UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE / EDUCATION LANGAGES, INTERACTIONS COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ DE NANTES

Thèse de doctorat DE

L'UNIVERSITÉ DE NANTES

Comue Université Bretagne Loire

ÉCOLE DOCTORALE N° 603

Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Par

Laurence VILLIERS-BOUTHÉON

Les directeurs d'école primaire de Polynésie française face aux situations qu'ils jugent complexes : une approche compréhensive des stratégies doubles.

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 6 février 2019.

Unité de recherche : Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Rapporteurs avant soutenance :

François BALUTEAU	Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2
Frédérique LERBET-SERENI	Professeur des universités, Université de Pau

Composition du Jury :

Président :
Yves DUTERCQ

Examinateurs :

Noël DENOYEL	Maître de conférences, Université de Tours
Yves DUTERCQ	Professeur des universités, Université de Nantes
Dir. de thèse : Bertrand BERGIER	Professeur, Université Catholique de l'Ouest - Angers

Invitée :

Martine MILLIAT	Inspectrice de l'Éducation Nationale Académique

Volume 1

À mon mari et à mes enfants, Hugo et Atea, eux-mêmes animés par leurs passions,

À mes parents dévoués qui ont parcouru 18 000 km chaque année pour m'apporter leur soutien,

À ma famille et à mes amis qui n'ont cessé de me témoigner leur affection malgré ma faible disponibilité.

« *L'ambition qu'on peut avoir n'est pas de montrer ce qui est invisible,*
mais ce qui rend certaines choses invisibles. »
(Barel, 1982, p. 25)

Remerciements

À Bertrand Bergier pour m'avoir accompagnée avec une bienveillance et une infinie patience tout au long de ce parcours initiatique qu'a constitué la thèse,

À la Polynésie française qui, par l'intermédiaire de la ministre de l'éducation Nicole Sanquer et de son directeur de cabinet, Christian Morhain, a soutenu mon programme de recherche en autorisant son déploiement,

Au vice-rectorat de la Polynésie française qui m'a encouragée dans l'achèvement de mes travaux,

À Thierry Delmas, directeur général de la DGEE,
Marco Attal, directeur du département de l'orientation, de l'insertion et Barellien dans l'âme,
pour leur soutien,

Aux directrices et directeurs d'école interviewés qui ont apporté leur témoignage et sans lesquels, ce travail n'aurait pu aboutir,

À l'Institut Supérieur de l'Enseignement Privé de Polynésie Française pour être à l'origine de cette précieuse rencontre avec Bertrand Bergier,

Au groupe de travail réuni autour de la pensée d'Yves Barel, pour leurs échanges enrichissants et leur écoute,

À mes collègues de l'Éducation,

Que ce travail puisse contribuer à une pensée ouverte sur la dynamique des contradictions infiniment créatrice.

Résumé

Doctorante : Laurence VILLIERS-BOUTHEON
Directeur de thèse : Bertrand BERGIER, Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest-Angers, directeur de recherche à l'Université de Nantes
École doctorale : CEI (Cognition, Éducation, Interactions), Université de Nantes
Discipline : Sciences de l'éducation
Unité de recherche : Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Titre de la thèse :

Les directeurs d'école primaire de Polynésie française face aux situations qu'ils jugent complexes : une approche compréhensive des stratégies doubles.

Résumé :

L'étude menée en Polynésie française s'intéresse à la manière dont les directeurs d'école primaire font face aux situations qu'ils jugent complexes. Nous portons notre attention sur ce qu'ils disent de ces situations au moyen d'enquêtes par entretien. La situation jugée complexe est étudiée à travers la contrainte convoquée par l'agir d'un Autre (enseignant, parent, maire, etc.) laquelle s'oppose à la contrainte induite par l'une des attributions définissant le rôle du directeur. Cette double contrainte établit les niveaux logiques de la situation (le système) et constitue des infra-systèmes qui entretiennent des relations de fusion-séparation (Barel, 1989). Alors, les contraintes en opposition délivrent un sens contradictoire et le directeur perçoit le paradoxe de la situation. Pour le maîtriser, il met en œuvre une ou plusieurs stratégies doubles par la triangulation des relations (Barel, 1989) qui permet de saisir le processus de production de sens. En effet, le tiers (sujet / objet) n'est pas lié au hasard. Prélevé dans le contexte, il est le fruit d'un choix non conscientisé du directeur en fonction de la figure de la critique analysée au travers de principes supérieurs communs (Boltanski et Thévenot, 1991). Les combinaisons entre acteurs engagées par le tiers procèdent par actualisation / potentialisation de relations et forment la stratégie double de compartimentage, compromis ou double *bind.* Ainsi, cette recherche permet de comprendre la manière dont les directeurs maîtrisent les situations jugées complexes par un jeu de visibilisation / invisibilisation des relations pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

Mots-clés : paradoxe, stratégie double, triangulation, principes supérieurs communs.

Abstract

Title of the thesis:

Primary school principals of French Polynesia face situations that they find complex: a comprehensive approach to dual strategies.

Abstract:

The study conducted in French Polynesia focuses on how primary school principals deal with situations they consider complex. We focus on what they say about these situations through interview surveys. The situation considered complex is studied through the constraint convened by the action of an Other (teacher, parent, mayor, etc.) which opposes the constraint induced by one of the attributions defining the role of the primary school principal. This double constraint establishes the logical levels of the situation (the system) and constitutes infra-systems that maintain fusion-separation relations (Barel, 1989). Then, the constraints in opposition deliver a contrary meaning and the primary school principal perceives the paradox of the situation. To master it, he implements one or more double strategies through the triangulation of relationships (Barel, 1989) that allows to grasp the process of producing meaning. Indeed, the third party (subject / object) is not random. Taken in context, it is the fruit of an unconscious choice by the primary school principal according to the figure of criticism analysed through common superior principles (Boltanski and Thévenot, 1991). The combinations between actors engaged by the third party proceed by actualization / potentiation of relations and form the double strategy of compartmentalisation, compromise or double bind. Thus, this research makes it possible to understand the way in which the primary school principals master the situations judged complex by a game of visibilization / invisibilization of the relations to make "as if" the paradox did not exist.

Key-words: paradox, double strategy, triangulation, common superior principles.

Table des matières

Remerciements 7
Résumé 9
Abstract 10
Table des matières 11
Liste des annexes 15
Liste des figures 17
Liste des tableaux 19
Liste des cartes 20
Liste des abréviations, sigles et acronymes 21
Avant propos 23
INTRODUCTION 25
1 . PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET POSITIONNEMENT DU PROBLEME 35
1.1 La Polynésie française 36
1.1.1 La géographie : facteur de singularités du système éducatif de la Polynésie française 36
1.1.2 Le statut d'autonomie et la répartition des compétences entre l'État et de la Polynésie française en matière d'éducation 43
1.1.3 Le pilotage du système éducatif de la Polynésie française : le rôle-clé du directeur d'école 46
1.2 Les directeurs d'école en Polynésie française 49
1.2.1 Le directeur d'école : un enseignant parmi ses pairs aux attributions pourtant distinctes 50
1.2.2 Les attributions du directeur d'école comme source de contradictions 55
1.3 Les situations jugées complexes par le directeur d'école 58
1.3.1 Les ordres normatifs et la situation jugée complexe 59
1.3.2 La situation jugée complexe : les données recueillies à partir de deux entretiens exploratoires 60

1.4 Les productions scientifiques relatives aux directeurs d'école et aux concepts émergents 67
1.4.1 L'emploi de directeur d'école 67
1.4.2 La complexité et l'approche par le système 69
1.4.3 Le « faire-face » à la situation complexe : la stratégie 77
1.5 Résumé de la partie 1 81
2 . MODELISATION THEORIQUE 85
2.1 L'approche systémique paradoxale de Barel 86
2.1.1 La situation complexe 87
2.1.2 Les stratégies paradoxales 96
2.1.3 Du dévoilement du sens paradoxal de la situation à l'analyse de la maîtrise du paradoxe 104
2.2 Le sens paradoxal de la situation et l'analyse de la maîtrise du paradoxe à la lumière de la théorie *De la justification* 113
2.2.1 Les principes supérieurs communs 114
2.2.2 Les relations entre les mondes 125
2.2.3 Les niveaux logiques à la lumière des mondes 127
2.3 Résumé de la partie 2 135
3 . MÉTHODE D'INVESTIGATION 139
3.1 Le choix d'un outil d'investigation 139
3.1.1 L'entretien comme moyen d'investigation 140
3.1.2 Le vécu de l'expérience 141
3.1.3 Les postures de l'enquêté et du chercheur 142
3.2 La description de l'échantillon 144
3.2.1 La population mère 144
3.2.2 La technique d'échantillonnage 145
3.2.3 La taille de l'échantillon 147
3.2.4 La base de données et la constitution de l'échantillon 148

3.3 L'instrument de collecte des matériaux 149
3.3.1 L'entretien semi-dirigé 150
3.3.2 Le guide d'entretien 151
3.3.3 La préparation des stratégies d'écoute et d'intervention 151
3.3.4 L'éthique de la recherche 156
3.3.5 Le plan d'entretien 156
3.4 L'opérationnalisation de la recherche 158
3.4.1 L'instrumentation des concepts 158
3.4.2 Le cadre interprétatif construit 161
3.4.3 L'outil d'analyse des discours : l'analyse sémiotique 171
3.4.4 L'outil d'analyse des principes supérieurs communs 179
3.4.5 Synthèse de l'articulation entre le cadre interprétatif construit et les outils de l'analyse 180
3.5 Résumé de la partie 3 182
4 . TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES 185
4.1 Des données générales sur les entretiens 186
4.1.1 L'autorisation administrative 186
4.1.2 Le préalable aux entretiens 186
4.1.3 Les lieux et la durée des entretiens 187
4.1.4 La retranscription des entretiens 188
4.2 La stratégie de compartimentage 189
4.2.1 Situation 1- Le paradoxe de représentation 189
4.3 La stratégie de compromis 206
4.3.1 Situation 2- Le paradoxe administratif 206
4.3.2 Situation 3- Le paradoxe de représentation 224
4.4 La stratégie d'oscillation : le double *bind* 250
4.4.1 Situation 4- Le paradoxe administratif 250

