

Manager les écoles : quand règnent une «liberté» et une «démocratie» fantoches

Source : <https://www.questionsdeclasses.org/manager-les-ecoles-quand-regnent-une-liberte-et-une-democratie-fantoches/> par Q2C 30 MARS 2024 . [Le collectif Questions de classe\(s\) a lancé sa nouvelle collection de livres.](#) Voici un premier extrait du numéro *Caporaliser, exploiter, maltraiter – Comprendre le management des écoles pour mieux lui résister*, de Jacqueline Triguel.

Le « nudge management » : libérer, inciter, manipuler

To nudge signifie « pousser, donner un coup de pouce, encourager ». Théorisé dans les années 2000 par Cass Sustein et Richard Thaler (1), le nudge management consiste à **influencer les choix et les décisions des salariés, tout en construisant l'impression qu'elles et ils agissent librement dans une gestion dite « participative » du travail.** Le/la manager biaise la présentation des faits, s'appuie sur ce qu'il/elle aura analysé comme des faiblesses chez les personnels ou sur des leader capables d'alimenter les attitudes grégaires du groupe.

La liberté piégée dans l'éducation : des personnels libres à l'école ?

Pour stimuler et inciter les personnels à s'impliquer davantage, les hiérarchies mettent en avant la *liberté* dans le travail, à l'image du nudge management dans les entreprises : **liberté de monter des projets, liberté de choisir les enseignements facultatifs de l'établissement, liberté de décider quel-les élèves pour quelle option, liberté d'évaluer par compétences ou par notes.** Une liberté individuelle, en somme, exercée par chaque personnel dans sa classe, ou par petites équipes disciplinaires ou affinitaires, sans l'exigence d'une mise en cohérence d'ensemble.

Cependant, le nudge management oriente également les choix et influence les décisions des équipes : elles sont libres de choisir, mais dans une alternative imposée par la hiérarchie. Libres de monter des projets, mais pour que la direction puisse mieux les trier et n'en sélectionner qu'une infime partie, faute de budget, dit-elle. Pire encore lorsque les chef-fes d'établissements leur demandent d'adopter un des projets de l'académie, du département, de la commune, au lieu d'exercer leur expertise pédagogique.

Le concours *Science Factor* en est un exemple très éclairant : appuyé par le ministère et proposé dans plusieurs académies, il présente des finalités louables, qui peuvent inciter les équipes à s'y inscrire : « faire émerger des idées et projets d'innovation citoyens, avec une participation égale de filles et de garçons [...] construire en équipe [...] un projet scientifique outechnique innovant, une invention ayant un impact positif clairement démontré

au niveau sociétal, économique ou environnemental » (2). Mais lorsque l'on s'attarde sur les détails du projet, on se rend compte qu'il s'agit d'un cadre très rigide qui restreint la liberté pédagogique, et qui est piloté par de grandes entreprises (Orange, Engie, BPIFrance, ou encore Sopra Steria).

Ainsi, sous le couvert de liberté de projet – liberté d'entreprendre ? – les hiérarchies installent les orientations qui contribuent à la transformation toujours plus libérale de l'Éducation nationale.

Manager une démocratie fantoche

Les instances des établissements, en particulier dans le 2nd degré, fonctionnent selon le même mode fantoche : **donner à croire que les décisions sont démocratiques et créer l'illusion d'un travail collectif et d'une gestion participative.**

Officiellement, le conseil d'administration (CA), le conseil des maître-ses et le conseil d'école apparaissent comme des instances de débat et de décision, sur consultation et vote des membres de la communauté éducative (en partie élu-es dans les collèges et lycées). Une acception possible de la démocratie : par délégation et représentation. Mais la réalité du terrain démontre que cette démocratie n'est souvent que de façade. Les élections sont mal préparées et mal organisées. Les chef-fes d'établissement pilotent les CA comme de simples instances de validation de décisions déjà prises par l'équipe de direction ou par l'institution qu'elle représente. Certain-es vont jusqu'à dire que le CA n'est pas un lieu pour débattre et les compte-rendus officiels sont eux-mêmes expurgés des contenus des échanges en se limitant à lister et enregistrer les résultats des votes.

