières, étant moins absorbées par une multitude d'incidents quotidiens, pouvaient davantage s'occuper du bien-être de leurs enseignants.

Le respect entre les personnes

Assez étonnement, la question du respect entre les adultes de l'établissement n'a pas été spontanément évoquée, à l'exception d'un cas où un membre du personnel technique s'était « trompé de ton » en s'adressant aux enseignants. De même, la question du respect des élèves envers les adultes a été peu développée. Sur ce point, on peut se demander si les directeurs ne cherchent pas à « lisser » la situation afin de donner l'image la plus positive possible de leur collège.

En ce qui concerne les relations avec les élèves, la plupart des directeurs semblent éviter de s'investir dans ce domaine au quotidien, laissant cette tâche aux autres membres de la direction et aux enseignants³⁶. Ils limitent la question au comportement d'une minorité d'élèves qui monopolisent toute l'attention de l'équipe de direction : *il y a quelques élèves, quinze, vingt, qui vont polariser notre attention, notamment les cas d'élèves asociaux dont le comportement est au-delà de tout ce qu'on peut imaginer*. Ils admettent qu'ils ne sont pas

³⁵ Janosz & al. *op. cit.* p. 293.

³⁶ Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France, Le lien social, pp. 196-197.

équipés pour ces élèves-là : *ce sont des éducateurs spécialisés qu'il faut, on n'a ni la formation, ni les moyens*, mais estiment que le comportement de ces élèves n'a pas nécessairement une incidence sur le climat de l'école (les cas de débordements graves qui auraient pu détériorer le climat ont été signalés seulement lorsqu'ils ont eu un écho public, dans la presse essentiellement). Quelques-uns évoquent toutefois la dégradation générale du comportement des élèves, en termes qualitatifs et quantitatifs : *on a des élèves qui deviennent plus difficiles, ou le nombre d'élèves au comportement inadéquat ne fait que croître*.

Pour améliorer le climat relationnel avec les élèves, quelques établissements ont mis en place une réflexion approfondie et des actions concertées. Ainsi des projets de collège portent sur la médiation scolaire par les pairs, sur la prévention de la violence ou sur le « vivre ensemble ». De leur côté, les cours facultatifs permettent aux élèves de se mettre en valeur dans différents domaines, ils favorisent les contacts entre élèves d'orientations différentes, et entre adultes et élèves dans des situations moins « scolaires ». Pour toutes ces raisons ils jouent un rôle important dans le climat d'établissement. Le lieu d'accueil, dont il vient d'être question, permet également de favoriser des contacts en dehors du contexte de la classe, entre élèves d'une part, mais aussi avec des adultes de l'établissement et présente l'opportunité d'apprendre à *vivre ensemble*. Les directeurs évoquent encore l'importance de la réciprocité : si on exige que les élèves respectent les adultes de l'établissement, on ne peut admettre que *des maîtres, remplaçants ou autres, disent des choses parfaitement inacceptables aux élèves*.

Dans le discours sur le comportement et le respect, on note une différence assez nette entre collèges favorisés et collèges peu favorisés. Les six collèges favorisés parlent de lieux de parole pour les élèves, d'assemblées de délégués de classe³⁷, les collèges peu favorisés parlent de l'importance de normes pour lutter contre l'indiscipline, de sanctions, de gestion des renvois, de la valeur éducative à donner aux renvois.

L'assurance du soutien d'autrui

La demande de soutien des enseignants peut paraître ambiguë. D'un côté ils veulent être « aidés » par leur direction, d'autre part ils craignent d'être jugés par elle. En fait, selon van Zanten³⁸, les enseignants sont moins demandeurs « d'un soutien logistique qu'un soutien moral. Plutôt que des conseils pédagogiques, les enseignants attendent de lui [le directeur] qu'il écoute leurs plaintes, prenne leur parti vis-à-vis des élèves ou des parents, reconnaisse leur investissement, tant individuel que collectif, les conforte dans certains choix et donne une orientation générale, un sens 'local' à leur action pédagogique ».

Si les directeurs ne font pas allusion à ce que les enseignants attendent d'eux, ils mentionnent toutefois assez largement les mesures qu'ils prennent afin d'être à l'écoute des enseignants et, dans certains cas, les mesures de soutien qui font également intervenir l'équipe psychosociale de l'établissement ou des superviseurs extérieurs. La question des limites du soutien aux enseignants est néanmoins posée. Jusqu'où est-il possible de soutenir un enseignant quand *il ne remplit pas son contrat*, en particulier s'il ne respecte pas le plan d'études ou les principes d'évaluation : *j'ai eu à vérifier des pratiques effectivement dénoncées [par des parents] qui étaient proprement scandaleuses !*

³⁷ La participation des élèves était une des six priorités formulées pour le Cycle d'orientation. Schmid, Ch. (1996). Six priorités pour le Cycle d'orientation. *CO-infos-flash*, 1, Éditorial.

³⁸ Van Zanten, *op. cit.*, p. 203.

4. L'identification à l'établissement

Le sentiment d'appartenir à un établissement, ce que Janosz et al.³⁹ appellent le climat d'appartenance, se caractérise selon ces auteurs « (1) par un sentiment de fierté à fréquenter l'institution, (2) par l'importance qu'on lui accorde comme un milieu de vie et (3) par l'adhésion aux valeurs véhiculées ». Le sentiment de fierté évoqué en premier imprègne certainement beaucoup plus fortement la culture scolaire outre-Atlantique que la nôtre où les deux autres éléments de cette dimension du climat prévalent nettement.

Pour les enseignants comme pour les élèves, l'état du bâtiment peut influencer la relation des personnes à l'établissement, que celui-ci soit neuf ou vétuste. L'aspect vétuste peut créer un sentiment de cohésion, aussi bien que le luxe développe un sentiment de fierté, surtout chez les élèves.

Les directeurs hésitent à se prononcer sur le sentiment de l'appartenance des élèves à leur école : *les élèves vont au Cycle d'orientation plutôt qu'au Cycle de... . L'attachement des élèves à l'école qu'ils fréquentent est plus souvent évoqué comme quelque chose allant presque de soi par les directeurs des collèges plus favorisés : il y a forcément un attachement par rapport au collège où on est ; tout élève est attaché à son établissement, il a son réseau de copains, les lieux sont connus.* Les doutes sont plus présents chez les directeurs de collèges peu favorisés ou moyens, qui craignent que leur perception soit subjective : *on peut se tromper.*

L'identification relève davantage de critères extérieurs à l'école : les élèves viennent des mêmes villages et se retrouvent dans les bus ; dans les zones plus urbaines, *il y a une identification qui peut s'exercer à travers le phénomène des « codes postaux ».* Pour favoriser l'identification des élèves à leur collège on organise, comme pour les enseignants, des fêtes (discos, Escalade, fêtes de fin d'année) et on cherche à valoriser leurs productions artistiques, littéraires ou scientifiques, dans le hall de l'établissement. Dans un cas, la direction a organisé une journée « Portes ouvertes » *pour donner de la valeur à ce qui se fait dans l'établissement ;* dans un autre cas, l'identification se fait par le biais de sportifs d'élite qui font un parcours qui valorise toute l'école ou par un groupe choral qui se produit à l'extérieur, *éléments qui valorisent l'image de l'école, qui envoient des messages positifs.* L'image sociale de l'établissement peut ainsi être un facteur qui contribue à ce que les élèves s'identifient à leur collège.

En ce qui concerne les enseignants, les directeurs des collèges favorisés évoquent une tradition familiale : *on a des anciens élèves qui reviennent comme profs, on a des personnes de la même famille,* ou une identification qui passe par le lieu d'habitation : *pas mal d'enseignants habitent ici aux alentours,* ce qui évidemment n'est pas le cas des collèges implantés dans des quartiers plus défavorisés. Dans ces derniers, les enseignants, peut-être plus militants, s'identifient davantage par rapport au type d'élèves et à leurs difficultés qui peuvent rendre le travail plus gratifiant : *il y a un choix de la part des enseignants pour travailler avec des élèves de ce type-là. Tout ce que vous mettez en place, il y a un retour positif ;* les nouveaux enseignants, s'ils ne font pas tout pour partir, *s'attachent, prennent tout sur eux.*

³⁹ Janosz & al., *op. cit.*, p. 294.

Le sentiment d'appartenance varie aussi naturellement en fonction de l'âge des enseignants, ou plutôt de leur ancienneté dans l'établissement : *il y a une forte identification à l'établissement, une très forte volonté de rester dans l'établissement, parce que quelque part c'est leur maison*. Toutefois, tous les directeurs relèvent le fait que les nouveaux enseignants se plaisent quasi immédiatement dans leur établissement : *les nouveaux se trouvent contents d'avoir atterri là, quelles que soient d'ailleurs les caractéristiques de ce « là »*.

Les directeurs accordent d'ailleurs beaucoup d'importance à l'intégration des nouveaux enseignants, pour lesquels ils mettent souvent en place un accueil convivial (apéritif avant la rentrée, présentation de l'équipe de direction et du personnel administratif et technique) et qu'ils initient au fonctionnement administratif et pédagogique de l'établissement. L'organisation de la formation à l'IFMES (Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire) est à la fois un obstacle à l'intégration des nouveaux engagés, dans la mesure où elle demande beaucoup de libérations : *la formation initiale des maîtres est un poids important, en termes d'absences pour les classes et pour ces maîtres*, et où les nouveaux ont l'impression d'être très chargés, mais elle constitue également un atout à l'intégration dans la mesure où chaque maître en formation a un maître-mentor dans l'établissement et où le RFDDir (responsable de la formation des maîtres auprès de la direction) fait *un travail d'encadrement des maîtres en formation* avec qui il forme un tandem.

Un sentiment fort d'appartenance est souvent considéré comme un *garant d'un bon fonctionnement*, mais d'un autre côté le « *il fait bon vivre à ...* » est aussi présenté comme un risque de s'installer dans des habitudes, comme un obstacle à une mobilité inter-collèges, mobilité qui est clairement l'occasion d'un renouvellement des pratiques : [changer d'établissement], c'est une *occasion assez unique de comparer des expériences, de se rendre compte que ce qui était absolument impossible à un endroit, totalement inimaginable, est parfaitement réalisable dans un autre*. Un directeur soutient d'ailleurs explicitement (et il se reconnaîtra !) que c'est une erreur fondamentale que les enseignants, et les directeurs, ne changent pas d'établissement.

5. Les différents acteurs de l'établissement

La manière dont le directeur perçoit et conçoit son propre rôle et celui des autres acteurs va certainement donner une coloration particulière à son établissement.