4.4.2 Situation 5- Le paradoxe de représentation 270
4.4.3 Situation 6 - Le paradoxe pédagogique 289
4.5 Résumé de la partie 4 309
5 . SYNTHESE DES RESULTATS 311
5.1 Les situations jugées complexes 312
5.1.1 Des situations paradoxales 312
5.1.2 Les situations paradoxales à la lumière des mondes 317
5.2 Le « faire-face » du directeur d'école : la stratégie double 323
5.2.1 Les figures stratégiques 324
5.2.2 Le compartimentage 325
5.2.3 Le compromis 326
5.2.4 Le double *bind* 327
5.2.5 Une situation à deux paradoxes : des stratégies doubles montées en série 329
5.2.6 Des situations à deux paradoxes : une stratégie double menée deux fois 331
5.3 La triangulation : le processus de production de sens 333
5.4 Le sens produit par les stratégies doubles à la lumière des mondes 354
5.4.1 La triangulation : mettre un terme au « simulacre d'épreuve »
et prouver sa vraie valeur 356
5.4.2 La triangulation : utiliser les êtres du « transport de misère »
pour redéfinir l'épreuve 358
5.4.3 La triangulation : occulter les êtres du « transport de grandeur »
pour se donner l'illusion d'une épreuve équitable 359
5.4.4 La triangulation : redéfinir l'épreuve dans un autre monde 359
5.4.5 La triangulation : basculer d'un régime d'action à un autre 360
5.5 Résumé de la partie 5 362
CONCLUSION 365
Références bibliographiques 383

Liste des annexes

(Volume 2)

ANNEXE 1. POPULATION SCOLAIRE DU 1ER DEGRÉ, 2015-2016 398
ANNEXE 2. PILOTAGE DE L'ÉCOLE : LA DÉMARCHE DE PERFORMANCE 399
ANNEXE 3. CIRCULAIRE D'INSCRIPTION SUR LA LISTE D'APTITUDE À L'EMPLOI DE DIRECTEUR D'ÉCOLE 400
ANNEXE 4. ARRÊTÉ N°795 CM DU 24 JUILLET 1996 PORTANT ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DES ÉCOLES PUBLIQUES DE LA POLYNÉSIE FRANÇAISE 403
ANNEXE 5. NOTE DE SERVICE N° 14 DU 18 AVRIL 2000 409
ANNEXE 6. DÉCHARGE DE CLASSES 411
ANNEXE 7. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 412
ANNEXE 8. LE PLAN D'ENTRETIEN 415
ANNEXE 9. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE DE L'INSPIRATION 418
ANNEXE 10. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE DOMESTIQUE 420
ANNEXE 11. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE DE L'OPINION 422
ANNEXE 12. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE CIVIQUE 424
ANNEXE 13. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE MARCHAND 426
ANNEXE 14. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE INDUSTRIEL 428
ANNEXE 15. PHASE EXPLORATOIRE : TÉMOIGNAGE A 430
ANNEXE 16. PHASE EXPLORATOIRE : TÉMOIGNAGE B 438
ANNEXE 17. SITUATION 1 : OUTILS DE L'ANALYSE 445
ANNEXE 18. SITUATION 2 : OUTILS DE L'ANALYSE 461
ANNEXE 19. SITUATION 3 : OUTILS DE L'ANALYSE 483
ANNEXE 20. SITUATION 4 : OUTILS DE L'ANALYSE 501
ANNEXE 21. SITUATION 5: OUTILS DE L'ANALYSE 521
ANNEXE 22. SITUATION 6 : OUTILS DE L'ANALYSE 539
ANNEXE 23. SITUATION 7 : LE COMPARTIMENTAGE 556
ANNEXE 24. SITUATION 8 : LE COMPROMIS 574
ANNEXE 25. SITUATION 8 : LE COMPROMIS MENÉ PLUSIEURS FOIS 593
ANNEXE 26. SITUATION 10 : LE DOUBLE *BIND* 611

Liste des figures

FIGURE 1. INFORMATIONS SATELLITES DE L'ACTION VÉCUE 153
FIGURE 2. LE DOUBLE CARRÉ MODAL 175
FIGURE 3. CADRE INTERPRÉTATIF CONSTRUIT ET OUTIL D'ANALYSE SÉMIOTIQUE : ÉTAPES AN1 À AN4 176
FIGURE 4. CADRE INTERPRÉTATIF CONSTRUIT ET OUTIL D'ANALYSE SÉMIOTIQUE : ÉTAPES AD1-AD2-AE 178
FIGURE 5. CADRE INTERPRÉTATIF CONSTRUIT ET GRAMMAIRE DES MONDES 179
FIGURE 6. SYNTHÈSE DE L'ARTICULATION ENTRE LE CADRE INTERPRÉTATIF CONSTRUIT ET LES OUTILS DE L'ANALYSE 180
FIGURE 7. SITUATION 1. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE : LES NIVEAUX LOGIQUES 198
FIGURE 8. SITUATION 1. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE À LA LUMIÈRE DES MONDES 200
FIGURE 9. SITUATION 1. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE DES NIVEAUX LOGIQUES STRATÉGIQUES À LA LUMIÈRE DES MONDES 205
FIGURE 10. SITUATION 2. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE : LES NIVEAUX LOGIQUES 217
FIGURE 11. SITUATION 2. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE À LA LUMIÈRE DES MONDES 219
FIGURE 12. SITUATION 2. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE DES NIVEAUX LOGIQUES STRATÉGIQUES À LA LUMIÈRE DES MONDES 223
FIGURE 13. SITUATION 3. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE-PARADOXE DE REPRÉSENTATION : LES NIVEAUX LOGIQUES 234
FIGURE 14. SITUATION 3. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE-PARADOXE D'APPARTENANCE : LES NIVEAUX LOGIQUES 235
FIGURE 15. SITUATION 3. PARADOXE DE REPRÉSENTATION-REPRÉSENTATION HEURISTIQUE À LA LUMIÈRE DES MONDES 238
FIGURE 16. SITUATION 3. PARADOXE D'APPARTENANCE-REPRÉSENTATION HEURISTIQUE À LA LUMIÈRE DES MONDES 239
FIGURE 17. SITUATION 3. STRATÉGIES DOUBLES MONTÉES EN SÉRIE 244
FIGURE 18. SITUATION 3. PARADOXE D'APPARTENANCE-REPRÉSENTATION HEURISTIQUE DES NIVEAUX LOGIQUES STRATÉGIQUES À LA LUMIÈRE DES MONDES 247
FIGURE 19. SITUATION 3. PARADOXE DE REPRÉSENTATION-REPRÉSENTATION HEURISTIQUE DES NIVEAUX LOGIQUES STRATÉGIQUES À LA LUMIÈRE DES MONDES 249
FIGURE 20. SITUATION 4. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE : LES NIVEAUX LOGIQUES 259

FIGURE 21. SITUATION 4. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE À LA LUMIÈRE DES MONDES 262
FIGURE 22. SITUATION 4. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE DES NIVEAUX LOGIQUES STRATÉGIQUES À LA LUMIÈRE DES MONDES 269
FIGURE 23. SITUATION 5. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE : LES NIVEAUX LOGIQUES 279
FIGURE 24. SITUATION 5. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE À LA LUMIÈRE DES MONDES 281
FIGURE 25. SITUATION 5. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE DES NIVEAUX LOGIQUES STRATÉGIQUES À LA LUMIÈRE DES MONDES 288
FIGURE 26. SITUATION 6. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE : LES NIVEAUX LOGIQUES 301
FIGURE 27. SITUATION 6. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE À LA LUMIÈRE DES MONDES 303
FIGURE 28. SITUATION 6. REPRÉSENTATION HEURISTIQUE DES NIVEAUX LOGIQUES STRATÉGIQUES À LA LUMIÈRE DES MONDES 307
FIGURE 29. STRATÉGIE DE COMPARTIMENTAGE-SITUATION 1 : ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 336
FIGURE 30. STRATÉGIE DE COMPARTIMENTAGE-SITUATION 3 : ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 338
FIGURE 31. STRATÉGIE DE COMPROMIS-SITUATION 2 : ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 340
FIGURE 32. STRATÉGIE DE COMPROMIS-SITUATION 3 : ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 342
FIGURE 33. STRATÉGIE DU DOUBLE *BIND*-SITUATION 4 : ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 345
FIGURE 34. STRATÉGIE DU DOUBLE *BIND*-SITUATION 5 : ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 348
FIGURE 35. STRATÉGIE DU DOUBLE *BIND*-SITUATION 6 : ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 351
FIGURE 36. PROCESSUS DE PRODUCTION DE SENS 361
FIGURE 37. STRATÉGIE DE COMPARTIMENTAGE : SITUATION 7-ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 570
FIGURE 38. STRATÉGIE DE COMPROMIS : SITUATION 8-ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 589
FIGURE 39. STRATÉGIE DE COMPROMIS : SITUATION 9-ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 607
FIGURE 40. STRATÉGIE DE DOUBLE *BIND* : SITUATION 10-ACTUALISATION, POTENTIALISATION DES RELATIONS 622

Liste des tableaux

TABLEAU 1. RÉGIMES D'ACTION 116
TABLEAU 2. GRAMMAIRE DES MONDES 124
TABLEAU 3. SITUATION JUGÉE COMPLEXE ET IDENTIFICATION DU PARADOXE 312
TABLEAU 4. SITUATIONS ET STRATÉGIES DOUBLES 325
TABLEAU 5. CARACTÉRISTIQUES FONDAMENTALES DES STRATÉGIES DOUBLES 334
TABLEAU 6. NATURE DE LA CRITIQUE ET FIGURE STRATÉGIQUE PARADOXALE 355