Vidées ainsi de leur sens, les instances peinent parfois à trouver des personnels volontaires et motivés pour y participer. Ces lieux peuvent aussi être confisqués par une poignée d'habitué-es devenu-es « spécialistes de la représentation » des personnels, mais qui ne consultent pas les collègues qui les ont élu-es et ne leur rendent aucun compte, faute de temps, faute d'envie, faute d'habitude, ou sous le prétexte du désintérêt des autres personnels... Plus encore, les sièges peuvent être accaparés par des collègues tout acquis-es à la cause managériale et devenu-es simples courroies de transmission des directives des chef-fes. Elles et ils oublient par là que leur rôle de représentant-es des personnels implique l'écoute et le relais des préoccupations de leurs collègues, souvent dans un rapport de force et d'opposition vis-à-vis de la direction-institution qui n'hésite jamais à réprimer celles et ceux qui, de moins en moins nombreux-ses, n'oublient pas leur rôle critique (3).

« Nous avons trop admis l'idée que la démocratie était forcément représentative, nous met en garde Ludivine Bantigny. Mais cette assimilation entre "représentants" et "démocratie" est, comme souvent, historiquement déterminée. Elle résulte d'un long processus de canalisation et même de répression de la parole collective. » (4)

Donner l'impression aux personnels qu'elles et ils ont la liberté de choisir et qu'elles et ils le font démocratiquement au sein des instances officielles de l'établissement permet au final de **dévier le regard critique et le pouvoir d'agir des équipes** en les redirigeant vers des préoccupations construites et imposées par la hiérarchie (nombre d'élèves par option, répartition des élèves, projets...).

Oubliées, les classes surchargées, le manque de matériel, l'inclusion sans moyens, les fenêtres qui ne ferment pas, les conditions de travail dégradées, etc. : par le biais d'une fausse liberté et de fausses instances de faux débats, la hiérarchie nous impose son rythme, son vocabulaire, ses préoccupations, ses choix, son agenda et reste, au final, seule décisionnaire. Et nous, nous ne faisons que nous *débattre* dans le cadre posé, sans croire à la possibilité de le transformer.

1 Sustain Cass et Thaler Richard, *Nudge*, Pocket, 2012.

2 <https://www.sciencefactor.fr/>

3 Dans les Yvelines, une cheffe d'établissement a fait figurer dans le Rendez-vous de carrière d'une collègue élue au CA ses prises de position freinant, selon la cheffe, le fonctionnement de l'établissement. Dans le 93, un collègue ayant lu une fable en CA pour critiquer une formation indigente imposée aux personnels de l'établissement s'est vu convoqué par le rectorat.

4 Ludivine Bantigny, *Que faire ?*, éditions 10/18, collection Amorces, 2023, p.35.

#

Portrait d'une école sous la coupe du management : comment le management nous ronge et nous abîme

Lorsqu'ils exercent dans les métiers du *care*, de la culture, de la relation humaine, les personnels ont plus de réticences à parler de **leur souffrance de travailler**. En effet, dans une société habituée à comparer, à hiérarchiser, à dénigrer, ou à valoriser ses *héros*, on se dit toujours que les conditions de travail sont *pires ailleurs*, que l'on a de la chance de faire un *travail intellectuel épanouissant*, de pouvoir *aider les autres* et qu'à partir de là, on peut bien supporter quelques désagréments. Aujourd'hui, cette posture sacrificielle ne parvient cependant **plus à masquer les souffrances que génèrent l'organisation du travail et le management dans l'éducation** : incompréhensions nées du manque de communication ; consignes contradictoires ou insensées ; fatigues physiques et mentales ; burn out ; démissions ; suicides. Tous les indices de la souffrance au travail étudiés dans le secteur privé se retrouvent dans le monde de l'éducation et il est indispensable d'en prendre conscience et de comprendre leur origine, ainsi que la manière dont elles s'amplifient.

La toxique organisation du travail

Un état des lieux de la souffrance dans l'éducation

Aujourd'hui, lorsque nous disons que nous travaillons dans l'éducation, il n'est pas rare que nos interlocuteurs-rices prennent un ton compatissant et nous plaignent en évoquant la dégradation des relations avec les élèves, leur manque de respect ou encore leur niveau « qui baisse ». Comme si nos souffrances de travailler étaient inévitablement liées aux élèves.