La perception de son rôle par le directeur

Au quotidien, les directeurs se voient comme un *chef d'orchestre*, assumant le *leadership* de l'établissement. La plupart mentionnent les rôles connus⁴⁰, précisant parfois que *les doyens sont là pour les élèves et le directeur est là pour les maîtres*, pour la gestion du personnel tout court. Ils sont responsables de l'engagement et du suivi des enseignants, des relations avec l'extérieur, notamment les parents. Ils sont amenés à s'occuper des élèves *en dernier recours*, quand l'intervention du directeur peut se révéler déterminante, quand les autres instances se sont révélées impuissantes : *selon la gravité du cas, le directeur reprend la situation à sa charge, ça donne plus de poids à l'intervention*. Ils précisent également leur rôle dans la répartition des enseignements dans les classes, la composition des classes, la répartition des classes de regroupements différents entre les maîtres et les horaires des maîtres. Ils sont aussi responsables du budget dont ils signalent le manque de souplesse : *comment peut-on faire une politique de projets, une politique dynamique, s'il faut anticiper 2 ans à l'avance des projets qui doivent venir des maîtres et des élèves ?*

Par ailleurs, tous les problèmes pratiques, techniques, reviennent au directeur : cela va du journal qui disparaît toujours de la salle des maîtres aux problèmes de plomberie dans les toilettes, en passant par la qualité du tableau noir qui n'est plus ce qu'elle était, mais, ce qui est curieux et relevé par un directeur : *sur le contenu des programmes, ça ne me revient jamais, je n'ai jamais quelqu'un qui me dit qu'il n'y arrive pas avec le nouveau programme de mathématiques*.

Les directeurs se distinguent des autres professionnels de l'école par la nécessité de se situer *en prospective*, ils ne travaillent pas dans la même temporalité. Cette question marque la différence entre les représentations des différents partenaires. Les enseignants *sont face aux élèves pendant des moments courts, ponctuels mais pleins, ils ont l'impression qu'à la fin de l'année, c'est fini, on recommence chaque année à zéro avec une nouvelle volée*, ils doivent faire face au découragement parce que c'est comme s'ils faisaient, eux, du sur-place ; les psychologues et conseillers sociaux ont des cas d'élèves particuliers à régler, dans l'immédiat ; les directeurs par contre ont un certain recul par rapport au terrain, par rapport au quotidien, ce qui leur permet d'être les garants d'une vue d'ensemble de l'école. Si l'on veut construire une cohérence sur le long terme au niveau de l'établissement, même en termes d'apprentissage des élèves, il est nécessaire de faire la part des choses entre *le temps linéaire de l'approfondissement des compétences, et le temps cyclique de l'année scolaire*. Là, il y a *une tension assez forte* et le rôle du directeur est déterminant.

En ce qui concerne le rôle pédagogique du directeur, que nous aborderons plus loin, une expression revient souvent : *donner des impulsions*, mais les directeurs regrettent de ne pas pouvoir suivre les dossiers par *manque de temps*. Ils sont absorbés par les tâches

⁴⁰ Règlement de l'enseignement secondaire (2003). C1 10.24, art. 5.

administratives, par le maintien de conditions de travail correctes et ne peuvent pas s'investir comme ils le souhaiteraient *sur le long terme*. Des risques d'essoufflement apparaissent : *dans le collège, on a 900 personnes, on tourne à 120% pour que ça marche*. Des souhaits sont formulés, comme celui d'avoir un administrateur rattaché à l'établissement qui pourrait soulager les équipes de direction et leur permettre de se consacrer davantage à la pédagogie et aux ressources humaines. On relève également l'importance de disposer de personnes formées en médiation ou de séminaires de supervision.

Les équipes de direction

Face à la charge qui, selon eux, a explosé ces dernières années, les directeurs insistent sur le fait qu'ils ne sont *pas tout seuls*, sur l'importance de former *une équipe solide et complémentaire*, affirmant que la *collégialité* est ressentie par l'ensemble des maîtres comme un facteur contribuant au bon climat de l'établissement. Ils reconnaissent le rôle essentiel des doyens, qui sont face à des rapports de plus en plus complexes et pressants avec les parents et avec les élèves : *c'est tout le temps, tous les jours*. D'ailleurs, il est parfois difficile de trouver de nouveaux doyens *en raison de la pénibilité de la charge*, surtout dans les collèges peu favorisés. Leur travail est autant de prévention, au niveau du bâtiment, des relations entre élèves, que d'intervention, quand les choses vont mal, quand il faut apaiser les conflits. Par délégation, ils ont la responsabilité de la régulation de l'enseignement, à l'occasion des conseils de classe ou des réunions de disciplines. On trouve les deux modèles connus de la répartition des responsabilités (le doyen suit sa volée versus un doyen par degré) et des charges administratives (un doyen administratif versus une répartition des tâches administratives entre tous les membres de la direction). La nouveauté réside plutôt dans l'apparition, dans les équipes de direction, d'un responsable des maîtres en formation (RFDir) qui joue un rôle essentiel dans l'intégration et l'encadrement pédagogique des nouveaux enseignants, charge encore plus importante dans les collèges peu favorisés.

Les groupes d'interlocuteurs

La présence d'un groupe d'interlocuteurs constitué est souvent mentionnée comme indispensable, et elle est souhaitée quand elle n'existe pas (ou plus). La disparition d'un conseil paritaire ou d'une association de maîtres semble caractériser le manque de dynamisme d'un établissement lors de la fin d'un long règne de directeur : *c'était au point mort !* et le nouveau directeur doit alors relancer tout cela quand il arrive. De plus, les associations syndicales, *comme tout syndicat, ça vivote* et quand elles sont influentes, elles ne sont pas forcément représentatives des maîtres du collège. Et il y a là un manque regretté par les directeurs qui estiment plus confortable d'avoir un groupe constitué comme interlocuteur, les modalités de dialogue avec les maîtres ne permettant pas de discuter de manière collective des enjeux liés à la profession et à son statut. La pratique « porte ouverte » du directeur ou sa présence quotidienne à la salle des maîtres correspondent l'une et l'autre à la personnalité du directeur (ou à son ancienneté dans l'établissement) mais incitent davantage les enseignants à faire part de préoccupations individuelles ou immédiates qu'à discuter d'une politique d'établissement.

Les enseignants vus par les directeurs

Disons d'emblée que les directeurs proposent une image favorable des enseignants et de leurs relations avec les enseignants : si divergences il peut y avoir, ou parfois tensions ponctuelles, *tout se règle autour d'une fondue ou d'une soupe à la courge !* Ils présentent dans leur majorité la stabilité de leur corps enseignant comme un élément positif, même s'ils se réjouissent pareillement d'un renouvellement, bienvenu à leurs yeux. Ils sont nombreux en effet à avoir engagé ces dernières années une proportion importante de maîtres, selon leurs critères. Dans leur choix, ils prennent en compte le fait que *les personnes cherchent la communication, la collaboration* et s'intéressent à ce qui se fait dans le collège : *dans les disciplines où il y a concurrence entre les établissements, je mets en avant cet engagement du collège dans des projets.* Dans le cas des collèges à classes hétérogènes, niveaux et options, les directeurs privilégient l'adhésion à la structure : *il faut aussi demander aux gens qui viennent un certain accord à ce type de structure, avec les implications pédagogiques et les convictions qu'elle implique.* Ces nouveaux engagés n'ont pas connu le directeur dans sa position antérieure de doyen ou de collègue, ils ont eu à l'accepter dans leur classe en vue de la procédure de nomination, ce qui facilite, aux yeux du directeur, l'instauration de nouveaux modes de fonctionnement. Cette situation permet accessoirement au directeur d'asseoir son autorité.

La réalité est toutefois un peu plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord. S'ils concèdent volontiers que les anciens jouent un rôle certain dans le climat, en transmettant l'« esprit du collège » aux nouveaux, de nombreux directeurs se sont trouvés face à un corps enseignant qui était là depuis longtemps, ancré dans des habitudes qu'il est difficile de modifier et peu enclin à des remises en question : *avec un corps enseignant relativement âgé, certes expérimenté, je sentais une lassitude, on propose et l'inertie rompt cet élan.* Il semble *indubitable que certains enseignants, après 25 ans de Cycle, sont fatigués* et il s'agit pour les directeurs de gérer ces fins de carrière avec le moins de dommage possible.

Les directeurs prennent toutes les mesures qui leur semblent nécessaires pour prévenir les éventuelles situations de crise. La composition des postes, par exemple, est l'objet de la plus grande attention pour les enseignants qui ont des difficultés, aussi bien le choix des classes qui leur sont attribuées que les équipes d'enseignants qui sont constituées. Ainsi, des positions idéologiques ou pédagogiques simplement différentes nécessitent de *faire attention dans la répartition des enseignements.* La communication et le dialogue sont également souvent mis en avant pour permettre aux enseignants de parler des situations d'élèves et de problèmes de classes qui les préoccupent : écoute de la part de la direction et de l'équipe psychosociale, médiateur, co-maîtrise de classe. En fait, toute forme de collaboration entre enseignants rend supportable même des classes extrêmement difficiles et elle sera souvent évoquée quand il sera question de la construction de la cohérence.

Les élèves vus par les directeurs

Quand on demande aux directeurs de décrire les caractéristiques de leurs élèves, c'est d'abord la composition socio-culturelle qu'ils mettent en avant, que ce soit un « recrutement populaire » ou au contraire un « recrutement socio-culturellement privilégié ». Tous les directeurs, à l'exception d'un seul, évoquent cet aspect et situent leur établissement selon la classification en trois catégories généralement utilisée, collèges « plutôt favorisés », « moyens », « plutôt défavorisés ». Il est toutefois intéressant de souligner que les directeurs des établissements contrastés (défavorisés versus favorisés) parlent plutôt en termes sociaux,

et les directeurs des établissements de la catégorie moyenne plutôt en termes de nationalité et de diversité culturelle. Ces derniers relèvent l'aspect bénéfique de l'équilibre : *ce n'est pas un collège typé haut de gamme social ou plutôt bas de gamme et cet équilibre me semble important ; il y a une variété, un mélange socioculturel, c'est tout à fait impressionnant et intéressant ; cette opinion est dans un cas nuancée : du côté positif, il y a la connaissance de l'autre, (...) mais à l'opposé, les différences culturelles peuvent être utilisées comme prétexte en cas de conflit.*

La présence dans l'école d'une forte proportion d'élèves provenant de milieux sociaux peu favorisés a évidemment des répercussions sur l'organisation de l'établissement : *ce sont des élèves dont on doit s'occuper davantage, qui demandent un encadrement fort de la part des doyens et des conseillers sociaux, un personnel d'encadrement qui doit être « au top » pour pouvoir faire face aux situations et, dans la faible marge de manœuvre que l'institution nous a donnée, on essaie d'adapter le système à ces populations, toujours dans un esprit d'intégration, on les veut « à l'école ».*

Toutefois, l'attention aux élèves en difficultés, sociales ou scolaires, n'est pas l'apanage des collèges peu favorisés. Des établissements plus favorisés ont aussi le souci de *mettre en place des dispositifs ou des moyens à l'intention des élèves qui ont le plus de difficultés et de ne pas laisser tomber les élèves pour lesquels on met plus facilement une croix dans certaines disciplines.* Il semblerait même que ces établissements peuvent davantage y investir *justement parce qu'on n'est pas sans arrêt au front*, ce qui laisse la place pour des projets de collège centrés sur les aspects pédagogiques.