Liste des cartes

CARTE 1. LA SUPERPOSITION DES CARTES DE L'EUROPE ET DE LA POLYNÉSIE FRANÇAISE 37
CARTE 2. LA POLYNÉSIE FRANÇAISE 38

Liste des abréviations, sigles et acronymes

AFD : Agence Française de Développement

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur

CE1 : Cours Élémentaire 1ère année

CE2 : Cours Élémentaire 2ème année

C2i2E : Certificat informatique et internet niveau 2 - Enseignant

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEP : Centre d'Expérimentations Nucléaires du Pacifique

CTC-Pf : Chambre Territoriale des Comptes de la Polynésie française

CJA : Centre de Jeunes Adolescents

CM : Conseil des Ministres

CM1 : Cours Moyen 1ère année

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

CREN : Centre de Recherche en Éducation de Nantes

CSP : Centres Scolaires Primaires

DEP : Direction de l'Enseignement Primaire

DES : Direction de l'Enseignement Secondaire

DGEE : Direction Générale de l'Éducation et des Enseignements

DMRA : Direction de la Modernisation et des Réformes de l'Administration

DSP : Direction de la Sécurité Publique

ENMPF : École Normale Mixte de Polynésie Française

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

HC : Haut-Commissariat

HCE : Haut Comité de l'Éducation

IA-IPR : Inspecteurs d'Académie- Inspecteurs Pédagogiques Régionaux

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

IFOP : Institut Français d'Opinion Publique

IGAEN : Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale

IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale

ISPF : Institut de la statistique de la Polynésie française

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

JOPF : Journal Officiel de la Polynésie Française

LCP : Langues et culture Polynésiennes

LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances

NPM : Nouveau Management Public, de l'anglais New Public Management

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PE : Professeur des Écoles

STP : Section des Tout-Petits

UNESCO : L'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en anglais : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Avant propos

Enracinement existentiel du chercheur au regard de la thématique de recherche et rapport d'étonnement

Pendant plus de dix ans, mon expérience professionnelle en Polynésie Française s'est construite dans le secteur bancaire. Directrice de l'agence principale de la Banque de Tahiti, chargée de conduire les conseillers commerciaux vers l'atteinte des objectifs, j'ai été amenée à accompagner la structure dans la transformation de son organisation et de ses services vers un nouveau concept d'agence ; une agence automatisée dans laquelle certains métiers évoluaient et d'autres disparaissaient comme l'emploi de guichetier.

Le processus de changement vers ce nouveau concept d'agence, déployé sur deux années, s'est conclu positivement, notamment pour ce qui concerne ses ressources humaines. La formation des encadrants et les techniques managériales appliquées constituèrent le facteur clef succès de cette bascule stratégique. Pour les directeurs d'agence, il s'agissait alors de piloter la structure dans une démarche dite de « performance » qui retenait des actions, des objectifs quantitatifs et des indicateurs pour mesurer leur réalisation. Les risques sociaux ont été maîtrisés et les personnels se sont adaptés à ces nouveaux postes.

Quelques années plus tard, la banque faisant évoluer ses métiers vers la vente multiproduit, j'ai cherché à prendre une autre orientation professionnelle. Le métier de banquier tel que je l'avais connu disparaissait et le rôle de chef des ventes prenait l'ascendant, m'amenant à me soumettre ou à me démettre de cette fonction, selon la formule consacrée par Gambetta : je fis le choix d'une reconversion professionnelle.

Mon entrée dans le monde de l'éducation a coïncidé avec le moment où s'effectuait, en Polynésie française, le lancement de la démarche de performance. Ce néopilotage me renvoyait à l'expérience bancaire passée : celle de la bascule stratégique du nouveau concept d'agence.

En effet, dès 2011, la Charte de l'Éducation de la Polynésie française arrêta les orientations essentielles que la politique éducative du Pays devait mettre en œuvre pour que les élèves aient les connaissances minimales pour devenir les acteurs économiques de demain.

Le processus engagé revêtait donc une importance capitale au niveau sociétal. La politique éducative engageait une logique de résultat par la démarche de performance. Pour mettre en œuvre la Charte de l'éducation de 2011, un texte, le Projet éducatif quadriennal déclinait des orientations, des objectifs opérationnels et des critères de performance. L'École du premier degré a ouvert la voie du pilotage par la performance dans le système éducatif de la Polynésie française, malgré de sérieux obstacles techniques pour mesurer, via des indicateurs, le résultat des actions. Lorsque le Projet éducatif quadriennal arriva à son terme, en 2015, une nouvelle Charte de l'éducation donna l'occasion de redéfinir des outils de pilotage à la lumière des écueils du passé.

En poste à la Direction Générale de l'Éducation et des Enseignements, je contribuais à l'organisation des États généraux de l'Éducation de 2015, à la rédaction de la « Charte de l'éducation actualisée 2016 » érigée en loi du Pays en 2017, à l'élaboration du tableau de bord de l'Éducation du Territoire et des contrats d'objectifs afférents. Ces travaux, menés entre 2015 et 2017, m'ont donné l'occasion de rencontrer nombre d'interlocuteurs, notamment les directeurs d'école qui devaient se saisir de ces outils de pilotage.
Lors de nos échanges, les situations vécues en école m'ont interpellée. Les directeurs d'école évoquaient des situations complexes qui les amenaient à relayer le pilotage dans une démarche de performance à un acte administratif pour lequel, néanmoins, ils s'exécutaient avec obéissance à l'institution.

Mon intérêt fut d'autant plus vif que ces échanges nourrissaient des comparaisons par rapport à l'expérience bancaire passée. Les souvenirs formaient un contexte référent. La démarche de performance jalonnait le quotidien des personnels de l'établissement bancaire et nous déclinions les méthodes et les outils avec le sentiment d'une professionnalisation de la mission d'encadrement.

Dans la sphère de l'Éducation, les directeurs d'école semblaient vivre « autre chose ». Leurs propos faisaient état de situations interactionnelles complexes à gérer. Je me suis donc intéressée à la singularité de leur fonction vis-à-vis des autres enseignants et à leurs attributions, pour appréhender le contexte dans lequel ils exercent leurs missions.

Ce cheminement m'a interrogée sur les situations que les directeurs perçoivent comme complexes et sur la manière dont ils y font face.

INTRODUCTION

Les évolutions du système éducatif de la Polynésie française renvoient au rôle confié par l'institution à ses acteurs. Dans le prolongement, les acteurs sur lesquels s'appuient les politiques éducatives ne relèvent pas d'un même engagement (Boltanski and Thévenot, 1991).

Le point de départ de l'intérêt que nous portons aux directeurs d'école est lié à la politique éducative qui revêt une dimension singulière pour la Polynésie française. En effet, le territoire ne dispose de larges compétences en matière d'éducation que depuis le statut de 1984 habilitant le conseil des ministres du territoire à fixer la politique éducative et les programmes d'enseignement. Saisir l'importance de la déclinaison de la politique éducative en Polynésie française nous amène à distinguer trois périodes historiques de son système éducatif (Chambre Territoriale des Comptes de la Polynésie française, 2014, p. 158).

Tout d'abord, pendant plus d'un siècle, l'organisation des écoles est placée sous l'autorité d'un gouverneur (1842-1955) qui possède tous les pouvoirs pour réglementer l'enseignement public et privé.

Une deuxième période est marquée par le transfert partiel de la compétence éducative au territoire initiée par l'autonomie interne reconnue aux Territoires d'outre-mer (TOM) par la loi-cadre Defferre du 23 juin 1956 (Elgey, 2006). Ces compétences ont été transmises par l'État progressivement, sur plusieurs décennies : 1957 pour le primaire et 1984 pour le secondaire ; les programmes et les diplômes ainsi que l'enseignement supérieur restent du ressort de l'État. Pendant cette période, l'importance donnée à l'enseignement primaire se manifeste par la création d'un service territorial du premier degré public (1975), la naissance de l'école normale mixte d'instituteurs (1975) (CTC-Pf, 2014, p. 157-158).

Une troisième période engage l'exercice autonome de la compétence scolaire par la Polynésie française (de 1984 à nos jours). Les compétences assumées sont alors appréhendées à travers la politique éducative mise en œuvre. Le rôle central des directeurs d'école placés au cœur du système interactionnel s'inscrit dans cette période historique.

En effet, la Polynésie française se dote d'une première Charte de l'éducation en 1992. Elle met en œuvre de manière autonome les compétences dont elle a la charge en définissant les grandes orientations de sa politique éducative. La Charte de l'éducation de 1992 constitue

ainsi pour le système éducatif de la Polynésie française un tournant majeur de son histoire procédant d'un positionnement politique et idéologique : l'éducation relève d'un projet de société fondé sur des valeurs communes choisies. L'éducation devient le vecteur du changement social. Les objectifs éducatifs sont mis en lien avec ceux qui ont trait au développement de la Polynésie française : l'École est au centre des attentes sociétales. La Charte de l'éducation de 1992 mentionne que l'éducation n'est pas seulement l'affaire de l'École, la « société tout entière » doit devenir « éducative » (p. 209). L'institution scolaire s'ouvre pour être en interaction avec son environnement social. De fait, les directeurs d'école qui représentent l'institution doivent progressivement s'adapter à cette communication interpersonnelle, chacun la développant selon son vécu personnel et professionnel. Cette nouvelle gouvernance scolaire conduira à définir le rôle des directeurs d'école : leurs missions seront alors spécifiées par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française.

En 2011 puis en 2017, deux autres chartes de l'éducation introduiront des évolutions majeures au travers d'un pilotage du système éducatif dans une démarche dite de « performance » faisant des directeurs d'école les artisans de sa mise en œuvre, au plus près du terrain.