Pourtant, une récente étude montre que, sur ce plan-là, **le ressenti des personnels a peu évolué** : ainsi, « 80,1 % des répondants [à l'enquête de l'Autonome de solidarité laïque] en 2022 pensent que la relation entre enseignants et élèves est bonne ou plutôt bonne (contre 78,2 % en 2013) » (1).

En revanche, ce que l'on constate avec les enquêtes comme lors des échanges sur le terrain, c'est **un niveau d'insatisfaction jamais atteint auparavant des personnels de l'éducation vis-à-vis de leur métier et de leurs conditions de travail**. Ainsi, le baromètre international santé/bien-être du personnel de l'éducation de 2021 nous informe que les personnels déplorent à la fois de l'état des locaux, les conditions matérielles d'exercice (numérique, matériel pédagogique) et les conditions d'hygiène, estimant par ailleurs, pour la majorité, que ni la direction de l'établissement ni la hiérarchie plus lointaine ne se soucie de leur santé et de leur bien-être (2). C'est avec les personnels de direction et leurs méthodes de gestion que les griefs ont largement augmenté – plus 14 % par rapport à 2013 : 67 % estiment que leur travail n'est ni reconnu ni valorisé par la direction, 32 % jugent leur relation mauvaise à très mauvaise avec les Perdir. 71 % disent ne pas être informés à l'avance des décisions importantes.

C'est donc se tromper de cause que de considérer que seule la relation avec les élèves explique les souffrances au travail des personnels de l'Éducation, que seules les questions salariales expliquent leur désengagement. Les causes sont aussi à rechercher du côté de **l'organisation quotidienne du travail et des risques psycho-sociaux qui en découlent**.

Risques psycho-sociaux (RPS), risques organisationnels

Les études sur les RPS ne manquent pas depuis dix ans, notamment depuis le rapport Gollac de 2011, qui les définit comme étant « relatifs à l'intensité du travail et au temps de travail, aux exigences émotionnelles, à une autonomie insuffisante, à la mauvaise qualité des rapports sociaux au travail, aux conflits de valeurs et à l'insécurité de la situation de travail. » (3) Ces RPS se traduisent par du stress, des violences internes comme le harcèlement moral ou sexuel, ou des violences externes comme les insultes ou les menaces.

Les conséquences sont importantes pour la santé mentale et physique des travailleur·euses : douleurs, troubles du sommeil, de l'appétit et/ou de la digestion, sensations d'oppression mais aussi angoisse, mal-être, perturbation de la concentration, difficultés à prendre des initiatives ou des décisions, recours à des produits calmants ou excitants, repli sur soi, agressivité (4), etc. Tout cela conduisant les personnels à être placés en arrêt de travail ou en longue maladie, à développer des *burn out*, à démissionner voire à se suicider (5).

Et pourtant, **l'institution reconnaît rarement les liens entre l'organisation du travail et les souffrances des personnels de l'Éducation**. Celles-ci sont minimisées ou justifiées par la vie privée des agent·es, par leur prétendue *fragilité*. « *L'institution construit "l'enseignant en difficulté"* », écrit Françoise Lantheaume. *Des textes et dispositifs nomment, classent, réglementent, tentent de contenir, de traiter les problèmes ; ils assimilent volontiers le fait d'avoir des difficultés au fait d'être en difficulté, glissant ainsi vers une conception essentialiste. Les enseignants "en difficulté" ont, selon le discours majoritaire des experts, un passé, des caractéristiques psychologiques (infantilisme, caractère qualifié de "psychorigide"...), ou des difficultés d'ordre privé, qui expliqueraient les défaillances repérées.* (6)

Cette individualisation des difficultés professionnelles est bien pratique pour **dédouaner la hiérarchie de ses responsabilités et lui éviter de remettre en question ses modes d'organisation du travail**. Elle permet également de **culpabiliser l'agent·e en le/la rendant responsable de ses problèmes** : c'est elle/lui qui n'arrive pas à s'adapter, qui est systématiquement renvoyé·e vers les services psychologiques du rectorat, ou qui ne sait pas gérer sa vie privée.