La question des élèves allophones est peu évoquée, comme si le fait de parler français annihilait les différences de culture dont on sait pourtant qu'elles peuvent être source de tension. Parmi les sept collèges qui comptent plus de 50% d'élèves pour lesquels la première langue n'est pas le français, seuls trois directeurs mentionnent cet aspect et un seul le cite comme première caractéristique de son collège. Les autres y font référence indirectement en parlant de leurs classes d'accueil.

Les directeurs évoquent rarement l'existence de groupes ou de clans organisés à l'extérieur de l'établissement et, s'ils le font, c'est en réponse à une question qui leur a été spécifiquement posée dans l'entretien. Quand ces bandes existent, elles ont une incidence sur le climat et obligent les directeurs à s'impliquer activement en lien avec la police et les responsables sociaux. Il s'agit de *montrer aux élèves qu'à l'école on sait quasiment tout et qu'on travaille en réseau*, que les élèves ne s'imaginent pas *qu'on va les couvrir*. Il existe également dans l'école quelques groupes par quartier ou par ethnies, ce qui provoque parfois des tensions ou des problèmes. A ce sujet un directeur relate : *il y a quelques années, les Africains avaient décidé qu'il y avait un escalier 'black', comme ils disaient, et [qu'il leur] était réservé.* On peut dire que les directions sont très attentives et anticipent les débordements possibles.

Le maître de classe

Si certains directeurs relèvent, comme nous l'avons déjà mentionné, qu'une poignée d'élèves monopolisent à eux seuls toute l'attention de l'équipe de direction, insistant parfois sur le fait que ce nombre ne fait que croître, il est toutefois précisé que le comportement de ces quelques élèves affecte essentiellement le climat de classe. La prise en compte de ces deux niveaux du climat – climat d'établissement, climat de classe – peut expliquer pourquoi les directeurs restent à un niveau général quand ils évoquent les problèmes comportementaux des élèves. Il

est possible que certains problèmes n'arrivent pas jusqu'à eux, étant donné qu'ils sont directement réglés par les maîtres de classe.

Si les directions accordent une très grande attention à la composition des classes, leur « alchimie » est imprévisible et le rôle du maître de classe est essentiel, quasi unanimement souligné par les directeurs, qui regrettent qu'on n'en parle pas suffisamment. Il est reconnu *comme la cheville ouvrière du Cycle*, c'est lui qui, en premier, sollicite les contacts avec les parents, c'est aussi à lui qu'incombe la tâche de travailler sur la cohérence avec les collègues enseignant dans sa classe, cohérence tant au niveau du comportement qu'à celui du travail scolaire. Les maîtres de classe doivent relayer auprès des élèves les règles communes à l'établissement, mais ils doivent également communiquer à la direction les manquements graves des élèves, de sorte à ce que les sanctions prévues puissent être appliquées.

6. La cohérence d'action au sein de l'établissement

D'une certaine manière, la cohérence entre direction et enseignants, entre enseignants également, participe à construire une image de l'établissement, que ce soit en termes de comportement ou en termes de travail. Ainsi, un établissement se définit spontanément par une politique de rigueur et de cadrage des élèves, ne laissant aucune marge quant à l'absentéisme des élèves ou au décrochage scolaire grâce à un dispositif qui se met en place immédiatement après qu'un maître ait relevé l'absence et grâce à un suivi très instrumenté. Un autre établissement souligne l'importance que les enseignants se réfèrent aux mêmes valeurs, qu'ils aient les mêmes attentes et les mêmes exigences, y compris dans les exigences par rapport au travail : *on a quand même des maîtres un petit peu 'ancienne école' qui exigent des choses, des choses qui doivent être sues.*

Force est de constater pourtant que la cohérence au sein d'un établissement concernant le comportement et la discipline n'a pas été mentionnée comme un objectif prioritaire et qu'on se trouve souvent face à un discours presque « convenu » : *c'est important.*

Les chartes et règlements

Une des questions de l'entretien portait sur les chartes et règlements, ce qui a conduit les directeurs à en parler. Mais on a presque l'impression d'être face à « une pièce rapportée ». C'est l'habitude, il est « de bon ton » d'avoir une charte, c'est aussi dans l'esprit d'une des six priorités du Cycle d'orientation, mais on n'y croit pas trop. Deux ambiguïtés soulignées par les directeurs méritent d'être retenues. D'une part, le fait de laisser penser aux élèves qu'un règlement, ça se discute : *un règlement ça ne se discute pas, il existe, il est appliqué, et (...) le fait d'en discuter chaque année pour en faire une réélaboration par les élèves induit que c'est quelque chose de discutabile. Pour moi, non !* On souligne d'autre part le risque de manipulation des élèves : *rédiger un règlement intérieur (ou une charte) dans des établissements de 600-700 élèves, c'est une mission impossible et on manipule les élèves. De plus, pour être efficace, une charte doit être construite par l'ensemble des acteurs, c'est-à-dire parents, élèves, enseignants (...) donc c'est un gros travail.* Quand bien même le travail est fait, une fraction du corps enseignant ne veut pas jouer son rôle, se déroband devant des comportements répréhensibles (la fumée par exemple), ou rejetant cette responsabilité sur d'autres, la direction le plus souvent. On peut observer des différences de sensibilité dans lesquelles les convictions personnelles interviennent – certains maîtres sont plutôt laxistes, d'autres plutôt cadrants – mais des considérations « énergétiques » entrent également en compte.

On touche là à l'aspect « équité » qui suppose que les règles soient appliquées de manière cohérente et avec constance, quelle que soit la figure d'autorité qui les met en œuvre⁴¹, si l'on ne veut pas créer un sentiment d'injustice préjudiciable au climat de l'établissement. Les directeurs affirment certes qu'*un comportement ne peut pas être admis chez un maître et pas chez un autre*, que la convergence est plutôt bonne, mais dans la même phrase, ils constatent que l'application des règles est plus aléatoire qu'ils ne le souhaiteraient. Un directeur discute la construction de la cohérence à deux niveaux : d'abord établir le cadre minimum, c'est-à-dire se mettre d'accord sur les comportements que tous les adultes de l'établissement doivent exiger des élèves, et ensuite fixer *le côté pénal, c'est-à-dire les tarifs à appliquer lors des transgressions.* Il est en

⁴¹ Janosz & al., *op. cit.*, p. 296.

effet extrêmement important que les sanctions possibles soient *très clairement indiquées quand on ne respecte pas la règle*. Là encore, des différences se font jour et l'utilisation des sanctions est différente d'une classe ou d'un maître à l'autre : *ce sont toujours les mêmes maîtres qui usent et abusent du renvoi*. Les différences entre enseignants portent ainsi autant sur la définition de l'acte répréhensible, sur la tolérance à son égard, que sur la sanction à appliquer.

Le débat sur les sanctions

Comme nous l'avons déjà dit, le débat sur les sanctions semble plus animé dans les collèges peu favorisés. Un retour à une certaine autorité se manifeste, lié notamment à l'augmentation des effectifs d'élèves dans les écoles, ce qui impose un resserrement au niveau de la discipline. Différentes modalités sont mises en place dans les établissements, la plus commune étant la création d'une salle réservée aux élèves renvoyés d'un cours. Quelques collèges ont renoncé aux retenues du mercredi après-midi : *tous les élèves ont besoin de leur mercredi après-midi !* Ils préfèrent un système de retenue immédiate, en fin de journée par exemple. De manière générale, la retenue ne semble pas être une sanction vraiment adéquate, parce que pour beaucoup d'élèves, *c'était un abonnement général et que faire faire du travail scolaire supplémentaire à des élèves qui ne font déjà pas le travail normal, pédagogiquement, ça n'a pas de sens !* Face à certains cas, toutes les sanctions classiques semblent désuètes : *un élève qui fait de l'absentéisme et qu'on renvoie, il est content ! et il y a toute une réflexion à faire par rapport notamment à l'élève récidiviste*. Par ailleurs, il manquerait un élément entre retenue et renvoi.

Les réflexions portent sur une gradation des sanctions en fonction de l'acte répréhensible, la réparation de type « travaux d'utilité publique » pour l'élève qui a endommagé du matériel ou les locaux, voire un moment de médiation (dans les collèges où cette pratique est en vigueur) qui devrait permettre à l'élève de dire, suite par exemple à un comportement verbal inadmissible envers un camarade : « J'ai bien compris ton point de vue et je m'excuse ». On insiste également sur l'aspect éducatif de la sanction, avec éventuellement une prise en charge par un enseignant ou par le conseiller social, afin que l'élève comprenne non seulement pourquoi il est puni, mais aussi ce qui a pu déclencher son acte, une sorte d'auto-analyse de son renvoi : *in fine, les sanctions doivent aider l'élève à surmonter le problème*. Certains directeurs ont fait part de la déception des enseignants quant à la suppression de la note de comportement, qui facilitait les relations avec les parents. L'un d'entre eux relève que les sanctions sont, dans de rares cas, contredites par les parents, les mêmes qui ont plutôt tendance à demander à l'école d'être plus sévère et de les aider dans leur tâche éducative.

L'exemplarité

Un propos revient suffisamment souvent pour que nous l'évoquions : c'est la valeur de l'exemple qui peut tenir lieu de message, auprès des élèves et des enseignants, plus parlant que le discours. Un directeur l'appelle « posture professionnelle » : *l'attitude qu'on a est aussi indicative de quelque chose, (...) on peut donner un signal*, ce que certains adultes ont de la peine à admettre. Cela peut porter sur des comportements particuliers comme les arrivées tardives, mais cela vaut également pour des aspects relevant du travail : *si votre photocopie est peu lisible, le risque est très grand que le cahier de l'élève soit pire, ou ne soit pas mieux*. Cette exemplarité porte aussi sur la propreté du bâtiment : *on est mal à l'aise de demander quelque chose aux élèves que nous, nous ne donnons déjà pas*.

7. Le climat de travail

Établir ou maintenir un climat relationnel agréable n'est certainement pas un but en soi, mais un moyen pour permettre de mieux remplir la mission première de l'école : faire acquérir à chaque élève les meilleures connaissances. *C'est un objectif logique et légitime*, comme le formule non sans humour un directeur. Plusieurs directeurs souhaitent que l'école se centre davantage sur les objectifs scolaires⁴² : *on est extrêmement focalisé sur les aspects sociaux, qui sont essentiels, mais en même temps l'école c'est quand même fait pour apprendre ; d'autres pensent ne pas avoir à choisir entre un bon climat relationnel et un travail de qualité, parce que l'un engendre automatiquement l'autre et inversement. Toutefois, la frontière entre climat relationnel et climat de travail est perméable un peu partout. Cette interpénétration peut même créer des tensions qui affectent les relations entre la direction et les enseignants : on joue sur des relations humaines très fortes, conviviales, amicales, et à certains moments, on doit pouvoir jouer sur un registre professionnel.*

Dans les entretiens, les directeurs insistent tous sur l'obligation de l'école de dispenser un enseignement de qualité (ce qui est aussi une préoccupation majeure des parents), sur la nécessité de pouvoir compter sur *des enseignants professionnellement à l'aise*, sur le côté « effort » que requiert tout apprentissage. Ils veillent à faire passer, d'abord aux parents, le message sur le temps et l'énergie indispensables à l'apprentissage et s'appliquent à ce que ce message soit relayé auprès des élèves par toutes les instances. Maintenir constamment le cap « on travaille » est clairement perçu comme relevant de leurs attributions. Ils estiment aussi tous que dans leur établissement la composante travail est fortement présente, qu'*on travaille bien*, ou au moins *assez bien*, que les exigences sont plutôt élevées (bien que les parents semblent parfois avoir l'impression que les élèves ne travaillent pas suffisamment).