Outre ces évolutions, les acteurs du système éducatif doivent s'adapter aux réformes nationales par vagues successives, la Polynésie française ayant fait le choix des diplômes nationaux pour sanctionner les enseignements du second degré. Ainsi, l'école républicaine demeure la référence (CTC-Pf, 2014, p. 25).

Nous comprenons que les directeurs d'école évoluent dans un contexte de changement, sujet au phénomène de complexification et dont les enjeux engagent la société polynésienne tout entière. À ce stade, la complexité relève d'une acception commune qui retient « des rapports nombreux, diversifiés, difficiles à saisir par l'esprit » (www.cnrtl.fr).

Alors, nous nous interrogeons sur la manière dont les directeurs d'école exercent leurs missions. Considérant les changements successifs engagés par les politiques éducatives, à quels problèmes sont-ils exposés dans leur quotidien professionnel ? Quelles sont les situations jugées complexes par les directeurs d'école ? Comment y font- ils face ?

Pour répondre à ces questions, notre première partie vise « la présentation du contexte et le positionnement du problème » afin d'identifier ce qui peut être source de complexité pour

l'exercice des missions du directeur d'école en Polynésie française. Nous venons d'évoquer l'environnement complexe induit par l'histoire récente de sa politique éducative, consécutive aux compétences transférées. Désormais, l'École du Territoire s'ouvre à la société tout entière et charge le directeur d'école de représenter l'institution. Il convient également de considérer l'environnement complexe engendré par la géographie de la Polynésie française : un territoire aussi vaste que l'Europe offre des espaces interactionnels singuliers, la vie dans les îles éloignées contrastant fortement avec celle de sa capitale, Tahiti. Ces facteurs de complexification, exogènes à la fonction de directeur d'école, ne masquent pas ceux qui ont trait à la fonction elle-même.

Si le directeur d'école possède un rôle central en sa qualité de relais opérationnel de la politique éducative, au plus près du terrain, il demeure un enseignant parmi ses pairs distingués par des attributions particulières, fixées par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 précité. Ces dernières sont une source de contradictions. Par exemple, il représente l'institution et semble investi d'une autorité de fonction induite notamment par son titre de directeur, mais ne possède aucun pouvoir de décision. Là, la complexité prend une acception nouvelle, qualifiée par des éléments contradictoires. Alors, traversé par des antagonismes, des contradictions, l'emploi de directeur d'école serait par essence complexe.

Les facteurs de complexité issus des contextes exogènes et endogènes à la fonction de directeur d'école permettent de positionner le problème. Nous cherchons à saisir la manière dont ces facteurs investissent les situations professionnelles que les directeurs d'école primaire jugent complexes pour appréhender ce qui, à leurs yeux, caractérise lesdites situations.
Dans ce contexte plurifactoriel, nous prenons appui sur l'expérience individuelle au regard des missions des directeurs d'école pour accéder à la situation complexe qui constitue l'unité de base de notre recherche. Nous considérons, alors, que la situation dont fait état le discours du directeur d'école, peut être traduite en actions à partir d'un contenu normatif (Frega, 2015, para. 12) : les attributions de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 définissent son rôle.

Ensuite, des entretiens exploratoires avec deux directrices d'école permettent d'observer que la complexité évoquée n'émane pas de la réunion de deux attributions contradictoires. Les directrices d'école enquêtées ont prélevé, dans les situations jugées complexes décrites, une

contrainte qui s'oppose à un autre ordre normatif ; cette contrainte contradictoire provient d'un Autre (enseignant, parent, maire, etc.) engagé dans la situation.

Nous en venons à rechercher les productions scientifiques afférentes au directeur d'école qui invitent à considérer son emploi au travers de la complexité. Mais à leur lecture, il apparaît que cette complexité n'est pas intégratrice : elle retient plusieurs causes (la multiplicité des tâches, le statut et l'évolution des missions), diverses perspectives (contextuelles, relationnelles).

Les témoignages des directrices enquêtées nous ont amenés à chausser des lunettes d'opposition pour saisir les interactions des situations sociales évoquées. Dans le prolongement, la situation est une scène d'interaction où l'on assiste à un jeu de confrontations (Pasquier, 2003, para. 16). Cette acception de la situation nous conduit à l'appréhender comme un système dont les interactions sont source de contradictions. Ainsi sommes-nous guidés dans une revue de littérature autour de concepts essentiels que constituent le système et le paradoxe.

En effet, le système met en lumière différents positionnements épistémologiques en fonction des auteurs. Barel (1989) donne à comprendre ces divergences. Pour l'auteur, l'idée de système se détache du systémisme en portant la critique sur tout ce qui « impose au système une cohérence, une rationalité, une logique dominante, qui excluent le hasard, la contingence et ce qui n'est pas fonctionnel. » (Amiot, Billiard et Brams, 1993, p. 41). Dans cette perspective, le système « est et n'est pas systématique » (p. 41), c'est là un paradoxe. Le paradoxe est partout à l'œuvre : il est « dans la réalité comme dans la pensée, depuis les systèmes vivants jusqu'aux systèmes sociaux » (p. 41). Appréhender la complexité par les concepts du système et du paradoxe, offre un cadre interprétatif émancipateur par l'approche holistique qu'elle induit. Elle donne accès à des représentations variées des phénomènes sociaux.

La situation jugée complexe émanant d'une relation de soi au monde, nous en venons à porter notre attention sur la manière dont les individus y font face. Nous cherchons, alors, à comprendre la façon dont le directeur affronte cette complexité. Mais la notion comporte, là aussi, des différences conceptuelles selon les auteurs. Certains auteurs ont proposé des pratiques paradoxales (Josserand et Perret, 2003) ou des stratégies de réponses (Poole et Van

de Ven, 1989) dans le domaine des organisations. Pour Barel (1989), il s'agit de « surimposer à une situation paradoxale une stratégie paradoxale » (p. 241) dite stratégie double.

Pour construire notre interprétation, notre deuxième partie « modélisation théorique » retient les travaux de Barel. Le paradoxe en tant que représentation qui se forme dans le jeu des interactions du système, nous intéresse particulièrement pour accéder à la situation jugée complexe par le directeur d'école. En effet, le cadre théorique *Le Paradoxe et le système* de Barel (1989) prend en compte à la fois le contexte, c'est-à-dire l'environnement de la chose perçue, et la façon dont l'individu se représente la situation. L'auteur met au jour les liens épistémologiques entre la complexité, le système, le paradoxe au regard d'un processus de fusion-séparation des niveaux logiques. Ses concepts donnent accès à l'interprétation d'un « sentiment de complexité » (Perrenoud, 1993a) qui émane des entretiens exploratoires. Ensuite, les travaux de Barel permettent de saisir la façon dont les individus peuvent vivre avec le paradoxe, le maîtriser. Les stratégies doubles que l'auteur expose constituent un cadre d'étude pour comprendre la manière dont les directeurs font face aux situations qu'ils jugent complexes.

La complexité, selon Barel (1989), est infiniment utile pour accéder au sens. Lorsque l'individu, « champ perceptif » (p. 172), dit sa perception, il produit simultanément un message et un méta-message qui s'établissent en niveaux logiques ou infra-systèmes (p. 188). Leur étagement, hiérarchisé et non hiérarchisé (p. 224), forme un système dont les infra-systèmes entrent en mouvement de fusion-séparation et produisent le sens que l'individu attribue à la situation (p. 176). Le paradoxe est créé par cette mécanisation. Alors, l'individu est amené à faire face au paradoxe en mobilisant une stratégie paradoxale ou stratégie double. Ces stratégies adaptatives diffèrent selon la manière dont elles intègrent l'espace et le temps. Elles comptent trois figures : le compromis, le compartimentage et le double *bind*. Les stratégies doubles produisent un sens de sorte que les logiques constitutives de la situation jugée complexe, qui apparaissent contradictoires à un niveau fusionné, peuvent coexister. Il n'est pas question de faire disparaître le paradoxe : il est existentiel (Barel, 1989, p. 16).

L'individu peut maîtriser le paradoxe en faisant « comme si » il n'existait pas (p. 238). Pour produire un sens qui maîtrise le paradoxe, la stratégie double opère par la triangulation,

laquelle engage un tiers objet et/ou un tiers sujet dans la situation paradoxale. Des relations sont actualisées et d'autres, potentialisées (Barel, 1989).

Ainsi, chercher à comprendre comment font les directeurs d'école pour faire face à la situation qu'ils jugent complexe, au regard des stratégies doubles, revient à s'intéresser à la manière dont la production de sens fait face au sens paradoxal. L'objectif général peut donc être reformulé à la lumière des concepts mobilisés : il s'agit de comprendre le processus de production de sens que le directeur d'école élabore pour faire face au paradoxe de la situation qu'il juge complexe.

Dès lors, notre construction de l'abstrait dessine deux phases d'étude. Une première phase met au jour le sens paradoxal de la situation en retenant un ordre normatif (parmi les attributions qui définissent le rôle du directeur d'école) comme énoncé à partir duquel s'établissent un message et un méta-message contradictoire (p. 136). Ceux-ci conduisent à un étagement des niveaux logiques engagés dans la situation et à la modélisation heuristique de « la hiérarchie enchevêtrée » (p. 225) pour illustrer le processus paradoxal. Ces niveaux logiques sont hiérarchisés et ne le sont pas. Une seconde phase porte sur l'analyse de la stratégie double afin de comprendre le processus de production de sens qui permet au directeur de faire face au paradoxe. Il s'agit alors d'identifier la stratégie double et la manière dont le processus de triangulation se saisit du jeu de l'actualisation/potentialisation pour produire un sens.