Le discours institutionnel niant les causes organisationnelles de la souffrance au travail et la rejetant sur des questions de personne fait son œuvre : seul·es avec leurs tâches professionnelles, seul·es contre les autres, il n'est plus rare aujourd'hui d'entendre des personnels pointer du doigt un·e collègue en difficulté, en insistant sur sa seule responsabilité et en minimisant, voire en ignorant et en niant celle des représentant·es de l'institution, pourtant garant·es et juridiquement responsables de la santé et de la sécurité de tou·tes les salarié·es (7).

Le travail empêché

Qu'est-ce que le travail empêché ?

Selon le sociologue Yves Clot, on parle d'activité empêchée lorsque **le/la travailleur·euse finit sa journée de travail en étant insatisfait·e de ce qu'elle/il a fait**, et ceci, de manière répétée. « *Ce qui s'avère fatigant, développe-t-il, ce qui exaspère les salariés, ce n'est pas la réalisation de la tâche mais l'empêchement, l'arrêt de l'action en cours. C'est, de façon récurrente, de ne pas pouvoir terminer ce qui a été commencé, de devoir attendre*

en pensant à ce qu'on pourrait faire, de faire une chose en pensant à une autre, et même de commencer une tâche en sachant très bien qu'on ne pourra pas la mener à bien. » (8)

Dans les établissements scolaires, les obstacles à bien travailler sont clairement identifiés et régulièrement mis en avant par les personnels : **manque d'informations ou informations contradictoires qui obligent à recommencer, matériel indigent, démultiplication des documents à remplir pour la moindre demande de marqueur ou de feuilles, outils numériques liés aux politiques des collectivités locales**, en rupture avec les besoins du terrain, mais auxquels il faut se soumettre malgré tout. Autant d'obstacles ou de tâches absurdes et inutiles, dont le rapport avec la pédagogie et l'accompagnement des élèves est bien lointain. **Des tâches qui distendent le sens de nos actions quotidiennes et créent la sensation d'un activisme vain qui nous éloigne de nos missions premières**. Sans compter le fait que **l'administration ne cesse de nous demander des comptes, traçant et comptabilisant notre temps et nos dépenses**, comme si elle nous soupçonnait de gaspiller l'argent public en demandant du matériel pour nos classes.

Les aspects pédagogiques de nos métiers ne sont pas en reste pour ce qui est de l'empêchement à bien travailler : combien font des recherches pour une sortie, un voyage, voire montent le dossier, tout en ayant conscience que le budget sera peut-être insuffisant pour permettre la réalisation de tous les projets à destination des élèves, quel que soit leur pertinence pédagogique ? Combien font cours dans des classes à 30 ou 35 élèves, en sachant d'emblée que leur accompagnement sera insuffisant du fait de cette configuration ? Combien remplissent les grilles – absurdes qui plus est, du fait de leur standardisation – pour lister les adaptations à destination des élèves en situation de handicap, tout en sachant qu'il leur manque une formation solide au handicap, ou même que ces adaptations, dans des classes surchargées, seront difficiles à appliquer ? Les personnels de l'éducation savent que l'inclusion n'est qu'un mot dont l'institution se paie, mais chaque année elles/ils remplissent les mêmes dossiers, font les mêmes réunions, prononcent les mêmes phrases, dont l'effet sera infime.

Ce sont toutes ces situations, organisées par l'institution, à tous les échelons de la hiérarchie, qui créent la souffrance au travail et la perte de confiance.

Comment la hiérarchie nous empêche de travailler

Formule sans doute dissonante qui consiste à dire que la hiérarchie empêche les personnels de travailler. Et pourtant... Ce sont bien les Perdre qui détournent les collègues de leurs missions d'accompagnement des élèves lorsqu'elles/ils leur proposent des missions supplémentaires qui les obligent et leur donnent une charge de travail qui s'ajoute à leur quotidien. Ainsi, a-t-on vraiment besoin d'un *référent bibliothèque sonore* qui crée des documents d'information et de suivi à destination de tou·tes ?

Un message de la direction pour informer de l'existence de cette ressource n'était-il pas suffisant ? De même, quel intérêt à demander à une collègue de devenir *référente classe coopérative* dans un établissement, si ce n'est lui imposer un surtravail dans le but d'informer, de documenter ou de convaincre les collègues de se lancer dans une telle pratique ? On voit également des Perdri qui incitent les enseignant-es à se vendre, à vendre leurs projets en adoptant des stratégies de communication : publications sur le site du collège, affiches et dépliants publicitaires, création de slogans, démarchage de potentiel·les partenaires dans la commune, le département ou la région.