La perception du climat de travail

Les directeurs portent rarement un jugement global sur le climat de travail dans leur établissement, comme c'est le cas pour le climat relationnel. On peut toutefois identifier, à travers leurs discours, les facteurs qui affectent le climat de travail : les changements successifs de structures ou de plans d'études, les attitudes et comportements scolaires des élèves et le contexte social dans lequel s'exerce le métier d'enseignant.

Les changements

La nouvelle grille horaire et son évolution constante a incontestablement eu une incidence sur le climat de travail. Les aménagements et leurs adaptations subséquentes ont créé une insécurité chez les enseignants, et le sentiment de ne pas être aidés dans la réalisation des exigences du plan d'études, notamment celle des « mêmes objectifs pour tous » : *il y a une déclaration d'intention de l'institution, avec une absence complète de suivi, de directives. Dans une maison où il y a 850 élèves, c'est meurtrier. De même, le principe de*

⁴² Les établissements moins favorisés perçoivent un certain danger dans ce recentrage : *si le système veut se recentrer sur le travail scolaire, j'attends une réponse très claire [de la part de la Direction générale], on se focalise sur le travail scolaire, et le travail de prévention qu'on essaie de faire passe à la trappe... mais dans la loi, il y a aussi la dimension éducative dans l'école.*

l'hétérogénéité dans les options n'est suivie ni de consignes ni de dispositifs clairs tant en termes de contenu qu'en termes d'évaluation. On signale aussi dans certains établissements des désaccords importants avec les orientations prises par les groupes de discipline, qui se manifestent malgré le fait que les maîtres aient voté le plan d'études : *les options prises ne sont pas partagées ici. Ça donne de fortes oppositions et ça peut créer des problèmes en termes de climat d'établissement.*

Un autre aspect lié aux changements récents est la surcharge de travail. Non seulement l'implémentation du nouveau plan d'études a demandé un gros investissement aux enseignants, mais leur travail se voit aussi alourdi par d'autres exigences, comme celle de devoir intégrer tous les élèves, *ceux qui ne parlent pas le français, même après un passage en classe d'accueil, ceux qui sont handicapés. C'est une exigence⁴³, mais les enseignants posent en tout cas la question de savoir s'il faut aller jusque là. On n'a pas de réponse absolue. De même, dans les collèges qui ont introduit des changements importants dans la manière d'évaluer les élèves, la charge de travail a objectivement augmenté : c'est une manière de travailler où on exige plus. On ne demande pas seulement des notes, on demande aussi des commentaires, d'identifier les difficultés, de proposer des remédiations.*

Les attitudes et comportements scolaires des élèves

Les directeurs rapportent une série d'appréciations négatives périodiquement formulées par les enseignants, mais précisent tout de suite qu'elles sont souvent globales (*les élèves ne sont plus ce qu'ils étaient !*), réactives (engendrées par un événement particulier) et fluctuantes (plus ou moins présentes selon le moment de l'année scolaire).

La perception d'une rupture entre l'école primaire et le Cycle d'orientation est fortement ressentie dans les établissements à recrutement social plus populaire. L'insuffisance des acquis scolaires des élèves et leurs difficultés d'apprentissage à l'entrée au Cycle d'orientation semblent flagrantes. *Les bons élèves apportent un degré d'autonomie intéressant. Les élèves en difficulté, avant, ils savaient tenir un crayon. Même ça, ils ne savent plus, mais ils ont les mêmes difficultés.* L'importance même que l'école primaire accorde aux apprentissages paraît problématique. [Les enfants] *ont entendu pendant un certain nombre d'années : « Ah, ça, tu ne maîtrises pas, mais ce n'est pas important ». Et tout à coup, écrire sans fautes d'orthographe devient important !* Le décalage entre ce qui est attendu de la part des enseignants et de l'institution et ce qu'apportent certains élèves est énorme. C'est cette tension entre une grande idée généreuse et la réalité que les enseignants ont de la peine à vivre : *les maîtres sont totalement coincés entre un « prescrit », le plan d'études, et une réalité du terrain.* Les prérequis manquent partout. Il s'agit alors de *construire quelque chose, et tant pis pour les mêmes objectifs pour tous !*

En filigrane, l'impression que l'école primaire joue davantage sur l'affectif et que la lourde tâche de « former » les élèves incombe au Cycle d'orientation est aussi présente dans les collèges les plus favorisés, mais ce sont davantage les attitudes peu scolaires ou inadéquates qui sont mises en avant. Le taux d'agitation des élèves à la sortie de l'école primaire est très élevé : les élèves n'ont pas l'habitude de rester en place, d'être respectueux envers les adultes. Installer un préalable au travail (mais cela ne concerne pas uniquement les élèves de 7^e) prend beaucoup de temps. *Les enseignants le ressentent comme une contrainte forte sur leurs conditions de travail, sur leurs capacités de faire travailler les élèves, sur le retard qu'ils vont prendre sur le programme.* Beaucoup de maîtres disent : *on aimerait bien enseigner, mais on*

⁴³ Cette exigence est explicite dans les *13 priorités pour l'instruction publique genevoise, op. cit.*, p. 13 (priorité 10).

en a marre d'éduquer. Sur le strict plan du travail en classe, les directeurs mentionnent deux aspects dont se plaignent périodiquement les enseignants : les élèves n'ont plus l'habitude de rendre des travaux acceptables et ils affichent un manque d'intérêt et de motivation. Un directeur estime même *qu'il n'est plus possible d'avoir un temps complet, si l'on veut motiver les élèves.* L'amélioration du climat de travail dans les classes nécessiterait donc l'adoption par les élèves de comportements scolaires adéquats.

L'exercice de la profession

Le troisième facteur qui peut influencer négativement le climat de travail est le contexte social large dans lequel s'exerce la profession d'enseignant. Le manque de reconnaissance sociale et les attaques permanentes contre l'institution (un directeur parle de *l'angoisse de la manchette*) a des répercussions sur la motivation des enseignants, mais aussi des élèves : *quand on remet en question systématiquement les institutions, que ce soit l'école ou d'autres, quand on a l'impression que l'endroit où on travaille n'est pas reconnu légitime, je suis absolument convaincu qu'on est moins motivé.* Toute mise en accusation générale et globale de l'enseignement touche le moral des maîtres.

Les mesures pour améliorer le climat de travail

Un cadre de travail propice

Les directeurs ont avant tout le souci de créer dans leur établissement un cadre propice au travail : *je me place en facilitateur, en disant que mon rôle, c'est d'abord, par des côtés organisationnels, par tout ce que vous voulez, de permettre que les choses se passent bien.* Dans les limites de leurs possibilités, ils s'efforcent tous de rendre les conditions de travail aussi agréables ou au moins aussi supportables que possible pour les enseignants et les élèves. Aussi accordent-ils une grande importance à la mise à disposition de lieux de travail pour les enseignants. Ils insistent aussi beaucoup sur la tenue générale du collège et des classes : *les élèves doivent voir l'importance que l'école attache à la tenue des classes. Entrer dans un lieu bien tenu incite à bien se tenir, condition à un bon travail.* Sur le plan matériel encore, les écoles mettent à disposition des élèves des moyens pour travailler en dehors de la classe : une médiathèque, l'accès à Internet, de belles salles d'ordinateurs.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les directeurs insistent aussi beaucoup sur le soutien qu'ils offrent aux enseignants dont le métier est complexe, épuisant, solitaire. Ils parlent de *la préparation minutieuse de toute l'organisation de l'année scolaire*, de la composition des classes, pour laquelle ils s'appuient entre autres sur les rapports que leur transmettent les enseignants de 6^e année primaire, du soin apporté à l'attribution des classes aux enseignants, à la disposition géographique de classes potentiellement difficiles dans le bâtiment, à la constitution des horaires des classes et des enseignants. Le soutien peut aussi se traduire par un encouragement à la co-maîtrise, au co-enseignement pour supporter les classes difficiles ou encore prendre la forme d'une supervision.

Côté élèves, une attention particulière est accordée à ceux qui ont des difficultés. L'assistance pédagogique existe dans tous les établissements : appuis, dépannages, cercles d'études ou encore des dispositifs spécifiquement conçus pour répondre à une sous-population d'élèves

scolairement fragile⁴⁴. Ces dispositifs sont, selon les collègues et les moments, plus ou moins bien fréquentés et pas forcément par les élèves qui en auraient le plus besoin. Dans un collège à recrutement social peu privilégié, le cercle d'études se tient extra-muros. Un même projet s'était discuté dans un autre établissement recrutant une population d'élèves avec des caractéristiques analogues : *on avait déjà trouvé le lieu, la bibliothèque, la maison de quartier, pour diversifier un peu. On avait aussi trouvé à la maison de quartier un moment. Le lundi soir est fermé aux jeunes, donc c'était un moment où on aurait pu s'y implanter, pour que ceux qui vont se divertir ne se moquent pas de ceux qui vont au cercle d'études.* Ceci montre le côté paradoxal de la situation : l'école est l'endroit par excellence pour apprendre, mais pour atteindre certains élèves, il faut aller sur leur terrain et encore dissimuler son action.