Certes, nous appréhendons la situation jugée complexe par le sens normatif que le directeur d'école lui confère au regard des attributions institutionnelles qui définissent son rôle. Elles guident l'identification des infra-systèmes de la situation (le système). Mais l'individu n'est pas réductible à son rôle social (Barel, 1989, p. 162). Il s'approprie le rôle professionnel qui lui est confié parce « qu'il y a plusieurs manières de jouer le même rôle, manières qui trahissent la personnalité de l'acteur et peuvent aussi changer le sens et le déroulement de la pièce. » (p. 162). Nous cherchons donc à éclairer notre interprétation par une approche qui intègre la singularité de l'individu, une composante de sa personnalité comme l'évoque Barel. Dans ce dessein, nous retenons la théorie *De la justification. Les économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991) dont l'analyse prend appui sur la situation (p. 11). Les personnes en situation de litige sont amenées à se justifier. Les valeurs en lice dans l'argumentation de la situation jugée complexe prennent la forme de principes supérieurs

communs (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 166). Elles donnent accès au sens axiologique que le directeur attribue à la situation jugée complexe et à la stratégie double mise en œuvre. Les principes sont mobilisés par les individus en fonction des situations. Ils sont dotés de capacités cognitives pour faire des rapprochements, appréhender les principes engagés dans la situation (p. 48), sur fond de justice et sous contrainte de justification : « au nom d'une conception de ce qui est juste dans cette circonstance. » (Jacquemain, 2001, p. 4). Les principes supérieurs communs de la théorie des économies de la grandeur sont déclinés principalement en six mondes que sont le monde de l'inspiration, le monde domestique, le monde de l'opinion, le monde civique, le monde marchand et le monde industriel (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 200-262). Ils déterminent alors les états-personnes, l'état se référant à une échelle de grandeur binaire : petit ou grand (p. 166).

Les auteurs, Boltanski et Thévenot (1991), ont élaboré une théorie « qui ne soit pas seulement une théorie des arguments confrontés à des principes, mais qui rende compte des circonstances , avec une réalité, c'est-à-dire de l'engagement dans une action, d'êtres humains et d'objets. » (p. 163). Lorsque l'individu soutient son discours par la critique, il fait état de l'épreuve. Il s'agit alors de mettre au jour la grandeur des protagonistes qui s'opposent, par une confrontation à des objets comme preuve de grandeur (p. 34).

Dans notre étude, les situations jugées complexes sont sujettes à la critique (p. 265). Ainsi, l'opération discursive de jugement porte-t-elle sur l'épreuve et opère par le dévoilement ou par la dénonciation du monde dans lequel elle s'inscrit (p. 268 ; 275).

Dans la situation jugée complexe, l'individu met en relief des êtres (sujet, objet) pour contester « la validité de l'épreuve » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271) dans laquelle il est engagé. Cette mise en cause peut prendre trois formes : « l'épreuve est injuste parce que les objets nécessaires à sa réalisation font défaut » (p. 271). Il s'agit d'un « simulacre d'épreuve » (p. 271). Il est aussi possible que l'épreuve tienne compte « d'objets relevant d'une autre nature » (p. 271), et critiquer ainsi la façon dont est estimée la grandeur de la personne. Lorsque les êtres de la situation bénéficient d'un état de grand d'un autre monde, le dévoilement porte sur le « transport de grandeur » (p. 270-271). Lorsque l'état de petit d'une personne affecte l'épreuve, alors il s'agit d'un « transport de misère » (p. 271). Et encore, la critique peut concerner l'identification même des êtres qui importent et des êtres sans importance.

Notre étude retient donc une double approche théorique : la systémique paradoxale de Barel (1989) et la théorie des économies de la grandeur de Boltanski et Thévenot (1991). Les situations jugées complexes et les stratégies doubles mises en œuvre sont interprétées à la lumière de ces théories.

Dans une troisième partie « méthode de l'investigation », nous partons à la rencontre des représentations que les directeurs d'école se font des situations professionnelles jugées complexes en utilisant comme instrument de recueil des données, l'enquête par entretien. Nous procédons à un échantillonnage aléatoire stratifié. Deux strates géographiques sont retenues : les îles du Vent (Tahiti et Moorea) et les archipels éloignés (Marquises, Tuamotu-Gambier et Australes). La taille de l'échantillon est déterminée par la saturation de l'information selon deux concepts : les stratégies doubles mises en œuvre et le phénomène de triangulation qui convoque un tiers sujet et / ou un tiers objet et actualise ou potentialise les relations entre sujets / objets de la situation.

Notre recherche interprétative est ancrée dans une modélisation théorique. Il s'agit alors d'introduire un processus d'opérationnalisation de la recherche. La traduction des concepts est destinée à interpréter les données recueillies par entretien. Et le cadre interprétatif se construit en mobilisant des outils éprouvés : l'analyse sémiotique du discours (Courtés, 1991) donne une méthode d'accès au sens et la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181) permet de saisir les principes supérieurs communs de la situation. Cette grammaire des mondes décrit notamment « des sujets (le répertoire des sujets), des objets (le répertoire des objets et des dispositifs), des qualificatifs (état de grand) et des relations désignées par des verbes (les relations naturelles entre les êtres) » (p. 177).

Dans une quatrième partie « traitement et analyse des données », nous présentons les matériaux collectés à partir de six entretiens, lesquels saturent l'information relative aux concepts de stratégie double et de triangulation. Quatre autres études de situation, extraites de trois autres entretiens, sont présentées en annexe pour soutenir la saturation de l'information. Les situations exposées font l'objet d'un éclairage culturel lorsqu'elles présentent des singularités interactionnelles qui nécessitent de saisir un contexte spécifique pour comprendre la mise en œuvre stratégique.

Nous dégageons de notre étude, dans une cinquième partie, la « synthèse des principaux résultats » selon laquelle les directeurs mettent en oeuvre des stratégies doubles variées soit de compromis, soit de compartimentage soit de double *bind*. Pour faire face à certaines situations, une stratégie double peut être menée deux fois ou encore, les directeurs sont amenés à déployer des stratégies paradoxales montées en série. Nous identifions la manière dont le processus de triangulation produit du sens en engageant des tiers sujets et / ou objets, selon la figure de la stratégie double : un jeu d'actualisation / potentialisation qui visibilise / invisibilise certaines relations entre sujet / objet de la situation, permet de faire « comme si » le paradoxe n'existait pas. Nous nous interrogeons alors sur ce qui convoque les tiers sujet / objet.

L'interprétation du sens paradoxal de la situation et du sens produit par la triangulation à partir de la systémique paradoxale (Barel, 1989) nous donne à comprendre le lien qui s'établit entre la figure même de la critique conceptualisée par la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) et le choix du tiers sujet/objet.

1 . PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET POSITIONNEMENT DU PROBLEME

La Polynésie française présente des singularités dont l'évocation suffit à prendre la mesure des défis de son système éducatif. Sa géographie, son cadre statutaire au sein de la République française et le pilotage de son système éducatif contextualisent le terrain de notre recherche.

Le directeur d'école y exerce un rôle central en sa qualité de relais opérationnel de la politique éducative. Pourtant, il est un enseignant parmi ses pairs, doté d'attributions distinctes. Et, ces dernières sont une source de contradictions. Traversé par des antagonismes, l'emploi de directeur d'école serait par essence complexe. Alors, nous portons notre intérêt sur la manière dont la complexité se manifeste dans les situations professionnelles.

Les facteurs de complexité étant issus de contextes exogènes et de caractéristiques endogènes à la fonction de directeur d'école, nous cherchons à connaître ce que disent les directeurs d'école à propos des situations qu'ils jugent complexes. Pour ce faire, nous interprétons leurs discours au travers des attributions qui définissent leur rôle. Il apparaît que la complexité évoque des antagonismes qui émergent des interactions de la situation.

La lecture de productions scientifiques guide le positionnement du problème de notre recherche. Différentes études relatives à l'emploi de directeur d'école lui confèrent un caractère complexe. Cette complexité nous conduit à considérer l'individu dans ses relations d'interactions, selon une approche systémique. Le problème de recherche se précise : il s'agit de comprendre comment les directeurs d'école font face aux situations qu'ils jugent complexes.

1.1 La Polynésie française

La Polynésie française est un territoire aussi vaste que l'Europe. Son étendue géographique s'appréhende par les problèmes à résoudre de l'institution éducative, illustrés par le transport scolaire et l'internat. Et, les espaces qui se distinguent, contribuent à contextualiser l'étude. Nous mettons ainsi en exergue combien la géographie de la Polynésie française singularise son système éducatif.

La Polynésie française possède un statut d'autonomie au sein de la République qui lui confère de larges compétences y compris dans le champ de l'Éducation. À ce titre, elle est responsable de la mise en œuvre de la politique éducative qu'elle détermine et pour laquelle elle a fait le choix d'un pilotage fondé sur une démarche dite de performance, prévue au titre III, *Pilotage de l'École*, de la Charte de l'éducation de la Polynésie française (loi du Pays n°2017-15 du 13 juillet 2017).

Pour l'enseignement primaire, la Charte de l'éducation de la Polynésie française (2017, art. 29) relève la place singulière du directeur d'école chargé d'accompagner le déploiement de la politique éducative au plus près du terrain : « les contrats d'objectifs sont déclinés tout au long de la chaîne de pilotage, en l'occurrence, pour le premier degré, au niveau des écoles ».

1.1.1 La géographie : facteur de singularités du système éducatif de la Polynésie française

La Polynésie française est une collectivité[1] d'outre-mer de la République française. Près de 18 000 kilomètres soit 20 heures d'avion la séparent de sa métropole.

Située dans le sud de l'océan Pacifique, la Polynésie française se compose de cinq archipels : l'archipel de la Société avec les îles du Vent et les îles Sous-le-Vent, l'archipel des Tuamotu, des Gambier, des Australes et celui des îles Marquises.
La Polynésie française compte 118 îles, îles hautes volcaniques et îles basses coralliennes (atolls), dont 67 sont habitées. Ces dernières représentent environ 3 500 km^2 de terres émergées soit la moitié de la Corse, dispersées sur un territoire maritime de 2 500 000 km² qui

[1] Désignation telle qu'elle figure dans l'article 74 de la Constitution du 4 octobre 1958. On rencontre aussi l'intitulé « Pays d'outre-mer » (POM) en référence à l'article 1er de la loi organique du 27 février 2004, statut qui régit actuellement la Polynésie française.