Et tout cela sans rémunération, évidemment. Les collègues qui acceptent se sentent ensuite responsables, ont l'impression de devoir faire leurs preuves, de devoir montrer qu'elles/ils font leur travail en se montrant productif·ives, en consacrant des heures à ces tâches de marketing. Et il est même des chef·fes d'établissement qui font passer des simulacres d'entretien d'embauche à celles et ceux qui souhaitent devenir professeur·e principal·e...

Pression, travail de préparation supplémentaire, remise en question lorsque l'on n'est pas retenu·e, voilà comment la hiérarchie nous détourne de nos missions d'accompagnement des élèves. Et avec le Pacte enseignant, il est à parier que ce surtravail et cette pression que les collègues ressentent intérieurement deviendront formels et exigibles, par le biais des contrats-lettres de mission signées par les personnels.

Plus quotidiennement encore, certain·es Perdri envahissent nos lieux de travail et parasitent les routines professionnelles que nous avons construites et qui sont essentielles à notre équilibre. Elles/ils s'immiscent sans cesse en salle des personnels, par exemple, alors que nous voulons y corriger des copies, y échanger sans détour avec nos collègues, y exprimer librement nos désarrois, nos colères ou nos satisfactions. En présence de la hiérarchie, nous ne disposons évidemment pas de la même liberté de parole.

Dans les cas les plus extrêmes mais non les moins fréquents, envahir l'espace de travail, consiste à interpeler un·e collègue en salle des personnels, dans le couloir, devant la porte de sa classe. Certaines fois, c'est pour lui proposer de s'inscrire à un stage d'établissement – dont le/la chef·fe a décidé seul·e et qu'il lui faut donc « remplir » – sans lui donner le temps de réfléchir et encore moins de refuser puisque la demande est faite en public. D'autres fois, c'est pour l'attaquer, lui reprocher des absences, lui dire de passer au bureau alors que la transmission d'une convocation écrite en bonne et due forme est largement possible (9). On imagine aisément à quel point la sérénité et la concentration des collègues sont atteintes après de tels échanges...

Progressivement, nous nous habituons à ne plus travailler sereinement, à être sans cesse interrompu·es, parasité·es, retenu·es par d'autres préoccupations que celles qui devraient être les nôtres, à savoir **l'accompagnement des élèves dans leur parcours scolaire, la formation**

d'individus conscients et critiques, libres de leurs choix.

Et cet éloignement forcé de nos missions n'est pas sans conséquence sur notre santé. Il fait **naître un sentiment de culpabilité et génère et/ou accentue les conflits éthiques que nous rencontrons dans notre travail.**

- 1 « L'ASL dévoile les premiers résultats de l'étude sur le climat scolaire (2nd degré) » <https://www.autonome-solidarite.fr/articles/lasl-devoile-les-premiers-resultats-de-letude-sur-le-climat-scolaire-2nd-degre/>
- 2 Baromètre de la MGEN: <https://www.educationsolidarite.org/comment-vont-les-enseignant%C2%B7e%C2%B7s-a-travers-le-monde-publication-des-resultats-du-barometre-international-sante-bien-etre-du-personnel-de-leducation/>
- 3 https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_SRPST_definitif_rectifie_11_05_10.pdf
- 4 Synthèse de l'Institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles (INRS) <https://www.inrs.fr/risques/stress/effets-sante.html>
- 5 Lorsqu'elle s'est suicidée, en septembre 2019, Christine Renon, directrice d'école, a laissé une lettre mettant en cause ses conditions de travail et son épuisement professionnel. L'imputabilité au service a été reconnue un an après par les services départementaux de l'Éducation nationale dans une lettre adressée à sa famille.
- 6 Françoise Lantheaume, « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition », *Pensée plurielle*, 2008/2 (n° 18), p. 49-56. DOI : 10.3917/pp.018.0049. URL : <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-2-page-49.htm>
- 7 Sur la responsabilité de l'employeur·euse : articles L 4121-1 et suivants du Code du travail.
- 8 Yves Clot, *Le travail à cœur – Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte Poche, 2015, p.95.
- 9 Code des relations entre le public et l'administration, articles L211-1 à L211-6.