L'attention qu'on accorde aux élèves en difficulté est directement lié au « pari d'éducabilité » auquel adhèrent la plupart des directeurs et qu'ils réitèrent souvent dans leurs discours. Dans certains cas, l'éducabilité semble une valeur fondamentale surtout pour le directeur ou l'équipe de direction, à laquelle les enseignants ne souscrivent pas nécessairement ; dans d'autres, elle est présentée comme une préoccupation du corps enseignant tout entier. Les directeurs perçoivent toutefois clairement les limites de ce pari. Il ne faut *tromper personne !* Les chances ne sont pas distribuées de manière égale, comme la réussite n'a pas la même signification pour tous. Il faut faire de sorte à ce que *les élèves de milieu populaire aient des possibilités de travailler avec le plus de chances de réussite.* Pour cela, il est d'abord important qu'ils soient à l'école, puis qu'ils atteignent un certain seuil et qu'ils aient une perspective pour le 10^e degré. S'ils n'ont pas de perspective, c'est le désinvestissement complet et cela se répercutera inévitablement sur le comportement des élèves et, par conséquent, sur le climat de travail (la crainte est exprimée que les exigences renforcées de l'enseignement postobligatoire laissera davantage d'élèves sur la touche). Mais les directeurs concèdent que quelques élèves ne sont pas « preneurs », mettent les pieds au mur. Il faut *accepter l'idée qu'on n'arrive pas au résultat voulu, mais si l'on ne donnait pas notre énergie, le résultat serait encore plus mauvais.*

Le respect du temps de travail

La majorité des directeurs veillent à ce que le temps de travail pour les élèves soit respecté, sans pour autant se faire des illusions. Si on tend vers une utilisation optimale du temps scolaire, on n'y parvient pas : *45 minutes devraient être 45 minutes, mais ne le sont jamais. Le temps effectif de travail est bien moindre.* Ceci est d'abord dû aux dérangements ou aux bruits de fond, qui entraînent des interruptions multiples et aux mises en route trop lentes, conséquence de réflexes scolaires non intégrés. L'utilisation non optimale du temps peut aussi être due à l'organisation interne : leçons placées à un moment de la journée scolaire où l'attention des élèves baisse sérieusement, manque de préparation des leçons ou encore leçons données (au pied levé) par des remplaçants. Dans certains collèges, pour éviter de perdre du temps de travail en cas d'absence de l'enseignant titulaire, on attache beaucoup d'importance à s'assurer des « permanents », un staff de remplaçants. Ceux-ci sont familiarisés avec l'organisation de l'établissement et initiés à l'enseignement de leur discipline : *ils arrivent ici, ils ont un dossier, comment ça se passe, le style de l'établissement, sur des choses très concrètes, on les forme et on les encadre.*

⁴⁴ Comme par exemple la structure « alpha - beta », structure de remédiation pour des enfants qui arrivent au Cycle d'orientation ne sachant pratiquement pas lire ni écrire ; les classes de renforcement ou de relais.

Les arrivées tardives sont une autre raison qui affecte le temps d'enseignement et d'apprentissage⁴⁵. Tous les établissements ont engagé un combat actif contre les arrivées tardives des élèves, les sanctionnant selon un barème qui leur est propre. Mais l'arrivée tardive n'est pas l'apanage des élèves. La majorité des directeurs reconnaissent que les enseignants aussi sont en retard. Pour y remédier, ils vont de l'emploi de l'humour à la menace de retenue de salaire en passant par une présence plus au moins discrète et dissuasive dans les couloirs et la dénonciation publique en conférence des maîtres. La lutte contre ce comportement peu exemplaire ne semble nulle part gagnée et les interventions à ce sujet ne sont pas toujours acceptées avec grâce : *il y en a un ou deux à qui j'ai dû le dire et c'est vrai qu'on perd un petit peu de son capital de sympathie, on l'écorne, mais, ma foi, ça fait partie du métier !*

Quant aux libérations des élèves, les directeurs s'efforcent en général de les limiter, ce qui est conforme aux directives du Département de l'instruction publique. Ils disent libérer les élèves en cas de « force majeure », lorsqu'ils ne trouvent pas de remplaçant, pour la formation initiale et continue des enseignants, pour les conseils, de temps en temps pour une demi-journée d'études⁴⁶. Un seul directeur déclare avoir adopté une politique de libération plus généreuse, avec l'argument *que les enseignants sont suffisamment fatigués et qu'il ne faut pas hésiter par moments à libérer les élèves pour proposer des temps de concertation*. Il resterait à établir si cet établissement se distingue réellement des autres ou si son directeur a simplement risqué de le dire.

Les intrusions hétéroclites (concerts, éducation routière, santé, etc.) contribuent aussi à la réduction du temps de travail scolaire. Sans pour autant renier leur apport, certains directeurs estiment que ces intrusions se font *sans politique* et *sans objectifs clairs* et que les bonnes proportions entre enseignement et activités parascolaires ne sont de ce fait pas assurées.

La cohérence pédagogique au sein de l'établissement

Les directeurs cherchent tous à promouvoir dans leur établissement une cohérence d'action en termes d'exigences à adopter par rapport aux devoirs à domicile, de présentation des travaux (un travail de Sisyphe, *toujours recommencé, toujours à recommencer*), de pratiques pédagogiques et d'évaluation. Mais ils admettent qu'actuellement un consensus sur ces points n'existe pas dans leur établissement et que même l'application des nouveaux plans d'études se heurte à des *habitudes inébranlables dans certaines disciplines*.

Gommer les différences trop flagrantes et donner une plus grande transparence à ce qui est demandé, ne serait-ce que vis-à-vis de l'extérieur, leur paraît un but aussi fondamental que difficile à atteindre : *ce que j'aimerais pouvoir dire, mais c'est utopique, c'est que quels que soient la classe, le prof, les chances sont identiques. Le moral, l'envie de travailler est identique. Mais ce n'est pas le cas !* A leur avis, la construction d'une cohérence est d'autant plus difficile que les changements récents ont fait perdre les anciens repères : *il y a eu de tels changements au niveau du plan d'études, de la philosophie du plan d'études, tant au niveau des savoirs, des savoir-faire, que des savoir-être et de savoir ce qu'on doit évaluer, que maintenant, on est dans le 'bleu' le plus complet.*

⁴⁵ L'absentéisme scolaire, qui affecte sérieusement le temps de travail d'un élève particulier, n'a été mentionné que par un seul directeur.

⁴⁶ Le cahier des charges des maîtresses et maîtres de l'enseignement secondaire (DIP, Édition septembre 1986) est peu précis en ce qui concerne la participation aux séances. Celles-ci *peuvent* avoir lieu en dehors des heures de classe et, occasionnellement, en dehors des jours d'enseignement prévus à l'horaire du maître.

La grande dispersion des styles pédagogiques et les grandes inégalités d'exigences observées par les directeurs sont parfois discutées dans le cadre de journées d'études, souvent à travers une réflexion sur l'évaluation, mais elle peut aussi faire l'objet de circulaires et directives directoriales. Une certaine régulation des exigences s'opère également par le truchement des conseils d'école. D'autres moyens sont évoqués, comme une commission d'harmonisation qui *analyse toutes les situations d'élèves présentées aux conseils, pour détecter les incohérences de traitement* ou encore une structure de concertation des maîtres de classe, garants d'un discours et d'une action cohérente dans un espace de travail de l'élève.

Le plus souvent toutefois, la recherche d'un consensus est laissée aux groupes de disciplines. Le niveau d'exigences n'étant pas toujours bien défini par le plan d'études, les directeurs estiment qu'à l'intérieur du collège chaque groupe doit formuler des exigences qui ne peuvent pas être *laissées au libre arbitre des personnes*. Dans certains collèges et dans certaines disciplines, cette cohérence est en voie de construction, mais ce processus reste fortement tributaire de l'investissement du responsable de discipline et de l'intérêt des maîtres. Parfois, une politique commune se crée aussi sous la contrainte structurelle, comme c'est le cas dans certains établissements qui ouvrent les options à tous les élèves. Il faut toutefois avoir à l'esprit que, même dans les cas où ce consensus est établi, ni le responsable de discipline, ni les pairs, n'ont l'autorité de faire respecter les décisions.

La classe est l'autre lieu où devrait se créer un consensus. La construction d'une cohérence sur « ce qu'on veut obtenir », les exigences, et sur « comment y parvenir », l'organisation, est jugée particulièrement importante à ce niveau : *il y aurait probablement à réfléchir sur ce qu'il faudrait faire pour que ce soit bien. Si, dans une classe, le prof de classe réunit ses maîtres et dit : « Voilà cette année quels vont être les objectifs ; comment est-ce qu'on va faire ? Si vous faites une interrogation, comment est-ce qu'on va faire pour que vous, vous soyez aussi au courant et que les enfants n'aient pas trois interrogations dans la même semaine ou cinq la veille des vacances », des choses comme ça !* Les rencontres pédagogiques aux mi-périodes semblent jouer un rôle important dans la construction d'une cohérence de l'action pédagogique pour les classes : *il y a un bilan qui se fait dans chaque classe avec l'ensemble des enseignants, où on réajuste les objectifs globaux en fonction de chaque classe et des individus aussi, sans parler spécifiquement des notes. Ces conseils pédagogiques nous apportent énormément en termes de fonctionnement, de climat, on reconstruit la cohérence en fonction du groupe d'élèves.*

Globalement, la plupart des directeurs estiment que leur établissement se trouve plutôt en voie de construction d'une cohérence que le contraire. Même si des divergences dans les conceptions persistent, ils observent *un ralliement à une sorte de conception commune*.

La collaboration entre enseignants

Un des facteurs susceptibles de favoriser le consensus, la cohérence à l'intérieur d'un établissement et plus généralement le climat de travail est incontestablement la collaboration entre enseignants : *pour la cohérence, pour la cohésion, pour les exigences, il n'y a pas d'autre moyen que de travailler en équipe !*

Bien que le travail en équipe constitue l'une des six priorités du Cycle d'orientation, sa réalisation se heurte à plusieurs obstacles. D'abord le manque de lieux pour se réunir : *il n'y a pas d'espace digne de ce nom dévolu aux maîtres pour travailler, c'est un problème concret pour fidéliser les gens sur leur lieu de travail* ; puis l'organisation des horaires individuels (un directeur irait jusqu'à dire, s'il osait être excessif, qu'*il ne faut pas de trop bons horaires pour qu'il y ait des moments où les gens se croisent*) et des horaires de classes : *quand vous*

regardez la complexité des couplages qu'il faut organiser pour mettre en place un horaire des classes qui soit correct, avec l'ensemble des classes, vous vous apercevez que les marges de manœuvre sont totalement inexistantes pour trouver des plages horaires pour le travail en équipe des enseignants. A ces obstacles d'ordre organisationnel s'ajoutent les différences entre conceptions pédagogiques, mais surtout l'individualisme *héréditaire* des enseignants (*les faire travailler ensemble, c'est contre nature !*) et le manque de *culture de présence à l'école*. Les maîtres, comme le fait remarquer un directeur, *ont été engagés comme ça*.

Il a aussi été relevé que le statut du travail en équipe n'est pas clair dans le cahier des charges des enseignants et que sa légitimité pose problème : *est-ce un caprice de la direction générale ou les directions d'établissement peuvent-elles l'exiger ?* La question est soulevée par un directeur, qui souligne le fait que la collaboration n'est pas véritablement prise en charge par l'institution (ou par les établissements) et qu'elle repose essentiellement sur des initiatives personnelles. Dès lors, elle est souvent interprétée comme une sorte de « bénévolat », en plus du travail ordinaire, interprétation nourrie dans certains cas par la direction qui regrette de ne pas disposer de moyens financiers pour « honorer » cet investissement.

L'implémentation du nouveau plan d'études a été, selon les directeurs, plutôt propice à la collaboration dans les groupes de disciplines, en particulier dans celles qui ont subi des changements importants, comme l'anglais qui est enseigné à tous les élèves ou les mathématiques, qui travaillent avec les nouveaux moyens romands. C'est un des éléments intéressants de l'innovation : *pour l'appropriation de ce nouveau plan d'études, il y a eu un travail de groupe dans les disciplines. Les gens ont d'abord été contraints à travailler ensemble et petit à petit ils y ont pris goût*. La collaboration se voit aussi intensifiée par l'arrivée des jeunes maîtres qui ont l'habitude de travailler avec un maître mentor et qui, pour s'épauler, échangent beaucoup au début de leur carrière. Là aussi, les directeurs ont l'espoir que cette pratique de collaboration se prolonge.