équivalent à la surface de l'Europe. Elles sont réparties en archipels (www.polynesie-francaise.pref.gouv.fr) :

- l'archipel de la Société, dont les îles sont subdivisées en deux groupes : les îles du Vent (Tahiti, Moorea, Tetiaroa, Maiao et Mehetia) et les îles Sous-le-Vent (Raiatea, Tahaa, Huahine, Bora Bora et Maupiti) ;
- l'archipel des Marquises, à 1 500 km de Tahiti, compte quatorze îles dont six sont habitées: Nuku Hiva, Ua Pou, Hiva Oa, Tahuata, Ua Huka et Fatu Hiva ;
- l'archipel des Tuamotu, à mi-distance de Tahiti et des Marquises, se compose de 80 atolls coralliens dont les plus vastes sont Rangiroa, Fakarava, Makemo et Hao ; il se prolonge au sud-est par l'archipel des Gambier qui comprend cinq îles hautes et quelques îlots à l'intérieur d'une ceinture corallienne. Seule Mangareva, l'île principale, est habitée. Dans notre étude, cet espace est cité comme l'archipel des Tuamotu-Gambier ;
- l'archipel des Australes, s'étend entre 600 et 1 300 km au Sud de Tahiti et comporte cinq îles: Tubuai, Rurutu, Raivavae, Rimatara et Rapa.

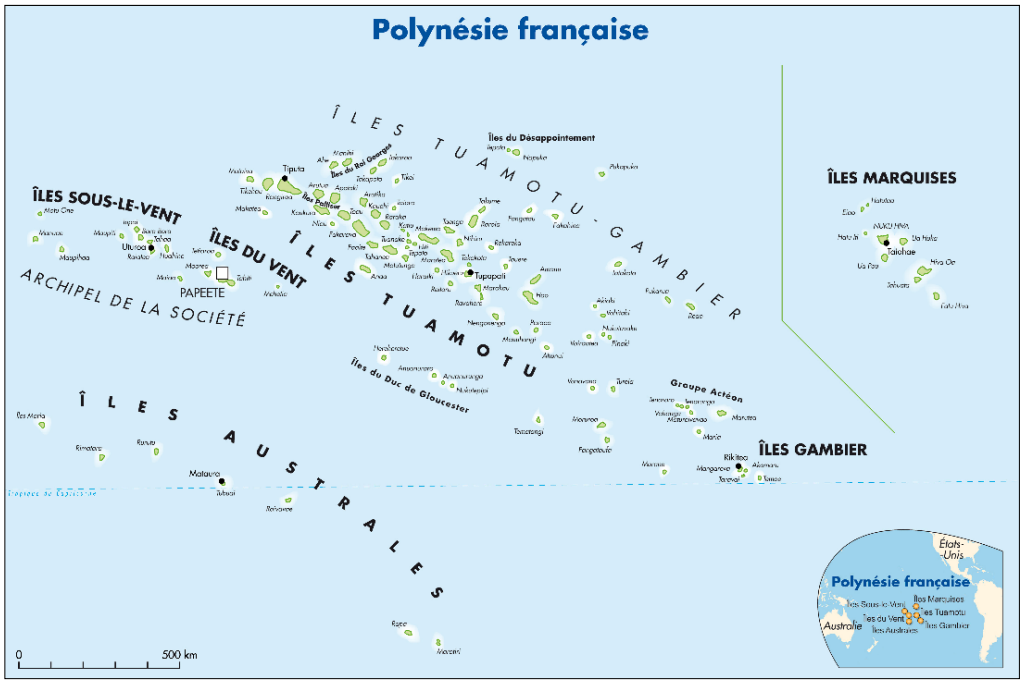
Carte 1. La superposition des cartes de l'Europe et de la Polynésie française (Sénat, 2017)



La superposition des cartes de l'Europe et de la Polynésie française permet de visualiser l'étendue géographique de son territoire.

Carte 2. La Polynésie française

(Ministère de l'Europe et des affaires étrangères, 2017)



Ces espaces manifestent de forts contrastes notamment entre l'archipel des îles du Vent où se situe Papeete, sur l'île de Tahiti, chef-lieu administratif de l'archipel et capitale de la Polynésie française et les archipels qui lui sont éloignés (Marquises, Tuamotu-Gambier et Australes).

> En effet, les bouleversements apportés par le CEP ont renforcé la macrocéphalie urbaine de l'agglomération de Papeete. Sa morphologie linéaire, fortement contrainte par le relief, nécessite l'occupation continue de la plaine côtière sur plus de 60 km de long. Sa zone urbaine est en train d'intégrer les communes les plus lointaines, non seulement de Tahiti, mais également de « l'île sœur » Moorea. (Bon, 2005, para. 7)

La population est répartie sur la bande littorale de Tahiti établie à partir de Papeete. Cette commune concentre la majeure partie des activités du territoire.

La vie urbaine de Tahiti contraste avec celle des archipels éloignés. Les paysages vierges témoignent de l'emprise de la nature sur ces espaces qui, pour certains, s'avèrent vulnérables et tributaires des approvisionnements par bateau, goélettes ou cargo, qui partent de Tahiti. La

vie peut être rude comme le précise le Haut-commissariat de la Polynésie française s'agissant de la présentation de l'archipel des Tuamotu :

> Mais la féerie de ces eaux et de ces paysages ne doit pas faire oublier combien il est difficile d'y vivre. L'eau y est rare. La pêche et la perliculture y sont les principales activités économiques avec la récolte du coprah (pulpe de noix de coco séchée destinées la production d'huile). (www.polynesie-francaise.pref.gouv.fr)

L'affectation des personnels de l'éducation, enseignants et directeurs d'école, sur les postes vacants des archipels éloignés constitue une difficulté à laquelle les services centraux doivent faire face chaque année. Parfois, les règles d'affectation et de mutation amènent les néo-titulaires à exercer dans ces îles : ces affectations sont alors, pour la plupart, subies. Pour certains titulaires, directeurs d'école et enseigants du 1er degré des îles du Vent, la demande d'affectation dans un archipel éloigné correspond bien souvent à un choix de vie, loin du cadre urbain de Tahiti.

À cette immensité géographique fait écho une très modeste démographie d'à peine 270 000 habitants[2] qui résident en Polynésie française. Donc, par son étendue, la Polynésie française est à l'échelle de l'Europe, mais par sa démographie, elle correspond à certaines communes métropolitaines (la ville de Bordeaux compte 246 000 habitants, en 2014).

Par ailleurs, la population est inégalement répartie entre Tahiti et les archipels, Tahiti concentrant une forte densité de population comparée aux autres espaces du territoire, ce qui complique également l'organisation de l'enseignement public[3].

Pour le 1er degré, la population scolaire (enseignements public et privé) est concentrée dans l'archipel des îles de la Société comme en témoigne la répartition suivante (Annexe 1) :

- 74 % des élèves fréquentent les écoles des îles du Vent (Tahiti et Moorea) ;
- 13 % celles des îles Sous-le-Vent (Bora-Bora, Raiatea, Tahaa, Maupiti, Huahine) ;

---

[2] Au 31 décembre 2015, 272 800 personnes résident en Polynésie française (ISPF, 2015)

[3] Il est dit au treizième alinéa du Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 confirmé par celui de la Constitution du 4 octobre 1958, « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation et à la culture; l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Le droit à l'éducation est garanti à chacun.

- 6 % des élèves sont scolarisés dans l'archipel des Tuamotu-Gambier ;
- les 7 % restants se partagent entre les archipels des Australes (3 %) et des Marquises (4 %).

Ces caractéristiques démographiques déterminent la répartition géographique des écoles de l'enseignement primaire de la Polynésie française.
Au titre de l'année scolaire 2015-2016, la Polynésie française compte 221 écoles pour 37 099 élèves : 21 relèvent de l'enseignement privé (6366 élèves) et 200 du public (30 733 élèves) (Annexe 1).

> Les écoles privées, qui sont implantées uniquement dans les zones les plus peuplées, sont en général assez grandes (elles comptent entre 10 et 16 classes). Afin de pouvoir assurer la scolarisation de l'ensemble des enfants de Polynésie, les écoles publiques sont implantées sur l'ensemble du territoire, y compris dans des zones peu peuplées et difficiles d'accès. Les écoles publiques sont en général très petites dans les lieux éloignés et peu peuplés et très grandes dans les zones urbaines. Dans les îles du Vent, on remarque qu'il y a seulement une école qui a moins de 6 classes, la plupart des écoles de cet archipel ont un nombre de classes compris entre 10 et 16. Dans les îles Sous-le-Vent la situation est assez similaire. En revanche, la situation est complètement opposée aux Tuamotu-Gambier et aux Marquises. Dans ces archipels environ 75 % des écoles ont entre une et trois classes. Les écoles avec plus de 8 classes sont rares (inférieures à 8 %). En France métropolitaine, un quart des écoles ont entre 10 et 16 classes. (Direction de l'Enseignement Primaire, 2013, p. 8)

L'immensité géographique et l'obligation de scolarisation des élèves de 5 à 16 ans amènent l'école publique de la Polynésie française à une grande diversité de situations. Plus particulièrement, notre étude concernera-t-elle le 1er degré public qui regroupe 90 % des établissements du 1er degré de la Polynésie française.

Soulignons que toutes les données chiffrées fournies supra comprennent les effectifs des Centres des Jeunes Adolescents (CJA)[4], qui sont des établissements du 1er degré spécifiques à

[4] La charte de l'éducation actualisée de 2016 précise que « Les CJA sont des structures scolaires communales à l'instar des écoles primaires, et ont été créées par la Polynésie française en 1980. L'objectif était d'accueillir des

la Polynésie française, et des établissements spécialisés (la classe du Centre hospitalier de Polynésie française, l'Institut d'insertion médico-éducatif, l'Unité locale d'enseignement du centre pénitentiaire, par exemple). Pour l'année scolaire 2015-2016, dans l'enseignement privé, les 4 établissements spécialisés regroupent 77 élèves. Dans l'enseignement public, les 7 établissements spécialisés regroupent 231 élèves et 21 CJA accueillent 662 élèves.
Les établissements spécialisés et les CJA ont des missions spécifiques par rapport à celles qui sont dévolues aux écoles maternelles, élémentaires et primaires[5]. Elles n'entrent donc pas dans le champ de cette recherche.

Les directeurs d'école du 1er degré d'enseignement public (maternelle, élémentaire ou primaire) n'exercent pas leur fonction dans des conditions analogues dans l'archipel des îles du Vent, où la concentration démographique est forte, et dans les archipels éloignés où les étendues géographiques entraînent des structures scolaires dotées de faibles effectifs d'élèves. En de nombreux espaces, une classe unique à plusieurs niveaux permet la scolarisation de tous les élèves de la zone géographique. Les directeurs d'école y exercent leurs attributions parfois en demi-décharge et majoritairement sans aucune décharge de classe. *A contrario*, les directeurs d'école des îles du Vent sont principalement en situation de décharge d'enseignement. En effet, la situation d'exercice de la mission de direction (en décharge totale, partielle ou sans décharge) est déterminée en fonction du nombre de classes de l'école (Annexe 6).

Les caractéristiques sociogéographiques de la Polynésie française nous conduisent à évoquer certaines difficultés qui singularisent son système éducatif. En effet, la mise en œuvre des conditions d'accès aux établissements par la Polynésie française pour que les élèves puissent être scolarisés, relève de multiples contraintes lorsque les îles habitées sont dispersées.

En témoigne l'obligation de quitter le foyer familial pour nombre d'élèves, dès l'âge de 11 ans. En effet, les enfants des Australes, Marquises, Tuamotu-Gambier, éloignés des

---

élèves en difficulté scolaire, âgés d'au moins 12 ans, afin de faciliter, par une approche préprofessionnelle des apprentissages et un renforcement de l'acquisition des fondamentaux, leur insertion sociale dès 16 ans. » (JOPF, 2016, p. 3209).

[5] Les données chiffrées institutionnelles distinguent à des fins statistiques les écoles maternelles, élémentaires et primaires (établissement regroupant des classes de maternelle et de l'élémentaire). Dans notre étude, les écoles primaires désignent les écoles maternelles et/ou élémentaires.

établissements scolaires, quittent leur famille dès leur entrée en 6e pour rejoindre respectivement les collèges de Rurutu, Tubuai ; Hiva Oa, Nuku Hiva ; Hao, Makemo et Rangiroa. Ces élèves mènent alors une scolarité loin de leur famille, la rupture pouvant durer plusieurs mois à l'instar de celle qui, ces dernières années, débutait lors de la rentrée scolaire au mois d'août jusqu'aux vacances du mois de décembre. Dans ce cadre, un désintérêt scolaire provoqué par ce déracinement précoce était en embuscade (Audras, Bambrige, Gaulme, d'Iribarne et Torrente, 2017, p. 114; Ministère en charge de l'éducation de Polynésie française, 2017, p. 118-119) et nombre d'élèves éprouvaient des difficultés à reprendre le chemin de l'école en janvier. Depuis 2016, un rapatriement supplémentaire des élèves en novembre limite la durée de cette rupture.

Les contraines géographiques amènent aussi quelques enfants des vallées des Marquises à quitter leur famille et leur lieu de résidence dès la classe de CM1 (depuis la rentrée 2017)[6] pour intégrer un internat d'un des deux Centres Scolaires Primaires (CSP) : CSP de Atuona (15 internes en 2016-2017) et CSP de Hakahau (40 internes en 2017-2018).

Dans le prolongement, l'organisation du transport scolaire, sur un tel périmètre géographique, est une opération sous multiples contraintes ; outre celles qui relèvent de l'éloignement, il s'agit aussi de tenir compte des installations routières, portuaires et aéroportuaires existantes pour l'accessibilité aux établissements scolaires.

Pourtant, la question du transport des élèves des 1er et 2nd degrés, par voies aérienne, maritime et terrestre, est un facteur clef pour répondre à l'obligation d'instruction. Elle concerne près de 40 % de la population scolaire de la Polynésie française (26 565 élèves de l'enseignement public et privé pour la période scolaire 2015-2016) et engage un budget conséquent d'environ 1,4 milliard de franc Pacifique soit 11,7 millions d'euros (budget 2015-2016) assumé par la Polynésie française et auquel l'Etat participe [7].

[6] Avant 2017, cette rupture pouvait intervenir dès la classe de CE2 voire de CE1 selon les années.

[7] La convention État-Polynésie française relative à l'éducation n°99-16 du 22 octobre 2016 énonce, dans son article 17, que le montant de la participation de l'État est arrêté en loi de finances de l'État, donc chaque année.

Ces sujets du transport scolaire et de l'hébergement hors noyau familial, notamment en internat[8], illustrent combien la géographie singularise le système éducatif de la Polynésie française.

Le contexte géographique du système éducatif de la Polynésie française constitue un défi à bien des égards. Les missions de l'éducation concernent un espace d'échelle continentale pour une population d'échelle communale[9]. Les espaces façonnent des situations singulières comme en témoignent les exemples relatifs à l'internat ou au transport scolaire. En outre, la Polynésie française présente des espaces à forts contrastes : les îles du Vent où se situe Papeete, sur l'île de Tahiti, chef-lieu administratif de l'archipel et capitale de la Polynésie française, se distinguent significativement des archipels éloignés en raison, notamment, d'un mode de vie urbain.

1.1.2 Le statut d'autonomie et la répartition des compétences entre l'État et de la Polynésie française en matière d'éducation

La révision constitutionnelle relative à l'organisation décentralisée de la République intervenue le 28 mars 2003 a modifié le cadre institutionnel applicable à l'outre-mer. Il s'agissait alors, pour la Polynésie française, de bénéficier des dispositions de l'article 74 de la Constitution selon lequel certaines collectivités d'outre-mer ont « un statut qui tient compte des intérêts propres de chacune d'elles au sein de la République. Ce statut est défini par une loi organique. ».

Le quatrième statut d'autonomie de la Polynésie française, après ceux de 1977, 1984 et 1996[10], fut donc instauré par la loi organique n°2004-192 du 27 février 2004 toujours en vigueur à la date de l'étude. Et, « Au fil des statuts, le régime d'autonomie de cette

---

[8] En matière d'internat, la Polynésie française dispose de 23 structures réparties sur l'ensemble de son territoire. (Délibération n° 2016-59 APF, 2016, p. 3302). Le taux d'élèves internes du second degré est beaucoup plus élevé en Polynésie française qu'en France Métropolitaine : 5,3 % en collège contre 0,3 % en métropole, et 18,8 % en lycée contre 8,8 % en métropole. Quelques élèves sont aussi placés en famile d'accueil (Ministère en charge de l'éducation de Polynésie française, 2017, p. 6).

[9] En référence à la commune de Bordeaux, neuvième commune de France par sa population avec 246 586 habitants en 2014 (Insee, 2017).

[10] « La Polynésie française a connu successivement en 1957 une décentralisation découlant de la loi-cadre Defferre, vite reprise en 1958, un statut d'« autonomie de gestion » en 1977, d'« autonomie interne » en 1984 et enfin d'« autonomie » en 1996 et 2004. » (Dubois et Frémy, 2004, p. 28).

collectivité d'outre-mer s'est enrichi » (Troianiello, 2004, p. 333) par des transferts de compétences.

En matière d'éducation, le transfert de compétences aux autorités du territoire s'est opéré progressivement. L'État a transféré au Territoire la plus grande part de la compétence qui lui est dévolue en matière d'éducation dès 1957 pour l'enseignement primaire.

> La loi du 6 septembre 1984 a mis les collèges à la charge de la collectivité à compter de 1987. Les lycées, quant à eux, ont été transférés à la Polynésie française le 1er janvier 1988 en application de la loi du 16 juillet 1987. La loi organique du 23 février 2004 a confié à la collectivité la responsabilité, de l'enseignement supérieur non universitaire, sous réserve des compétences de l'inspection générale de l'éducation nationale en la matière, parachevant ainsi le transfert en matière scolaire. (Cour des Comptes, 2016, p. 287)

La loi organique du 23 février 2004 énumère les compétences de l'État. Outre ses fonctions régaliennes, il dispose de compétences ciblées comme celles qui sont relatives au statut des agents publics de l'État, à l'enseignement universitaire, la recherche, la collation et délivrance des grades, titres et diplômes nationaux. Ses « compétences d'attribution » sont donc délimitées, conférant ainsi au pouvoir local la « compétence générale » (Dubois et Frémy, 2004, p. 28). En effet, la Polynésie française bénéficie d'une capacité d'intervention générale dans le domaine de l'éducation (hormis dans le champ des attributions précitées, dévolues à l'État) sans qu'il faille procéder à une énumération de ses compétences.