Parmi les autres mesures susceptibles d'accroître la collaboration figurent les projets pédagogiques, de classe ou d'école : *le meilleur moyen de faire collaborer les maîtres, c'est les projets*, de même que le co-enseignement, la co-maîtrise (surtout dans les regroupements B et les classes hétérogènes), les heures de différenciation pédagogique et l'évaluation commune interne pour une discipline. Les essais de certaines directions d'établissement de favoriser une forme de collaboration en dehors des disciplines, un partage des difficultés autour de certains problèmes que leur pose l'enseignement (sorte de « problem solving groups »), est plus ou moins couronnée de succès : *il y a des personnes qui veulent s'impliquer, et d'autres qui manifestement restent en marge, qui aiment leur territoire*.

Les directeurs jugent la collaboration dans leur établissement – en tout cas là où elle existe – plutôt bonne, dans certains cas même exceptionnelle, tout en concédant que cet aspect serait largement à développer.

Le directeur pédagogue et la qualité de l'enseignement

En tant que garants formels de la qualité de l'enseignement dispensé dans leur établissement⁴⁷, les directeurs ont un rôle pédagogique à jouer. Bien qu'ils aient tous été enseignants, ce rôle semble moins aller de soi que celui d'assurer le bon déroulement de la vie scolaire. Certains directeurs reconnaissent d'ailleurs qu'ils n'ont pas de vue d'ensemble sur ce qui se fait dans leur établissement, que leur implication pédagogique est insuffisante et qu'elle

⁴⁷ Règlement de l'enseignement secondaire (2003). C1 10.24, art. 5, al. 5.

se limite souvent à une influence indirecte, à travers *certaines attitudes* ou une présence *cadran*. Quand elle prend des formes plus concrètes, elle se traduit par un encouragement à la formation continue (externe et interne) pour *maintenir un enseignement de qualité* et pour favoriser des relations entre enseignants plus axées sur le travail ; par la promotion de projets pédagogiques (plus ou moins ponctuels) ; par la mise en place d'épreuves communes internes ou, dans certains cas, par une modification plus substantielle du mode d'évaluation. Mais il est difficile pour les directeurs d'élargir le débat ou d'approfondir des thèmes d'un point de vue strictement pédagogique, par exemple la notion d'apprentissage ou la prise en compte de la difficulté de l'élève dans une discipline scolaire particulière, tant les discussions sont parasitées par des histoires de comportement des élèves, par des remarques sur le programme trop lourd ou sur le nombre d'heures insuffisant.

Les limites de l'action

Le premier obstacle à une intervention plus active des directeurs dans la pédagogie est lié à l'organisation de l'école dans son ensemble. Comme le relève un de nos interlocuteurs, *les impulsions pédagogiques, je les donne, mais je crois que dans le fonctionnement du Cycle d'orientation, entre la CPG⁴⁸ et les groupes de disciplines, ils ne nous accordent pas forcément un rôle d'expert*. En effet, et malgré une certaine visée unificatrice des nouveaux plans d'études, chaque discipline garde, comme le relève van Zanten⁴⁹, « son propre système normatif en matière de techniques didactiques et d'évaluation ». De plus, le nombre important des disciplines scolaires rend une vue d'ensemble très difficile. Certaines directions sont présentes dans les rencontres de groupes de discipline de leur établissement ou entretiennent des contacts étroits avec leurs responsables. Bien que les directeurs se perçoivent clairement comme responsables de la cohérence pédagogique dans leur établissement, la pédagogie est largement affaire des maîtres et des groupes.

Un deuxième obstacle invoqué est l'énorme charge de travail des directeurs. Ils ne sont en effet pas opposés à jouer un rôle plus actif sur le plan pédagogique, mais disent ne pas pouvoir le faire, leur temps et leur énergie étant accaparés par toutes sortes de tâches administratives et organisationnelles : *quand les maîtres ne reçoivent pas leurs gommes au bon moment de l'économat, quand il y a des serrures bouchées, tout me revient. On se perd, notamment les équipes de direction et la direction générale, dans des opérations qui sont dévoreuses de temps, d'énergie, mais qui ont une incidence relativement secondaire sur le fonctionnement ordinaire d'une classe. C'est ma préoccupation, comment faire pour que l'enseignement ordinaire soit le meilleur possible ?*

Un troisième obstacle est l'autonomie de fait dont jouissent les enseignants. Certains directeurs l'acceptent avec résignation, d'autres, en particulier dans les établissements favorisés, poussés peut-être par les parents, plaident pour une plus grande transparence des actions des enseignants et incriminent certains comportements qui ressemblent à ceux des professions libérales : *l'enseignant, le fonctionnaire, n'est pas à son compte, mais il a des comptes à rendre, à l'Etat, aux parents*. L'idée de « rendre compte » est moins présente dans les établissements moins favorisés où les parents font plus confiance à l'école, mais cette confiance dans l'action de l'école augmente la responsabilité des enseignants, ou du moins la perception qu'ils en ont.

⁴⁸ Conférence des présidents des groupes de discipline.

⁴⁹ Van Zanten, *op. cit.*, p. 246.

Le contrôle de la qualité de l'enseignement

Force est de constater que très peu de comptes sont demandés aux enseignants. La plupart des directeurs n'interviennent pas dans ce qui se fait dans les classes, quelques-uns maintiennent un semblant de contrôle (eux-mêmes évitent le plus souvent ce terme) de la qualité de l'enseignement par le biais de travaux et barèmes ou encore de séquences de leçons à rendre à la direction, sans pour autant toujours être convaincus de l'efficacité de ces mesures. Les visites de classes se limitent aux nouveaux enseignants et aux enseignants en formation, elles constituent l'exception chez les enseignants établis. En matière de contrôle de la qualité de l'enseignement, les directeurs vont sur la pointe des pieds, sachant que toute ingérence dans l'acte pédagogique peut vite devenir conflictuelle et détériorer le climat de l'établissement : *le jour où j'ai annoncé que je voulais aller plus en classe, il y a une délégation qui est venue me voir en me demandant si ça avait un rapport avec le salaire au mérite. De plus, les moyens des directeurs d'amener une amélioration sont limités : on essaie de dire « il faudrait que les choses changent », mais quand c'est une personne qui enseigne depuis trente ans, c'est difficile. Il faut vraiment miser sur les jeunes.*

8. Les différences entre établissements et les adaptations au contexte

Il serait d'une rare banalité que de prétendre découvrir que les réalités des collèges sont différentes et que *le travail n'est pas tout à fait le même partout*. Les caractéristiques des établissements sont d'ailleurs prises en considération par l'autorité scolaire puisqu'elles déterminent en partie les budgets alloués à chacun d'eux afin de répondre le plus adéquatement possible à leurs besoins respectifs. Bien que les différences dans les manières de percevoir ou d'agir selon les caractéristiques des établissements aient été évoquées tout au long du texte, nous essayons ci-après d'en donner une vue d'ensemble en lien avec notre hypothèse de travail.

Quelles que soient les caractéristiques de l'établissement, les directeurs soulignent, parfois avec une pointe d'exagération, l'existence de bonnes relations entre les enseignants, et entre direction et enseignants. Ils y contribuent tous par un ensemble de mesures, récréatives et organisationnelles, à même d'augmenter le bien-être des enseignants, mais en parlent davantage dans les collèges favorisés, où ils ont probablement plus le loisir de s'en préoccuper.

Les directeurs des collèges plutôt favorisés reconnaissent honnêtement que *par rapport à des zones de recrutement différentes, ils sont dans une situation privilégiée*. Les directeurs des collèges peu favorisés mettent en avant le niveau socioéconomique des familles (l'un d'eux rappelle une plaisanterie déjà ancienne : *dans un collège peu favorisé, il y a un fils de médecin, alors que dans un collège favorisé, il y en a un ou deux par classe !*) et la proportion d'élèves dont la première langue n'est pas le français. Ils considèrent qu'une partie importante de leurs élèves a un niveau scolaire faible et souhaiteraient davantage de possibilités d'adaptation. Ils regrettent que *la marge de manœuvre devienne toujours plus faible : avec l'introduction de la nouvelle grille horaire, c'est un peu 'aligné-couvert', laissant entendre que vu qu'il est actuellement impossible de déroger à quoi que ce soit, si on le fait, on entre dans la clandestinité !* et évoquent avec une certaine nostalgie *les très beaux projets de 9^e G qui correspondaient bien à cette population*. Le propos est virulent aussi en ce qui concerne le regroupement A : *vouloir les mêmes conditions formelles, des classes de regroupement A de 20 à 24 élèves, et penser qu'on peut faire la même chose à 20-24 dans un collège favorisé et peu favorisé, soit on n'a jamais enseigné dans un collège peu favorisé et on ne sait pas ce que ça veut dire, ou bien on est dans la reproduction sociale des inégalités*. Ceci est confirmé par un directeur qui a l'expérience des deux types d'établissement : *je pense qu'on ne peut pas imaginer ce qui s'y passe tant qu'on n'y a pas travaillé*.

Si le mode de regroupement des élèves en tant que tel (regroupements A/B versus classes hétérogènes, niveaux et options) ne semble pas être mieux adapté à un type de population d'élèves qu'à un autre, les directeurs des deux établissements à classes hétérogènes, niveaux et options en zone plutôt favorisée apprécient qu'il n'y ait pas de séparation visible entre les élèves, pas d'étiquetage, pas de classes ghetto, soulignant que l'hétérogénéité a un effet positif sur le climat, un effet apaisant sur les relations entre élèves. Dans le collège peu favorisé, l'hétérogénéité est considérée comme *un challenge à relever, comme la chance de lutter contre l'échec scolaire*, alors qu'un collège à regroupements, présentant les mêmes caractéristiques sociales, considère au contraire que l'hétérogénéité a ses limites, qu'elle n'est adaptée qu'à des zones favorisées dans lesquelles la proportion d'élèves en difficulté est faible⁵⁰.

⁵⁰ L'adaptation des directions à la structure a déjà été mise en évidence dans les travaux sur l'hétérogénéité. Davaud, C. & Hexel, D. (2000). Entretiens avec les équipes de direction des collèges du Cycle d'orientation. In D. Bain & al. *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections*

Les directeurs des collèges peu favorisés font davantage état de dispositifs qui touchent au soutien pédagogique et qui visent à la réussite des élèves. Nous avons déjà évoqué les cercles d'études extra-muros comme alternative aux moyens classiques, toujours dans l'intention de maintenir les élèves dans un projet d'apprentissage. Dans ce type de collèges, les directions et les enseignants sont investis d'une responsabilité d'autant plus lourde que les parents, comprenant souvent mal le système, leur *font confiance*.

On trouve des convergences ponctuelles entre établissements qui se ressemblent, par exemple sur la nécessité d'un « cadrage » serré des élèves dans les collèges peu favorisés : tout le monde est d'accord pour dire qu'il faut *mieux cadrer les élèves, être plus sévère avec eux, on ne peut pas se comporter comme dans un collège facile*, ce qui nécessite par exemple pour les arrivées tardives, les absences ou les renvois un suivi hebdomadaire et non par quinzaine, permettant une intervention plus rapide en cas d'absentéisme ou d'indiscipline. Les directeurs des collèges peu favorisés insistent plus sur le comportement des élèves, sur la discipline et les sanctions, alors que ceux des collèges favorisés parlent davantage de participation des élèves, de lieux de parole. L'attachement des élèves à leur école semble par ailleurs un peu plus grand dans ces établissements.

Les comportements des parents à l'égard de l'institution scolaire distinguent également assez nettement les établissements. Alors que les parents des élèves de zones peu favorisées sont souvent absents de l'école, qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le français pour prendre connaissance des directives, dans les collèges favorisés, les parents sont parfois trop présents, font pression, exigent des comptes, sont prêts à remettre en question les sanctions, les enseignants et la manière d'enseigner : *des fois, c'est justifié, d'autres fois on ne comprend pas pourquoi les parents se permettent d'intervenir ou de se mêler de ça*. Ceci illustre les attentes parfois ambiguës des directions à l'égard des parents. D'un côté on aimerait que les parents assument pleinement leur rôle dans l'éducation de leurs enfants, qu'ils soient des partenaires sur lesquels on peut compter, mais d'un autre côté, on ne veut pas qu'ils empiètent sur le terrain des professionnels.

En ce qui concerne le rôle des adultes de l'école, on relève peu de différences entre établissements ; tout au plus, le personnel non enseignant semble davantage impliqué dans les collèges peu favorisés, où la tâche éducative peut s'avérer plus prégnante. Le rôle des maîtres de classe est largement souligné, davantage dans les collèges favorisés, comme si dans ces collèges les problèmes pouvaient être plus facilement résolus sans l'intervention d'autres instances.

On aurait pu faire l'hypothèse que l'importance d'un travail en réseau, avec les autorités communales, les travailleurs sociaux, les maisons de quartier, soit davantage mentionnée dans les collèges peu favorisés. Il n'en est rien. Les directeurs qui évoquent cet aspect représentent les trois types de collèges, plutôt favorisés, moyens, plutôt défavorisés. Il est vrai que la répartition des tâches entre l'école et les centres de loisirs ne repose plus sur une pure logique de partition du temps (temps scolaire versus temps libre) et que, depuis l'adoption de la charte cantonale des centres de loisirs, la complémentarité entre les diverses instances a été clairement formulée⁵¹.

au 7^e degré : carrières d'élèves et discours d'acteurs. 2. Enquêtes et analyses de référence. Genève : Service de la recherche en éducation, p. 186.

⁵¹ Commission cantonale des centres de loisirs et de rencontres (1993). *Charte cantonale des centres de loisirs, centres de rencontre, maisons de quartier, jardins Robinson et terrains d'aventures du canton de Genève*. Genève : Commission cantonale des centres de loisirs et de rencontres, p. 9.

9. L'enjeu du climat de l'établissement

Les discours des directeurs sur l'enjeu du climat d'établissement relèvent d'une profonde conviction, quand ils ne tiennent pas de l'acte de foi : *si le climat s'améliore, on arrivera mieux à faire notre travail, on aura un plus grand plaisir au travail, moins de dépression, moins de gens malades*. C'est un enjeu sur lequel ils s'engagent à titre personnel : *si j'attache de l'importance au climat d'établissement, c'est parce que j'ai foi en des valeurs, la valeur de la relation, c'est ce qui m'anime dans mon travail*. Certaines voix se font toutefois entendre pour dire que l'impact du climat, sous-entendu le climat relationnel, est *peut-être un préalable mais qu'il n'est pas suffisant pour assurer un meilleur investissement dans le travail*, ajoutant qu'il faut faire plus pour assurer la réussite des élèves. Un directeur se méfierait d'apparences qui peuvent être trompeuses : *une école peut en apparence fonctionner normalement et il ne se passe rien en termes d'apprentissage*. Un autre ose même une question impertinente : *est-ce qu'on se préoccuperait du climat dans une école où tous les élèves réussissent ?*

Les directeurs sont attentifs aux signes qui indiqueraient une détérioration du climat, essentiellement du climat relationnel. Chez les enseignants, cela se manifesterait par la baisse de fréquentation des activités festives, par la détérioration des interactions et de la communication, mais aussi, sur le plan du travail, par des dérobades par rapport aux responsabilités (surveillances des récréations, gestion des groupes, maîtrises de classe) et par une augmentation des absences et des demandes de congé (ponctuels ou définitifs) ou encore de changement d'établissement. Chez les élèves, une détérioration du climat se manifesterait par des récréations plus bruyantes, des mouvements d'élèves importants, une augmentation des bagarres, des renvois multiples, des cas graves de violence. Une dégradation de l'état du bâtiment, murs et sols, alerterait également la direction.

Si les directeurs hésitent à évoquer leurs limites, ils relativisent néanmoins leur capacité d'action dans la mesure où tout ne relève pas de l'établissement. D'une part, les structures et les contenus d'enseignement sont du ressort de la direction générale ou du Département, ce qui les oblige à gérer des situations qui leur échappent. D'autre part, l'action pédagogique et l'apprentissage ont lieu dans la classe, relayés par une dizaine de maîtres, et l'établissement ne peut être qu'un préalable au climat de classe.

Les directeurs héritent aussi d'un corps enseignant et ils doivent *se résigner à faire avec les gens en place*, avec des habitudes de travail, voire des privilèges, dont il faut tenir compte, ceci particulièrement pour les directeurs nouvellement installés dans leur fonction. Ils reconnaissent enfin qu'ils sont sans moyens face à certains élèves, et face à certains maîtres, et que pour éviter l'essoufflement qui les guette, ils doivent *rompre avec l'idée de toute-puissance*.

10. Quelques éléments pour une réflexion

Au-delà du tableau très général que nous avons brossé de la perception des directeurs du climat dans leur établissement, il est possible de dégager quelques aspects qui peuvent susciter des réflexions ou conduire à des décisions.

La taille de l'établissement

Selon les directeurs, il est évident que des établissements de plus petite taille sont une des conditions à un meilleur climat et que des bâtiments abritant plusieurs centaines d'élèves sont source de difficultés. On a relevé dans les entretiens l'importance pour les élèves d'être reconnus et connus par les membres de l'équipe de direction, par le directeur en particulier, l'importance pour le directeur d'assurer dans certains cas un suivi personnalisé d'élèves difficiles, l'importance de disposer d'un espace vital pour chacun, espace intérieur du bâtiment et espace extérieur, ce qui comprend aussi la création ou le maintien de conditions matérielles favorables pour les enseignants (en particulier l'existence de salles de travail).

La plupart des bâtiments existants sont construits et conçus pour recevoir 700 élèves ou plus, alors que, toujours selon les directeurs, des établissements de 500 à 600 élèves constitueraient une taille raisonnable. De plus, la surcharge de ces bâtiments déjà grands et la construction de classes supplémentaires sur l'espace intérieur (en prenant sur les halls) ou extérieur (diminution de la surface du préau) affectent la qualité de vie de tous, adultes et élèves, et sont certainement des éléments défavorables au climat.

La proposition de construire ou de revenir à des établissements de plus petite taille va certes à l'encontre de ce qui se pratique actuellement ; elle mérite cependant d'être posée, en faisant valoir dans la discussion des critères de l'ordre du pédagogique et du relationnel.

Réflexion sur les budgets

Dans le contexte actuel de crise des finances publiques, le climat d'établissement pourrait souffrir de restrictions budgétaires, notamment parce que des mesures jugées positives sont supprimées : cours facultatifs, mélangeant parfois les enseignants et les élèves, création et animation d'un lieu d'accueil, projets de collèges. Une demande de budgets supplémentaires semble inopportune, mais on peut se demander si les ressources attribuées aux établissements sont toujours utilisées de manière optimale, si des tabous ne devraient pas être brisés, si des lignes budgétaires plus souples ne seraient pas envisageables pour permettre de répondre plus facilement à certains besoins des collèges.

Les élèves qui perturbent

En écoutant les directeurs, on peut constater que peu d'élèves monopolisent toute l'attention des équipes de direction, au détriment de la majorité des autres. Force est de constater que les directeurs sont là aussi relativement démunis (la situation sociale de certains élèves dépasse parfois l'imagination) et les réponses limitées ; dans certains cas, on « répartit » ces élèves dans toutes les classes, un ou deux par classe ; dans d'autres cas, on crée des classes passerelles, des classes relais. L'institution est prise entre le souci d'intégration et le maintien d'un cadre de travail correct pour tous les acteurs. Il y a des situations où l'arsenal de

sanctions est également peu adapté, comme exclure un élève qui fait de l'absentéisme. L'amélioration du climat d'un établissement, voire la possibilité d'accorder davantage d'attention aux aspects pédagogiques, passe probablement par les réponses qu'on peut donner au problème de ces élèves, qui font preuve d'un comportement scolaire, qui montrent un fort absentéisme, qui présentent de grandes difficultés scolaires.

L'importance de l'encadrement des élèves

La qualité de l'encadrement des élèves constitue indéniablement un élément fort du climat d'établissement. Aussi les maîtres de classe jouent-ils un rôle essentiel, parce qu'ils sont proches des élèves, ce qui leur permet une action rapide et ciblée, et parce qu'ils sont les premiers interlocuteurs des parents. Il est dès lors de toute importance de prendre en considération leur investissement, de les soutenir (également par des formations continues spécifiques) et de valoriser leur travail (organisation de réunions de maîtres de classe pour mettre en commun leurs expériences et construire la cohérence entre les maîtres d'une même classe). A leur niveau, les doyens également jouent un rôle déterminant face aux élèves et face aux enseignants, dont ils partagent les préoccupations puisqu'ils enseignent aussi. Les besoins en ressources humaines sont à la mesure des situations qui se présentent dans les établissements. Les équipes de direction, y compris le directeur bien entendu, devraient bénéficier à la fois de moyens leur permettant d'accorder suffisamment de temps à la prévention et à l'anticipation de situations conflictuelles, et de possibilités de supervision, à l'instar des enseignants, dans certains cas, et des nouveaux directeurs, dans le cadre de la formation à leur nouvelle fonction. Il faut cependant reconnaître que le métier de directeur s'exerce de manière relativement solitaire, même s'il peut être soutenu par l'équipe de direction. Face à une charge qui a explosé, et même si le poste est passionnant, *le directeur, comment peut-il se ressourcer ? On ne récupère jamais.*

Une collaboration à développer

La culture du « travailler ensemble » est peu répandue dans la profession d'enseignant, où l'on est face à un très fort individualisme et où il est admis que l'enseignant enseigne à l'école et travaille chez lui. Les collaborations sont la plupart du temps ponctuelles, limitées, même si elles ont été rendues plus nécessaires par les nouveaux plans d'études ou par de nouveaux moyens d'enseignement. La présence de salles de travail équipées et plus nombreuses faciliterait peut-être certaines collaborations, mais la difficulté de ménager des plages horaires où les enseignants auraient la possibilité de travailler ensemble est rédhibitoire. Sur ce point, la complexité de la nouvelle grille horaire, qui fait en partie éclater le groupe classe, rend le discours sur la collaboration entre enseignants plus injonctif que réaliste.

Rôle pédagogique du directeur

Les directeurs sont à peu près unanimes à souhaiter s'impliquer davantage dans la gestion pédagogique de leur établissement, mais à regretter en même temps que les multiples tâches quotidiennes les empêchent de remplir ce rôle : « On aimerait mais on ne peut pas »⁵², ce qui contraint souvent à une fuite en avant. Aussi il serait urgent de voir s'il est possible de décharger le directeur de certaines tâches administratives (certains parlent de l'opportunité

⁵² Cet écart entre le rôle « idéal » et le rôle effectif des directeurs a récemment été mis en évidence dans une étude effectuée en Belgique. Dupriez, *op. cit.*, pp. 60-62.

d'engager un administrateur, d'autres mettent en avant le fonctionnement en équipe de direction qui doit disposer de moyens suffisants).

D'autres aspects limitent le directeur dans son rôle de pédagogue. D'abord, la définition des objectifs et des contenus relève de chaque groupe de discipline et reste dans les mains des maîtres spécialistes. Aux yeux des enseignants, le directeur est « disqualifié » dans toutes les disciplines dans lesquelles il n'a pas enseigné antérieurement. Son action pédagogique ne peut de ce fait être que générale, ce qui se traduit souvent par l'importance accordée à tout ce qui touche à l'évaluation des élèves. Ensuite, les attentes des enseignants face au directeur sont souvent contradictoires : ils attendent qu'il valorise leur engagement professionnel mais l'accusent vite de chercher à les contrôler et de vouloir restreindre l'autonomie dont ils jouissent. Enfin, le directeur est seul face à un nombre important d'enseignants, et il est redoutable pour lui d'aborder la tâche de contrôle de leur travail, dont il est pourtant le garant. Si le directeur peut exercer une certaine pression sur des aspects « mineurs », comme les arrivées tardives, il est assez démuné face à un enseignant qui ne remplirait pas correctement sa fonction ou qui ne jouerait pas le jeu de la cohérence dans le cadre de l'établissement.

On peut se demander si une implication pédagogique de la direction, allant au-delà des thèmes généraux comme l'évaluation ou la différenciation, serait de nature à améliorer la cohérence pédagogique dans l'établissement, ce qui, à terme, pourrait avoir un effet sur le climat de travail des élèves dans les classes.

L'importance accordée au relationnel

Il est indiscutablement important que les gens se sentent bien dans leur lieu de travail et les mesures présentées (moments conviviaux, écoute et soutien) vont dans le sens du bien-être des différents acteurs, des enseignants principalement. Une certaine confusion existe cependant entre ce qui est de l'ordre du relationnel et ce qui peut concerner le professionnel. On peut entrevoir une crainte, chez certains directeurs, que des interventions touchant à la dimension professionnelle fassent surgir des conflits et altèrent les relations plus affectives qu'ils tendent à privilégier avec le corps enseignant. Mais en misant sur le relationnel, on peut en venir à oublier la mission première de l'école : *l'école, c'est quand même fait pour apprendre*, lance un directeur, boutade presque sous forme d'un cri de désespoir.

Si le lien entre le climat relationnel et la réussite des élèves reste encore à établir (et certains directeurs le relativisent, en partie du moins)⁵³, il est toutefois possible de montrer que la hiérarchie des préoccupations la plus courante – d'abord les aspects matériels, puis les relations interpersonnelles, enfin les modalités et conditions de travail – a pour corollaire que les mesures prises dans un établissement concernent rarement le troisième terme. Les équipes de direction, les assemblées de maîtres, voire les assemblées de classe, déploient une grande énergie à élaborer des chartes et règlements de vie dans l'établissement, les sanctions pour manquement à la discipline sont discutées, des actions sont mises en place pour faire face aux dégradations des lieux, mais relativement peu de réflexions sont engagées qui visent expressément, et de façon concertée, le travail des élèves. Serait-il imaginable d'inverser la hiérarchie et de consacrer l'essentiel des efforts à l'amélioration du climat de travail ?

⁵³ De leur côté, les enseignants ne postulent pas non plus un lien entre de bonnes relations entre collègues et la réussite des élèves. Favre, B. & al. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille ? Dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994-1998) concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche en éducation, p. 24.

11. En guise de conclusion

Dans cette recherche, nous avons abordé le climat d'établissement à partir des perceptions des directrices et directeurs du climat relationnel et du climat de travail. Nous avons postulé que les différences entre établissements sur le plan socioculturel, contextuel et organisationnel se traduiraient par des préoccupations distinctes des directions et par des mesures différentes pour créer ou maintenir un climat favorable. Or les résultats de notre enquête ne vont pas clairement dans ce sens.

D'une part, les différences de préoccupations des directrices et directeurs s'expriment en termes de nuances ; d'autre part, l'adaptation au contexte ne donne pas lieu à des actions spectaculaires, elle se niche dans la gestion du quotidien, elle apparaît dans les détails. Par exemple, un collègue plutôt favorisé met sur pied un projet théâtral, alors qu'un établissement moins favorisé privilégie un projet de médiation scolaire par les pairs. Dans les deux cas, il y a eu la conduite d'un projet, mais les différences de composition des populations d'élèves amènent à choisir entre des options qui ne sont sans doute pas neutres dans leur signification.

Les directeurs regrettent de ne pas pouvoir apporter des adaptations plus marquées à leur établissement en fonction de leurs élèves, notamment sur le plan des structures et des programmes. Leur marge de liberté est effectivement réduite par le fait qu'ils sont garants au niveau de leur établissement de l'unité du Cycle d'orientation et de l'équité entre les collèges, en termes d'exigences, de contenus et d'organisation scolaire.

L'action des directrices et directeurs pourrait davantage se marquer dans le domaine pédagogique. Ce *leadership* n'est pourtant pas le plus facile à assurer, notamment parce que les enseignants jouissent d'un large degré d'autonomie professionnelle. Une intervention dans les pratiques enseignantes risquerait fort d'être perçue comme une ingérence, et par conséquent nuirait au bon climat relationnel, qui est à leurs yeux la composante essentielle du climat d'établissement et un préalable à toute action éducative.

C'est précisément dans le champ relationnel que les directrices et directeurs impriment leur marque. De par leur fonction, et dès leur prise de fonction, ils s'identifient à leur établissement, dont ils s'appliquent par ailleurs à donner l'image la plus positive possible. Cette identification est souvent un véritable attachement qui les amène à composer avec certains facteurs sur lesquels ils n'ont guère d'emprise, comme l'architecture et l'environnement de l'établissement, et à protéger ses acteurs. Ce qui est aussi, dans leur position, une manière de se protéger.

Références

- Ballion, R., Bayard, D. & Mayer, P. (1991). *Le fonctionnement des lycées : étude de cas*. Paris : Education & Formation, Les Dossiers n° 10.
- Ben-Peretz, M., Schonmann, S. & Kupermintz, H. (1999). The teachers lounge in its role in improving learning environments in schools. In J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 148-164). London: Falmer Press.
- Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation.
- Clémence, A. & al. (2001). *Scolarité et adolescence : les motifs de l'insécurité*. Berne : Haupt.
- Commission cantonale des centres de loisirs et de rencontres (1993). *Charte cantonale des centres de loisirs, centres de rencontre, maisons de quartier, jardins Robinson et terrains d'aventures du canton de Genève*. Genève : Commission cantonale des centres de loisirs et de rencontres.
- Cousin, O., Guillemet, J.-P. (1992). Variations des performances scolaires et effet d'établissement. *Education et Formations*, 31, 23-30.
- Creemers, B. P. M. & Reezingt, G. J. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary Learning Environments. In J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 30-47). London: Falmer Press.
- Cycle d'orientation de l'Enseignement Secondaire (1994). *Lignes de force pour un projet global du Cycle d'orientation*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Davaud, C. & Hexel, D. (2000). Entretiens avec les équipes de direction des collèges du Cycle d'orientation. In D. Bain & al. *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7^e degré : carrières d'élèves et discours d'acteurs. 2. Enquêtes et analyses de référence*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Deblois, C. & al. (1993). La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves. *Bulletin du CRIPRES*, 1, 2, 1-4.
- Département de l'instruction publique (2005). *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*. Genève : DIP.
- Direction de l'enseignement primaire (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In C. Maroy (Ed.). *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 55-90). Bruxelles : De Boeck Université.
- Favre B. (1996). Des écoles de qualité pour tous : tendances et orientations de la recherche dans le domaine francophone. In C. Szaday, X. Büeler & B. Favre. *Recherches sur la qualité et le développement des écoles : tendances, synthèse et perspectives d'avenir*. Berne & Aarau : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Favre, B. & al. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille ? Dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994-1998) concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Finlayson, D. S. (1973). Measuring School Climate. *Trends in Education*, 30, 19-27.

- Freiberg, H. J. (1998). Measuring School Climate: Let Me Count the Ways. *Educational Leadership*, 56, 1, 22-26.
- Freiberg, J. (1999). Introduction. In J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 1-10). London: Falmer Press.
- Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires. Étude d'un groupe contrasté de collègues « performants » et « peu performants ». *Education et Formations*, 22, 31-46.
- Hall, G. E. & George, A. A. (1999). Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture. In J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (165-185). London: Falmer Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (2000). *Open Schools / Healthy Schools. Measuring Organizational Climate*. Columbus: Arlington Writers Ltd.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 2, 285-306.
- Janosz, M. (2001). *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif. QES version secondaire*. Montréal : Université de Montréal, document de travail.
- Lepage, J.-P. (2002). *Rapport d'étude sur le climat dans les établissements scolaires*. Lyon : Centre Michel Delay, IUFM de l'Académie de Lyon.
- Manço, A. A. (1996). Climats d'école : mesure et déterminants de l'ambiance dans les établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25, 4, 507-529.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco : Jossey Bass.
- Perrenoud, P. & Montandon, C. (dir.) (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Réalités Sociales.
- Plaisance, E. (dir.) (1985). *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : Éditions du CNRS.
- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*. Paris : Raison d'Agir.
- Sangsue, J., Vorpe, G. & Nguyen, C. (2002). *Le climat scolaire : son impact sur le bien-être professionnel et personnel des enseignants et des élèves*. Neuchâtel : Faculté de Droit et des Sciences Économiques, Groupe de Psychologie Appliquée.
- Schmid, Ch. (1996). Six priorités pour le Cycle d'orientation. *CO-infos-flash*, 1, Éditorial.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France, Le lien social.
- Vuille, M. & Gros, D. (1999). *Violence ordinaire*. Genève : Service de la recherche en éducation, Cahier n° 5.