Alors, c'est au travers d'une convention entre l'État et la Polynésie française relative à l'éducation que la manière dont s'exercent les prérogatives respectives est précisée.
Cependant, l'exercice des compétences respectives s'avère délicat. La convention décennale du 04 avril 2007 s'est prêtée à des lectures parfois antagonistes, lesquelles ont entraîné des difficultés de coordination entre les services de la Polynésie française et ceux du vice-rectorat, service déconcentré du ministère chargé de l'éducation nationale, comme en témoigne le rapport de la Cour des comptes (2016) :

> Le processus de transfert d'une grande partie des compétences scolaires aux territoires a entraîné un enchevêtrement de textes d'une grande complexité, sans doute

> difficilement évitable, mais qui nuit à la lisibilité de l'action menée. Il en découle d'importants problèmes de gouvernance et de gestion. (p. 293)
>
> […] Dès lors, les relations entre les services du vice-rectorat et ceux du territoire mériteraient d'être révisées, en explorant tous les rapprochements rationnels envisageables dans le domaine de la gestion de la compétence scolaire. (p. 295)

La convention décennale n°99-16 du 22 octobre 2016 qui a succédé à celle de 2007, rendue applicable au 1er janvier 2017, explicite la répartition des compétences en matière de gouvernance du système éducatif et codifie ces relations pour favoriser la coordination entre le ministère en charge de l'éducation de Polynésie française et le vice-rectorat, représentant sur le territoire du ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle substitue à la logique de moyens une logique de résultats en précisant les modalités de cette coordination des services de l'État et de la Polynésie française autour d'objectifs communs. La portée pragmatique de ce texte témoigne de plusieurs particularités du fonctionnement même du système éducatif de la Polynésie française qui méritent d'être soulignées pour appréhender le contexte de l'étude.

L'éducation des 1er et 2nd degrés, ainsi que de l'enseignement supérieur non universitaire relèvent de plein droit, pour ce qui concerne la politique éducative, du gouvernement de la Polynésie française, conformément à la répartition des compétences prévue dans la loi organique de 2004.

Dans le prolongement, le ministre en charge de l'éducation en Polynésie française est responsable de la mise en œuvre des orientations du système éducatif décidées par l'Assemblée de la Polynésie française pour les 1er et 2nd degrés. Par conséquent, la Polynésie française définit elle-même la politique éducative qu'il lui revient de mettre en œuvre. Dans ce cadre, la Convention décennale État-Polynésie française (2016) précise que la Polynésie française est responsable « de l'arrêt des programmes dans les 1er et 2nd degrés et dans l'enseignement supérieur implanté dans les lycées » (art. 1).

Cependant, elle se doit de respecter les programmes en lien avec la délivrance des diplômes nationaux puisque ce sont ces derniers qu'elle a choisi de retenir pour valoriser les parcours scolaires des élèves de Polynésie française. Cette décision politique est essentielle.

La Polynésie française a un statut d'autonomie lui conférant de larges compétences notamment en matière de politique éducative, mais elle a fait le choix d'un ancrage dans le modèle éducatif français eu égard à la délivrance des diplômes nationaux[11].

L'État conserve de son côté la compétence pour la fonction publique enseignante en matière de rémunération et de gestion de la carrière des personnels ayant la qualité de fonctionnaire d'État mis à disposition de la Polynésie française[12]. Il convient d'aborder les implications hiérarchiques de ce régime particulier.

En effet, les personnels enseignants et les Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) du 1er degré mis à disposition de la Polynésie française sont placés sous l'autorité du ministre de l'Éducation de la Polynésie française. La Convention décennale État-Polynésie française n°99-16 du 22 octobre 2016 relative à l'éducation précise : *«* Les IEN contrôlent et évaluent l'enseignement préélémentaire et élémentaire, notamment le fonctionnement pédagogique des classes et écoles publiques et privées […]. Ils procèdent à l'inspection, à l'évaluation et à l'appréciation de la valeur professionnelle des enseignants du 1er degré. » (art. 6).

Et une logique fonctionnelle subordonne les personnels d'encadrement et les enseignants à la Direction Générale de l'Éducation et des Enseignements (DGEE), administration au service du ministère en charge de l'éducation de Polynésie française.

1.1.3 Le pilotage du système éducatif de la Polynésie française : le rôle-clé du directeur d'école

Comme évoqué précédemment, la politique éducative relève de la compétence de la Polynésie française. Définie pour la première fois de son histoire en 1992 dans une Charte de l'éducation manifestant ainsi de compétences pleinement assumées, elle engage tous les acteurs du système éducatif et particulièrement le directeur d'école.

---

11 Précisons que la compétence de l'État dans la collation et la délivrance de diplômes nationaux n'exclut pas l'adaptation de l'enseignement dispensé dans le système éducatif polynésien.

12 Les professeurs des écoles du corps de l'État créé pour la Polynésie française sont en situation de « mise à disposition » au sens des règles statutaires applicables à un corps de fonctionnaires de l'État telles que celles prévues par le décret n°85-986 du 15 septembre 1985 relatif au régime particulier de certaines positions de fonctionnaires. L'article 21 de la convention État-Polynésie française n°99-16 du 22 octobre 2016 fait expressément référence à cette « mise à disposition ».

Plus tard, la Charte de l'éducation de 2011 fixera les mesures essentielles que la politique éducative doit mettre en œuvre pour progresser. Elles sont associées et promeuvent la finalité même du projet éducatif d'« une école pour tous, une école performante, une école ouverte. » (p. 6). La Charte de l'éducation préconise que ses directives soient rendues opérationnelles par une démarche de performance[13]. La politique éducative est alors déclinée en objectifs prioritaires assortis d'actions et d'indicateurs qui mesurent leur réalisation. L'ensemble figure dans un Projet éducatif quadriennal[14], texte adossé à la Charte de l'éducation. Mais ce dispositif n'a pu constituer un outil de pilotage en raison de sa complexité. Les indicateurs (128 dénombrés) ont fait l'objet de difficultés techniques pour leur mise en œuvre opérationnelle. Par conséquent, arrivé à son terme, en 2015, le Projet éducatif quadriennal, voulu texte référent du pilotage de l'École, n'a pas été reconduit.

Dès lors, la Charte de l'éducation devait être actualisée pour présenter la politique éducative de la Polynésie française de façon suffisamment précise pour construire un cadre opérationnel destiné au pilotage du système éducatif.

Pour ce faire, les États généraux de l'éducation 2015 ont soumis à la communauté éducative un bilan quadriennal, les perspectives de la politique éducative et ont sollicité les contributions de différents ateliers sur des thèmes ciblés. Les actes des États généraux ont servi de base à la rédaction d'un nouveau texte.

La Charte de l'éducation a été actualisée en 2016[15] pour décliner la politique éducative de la Polynésie française, toujours dans une démarche de performance. Elle a été érigée en loi du Pays le 13 juillet 2017.

Des indicateurs ciblés constituent le tableau de bord du système éducatif de la Polynésie française. L'article 34 de la Charte de l'éducation de 2017 prévoit qu'un rapport de performance soit présenté tous les deux ans à l'Assemblée de la Polynésie française. Par

---

[13] Démarche inspirée de La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) du 1er août 2001.

[14] Arrêté n°1190 CM du 12 août 2011 relatif au projet éducatif quadriennal de la Polynésie française

[15] Texte adossé à la loi du Pays n°2011-22 du 29 août 2011 portant approbation de la Charte de l'éducation. La Charte de l'éducation actualisée en 2016 par délibération est citée dans le préambule de la convention État-Polynésie française de 2016.

ailleurs, la démarche de performance entraîne une exigence concernant l'appropriation opérationnelle de la politique éducative (déclinée en annexe de la Charte de l'éducation 2017) par les personnels des circonscriptions pédagogiques, des établissements et des écoles.
En effet, la différenciation des objectifs, tels que fixés par la Charte de l'éducation, se réalise au niveau du terrain par des contrats d'objectifs. Au 1er degré par exemple, il convient de considérer les spécificités géographiques et sociales des circonscriptions pédagogiques et des écoles concernées. Les objectifs sont conclus entre le Pays, via le ministère en charge de l'éducation de Polynésie française, et les personnels d'encadrement, à savoir, les inspecteurs de l'Éducation nationale en charge d'une circonscription (1er degré) et les chefs d'établissements (2nd degré) ; pour ces derniers seulement, le vice-rectorat est co-contractant. Ces contrats d'objectifs visent à formuler explicitement les actions à mettre en œuvre et à leur associer des indicateurs pour évaluer leur réalisation. Puis, ces objectifs sont déclinés dans les projets d'école et les projets d'établissement.

Il s'ensuit que le corps d'inspection du premier degré relayé par les directeurs d'école et les chefs d'établissement du second degré ont une responsabilité éminente dans le pilotage et l'évaluation du système éducatif. Plus particulièrement, chaque année, les inspecteurs de l'éducation nationale, avec le concours des directeurs d'école, présentent un rapport de performance contenant une analyse quantitative et qualitative des résultats obtenus sur leurs secteurs respectifs.

La politique éducative se décline ainsi, dans un mouvement descendant, du niveau politique au niveau opérationnel et engage un mouvement inverse pour en rendre compte. Au terme du processus, la Direction Générale de l'Éducation et des Enseignements présente une synthèse des rapports de performance de circonscription et d'établissement, au ministère en charge de l'éducation afin d'alimenter les rapports présentés au niveau institutionnel, annuellement au Conseil des Ministres et tous les deux ans à l'Assemblée de la Polynésie française (Annexe 2).

Cette contextualisation réalisée, nous centrons le propos sur le 1er degré. La responsabilité des inspecteurs de l'éducation nationale dans la mise en œuvre de la politique éducative a été évoquée. Ils se doivent de décliner les objectifs de la circonscription auprès des écoles qui les mobilisent pour construire leur projet d'école comme le prévoit l'article 29 de la Charte de l'éducation 2017 :

> En outre, les contrats d'objectifs opérationnalisent les projets de circonscription pédagogique, d'école […]. Ils ont une portée éducative et pédagogique qui respecte à la fois les axes définis par le ministère de l'éducation et les spécificités géographiques, sociales et culturelles de chaque entité.

Et, c'est aussi au niveau de l'école que certains indicateurs du 1er degré sont renseignés.
Alors, les directeurs sont à la fois les artisans de la mise en œuvre de la politique éducative et ceux de la restitution des données qui nourriront les rapports de circonscription, puis les rapports institutionnels (Annexe 2). Ainsi, le directeur d'école a-t-il un rôle-clé dans la mise en œuvre de la politique éducative de la Polynésie française comme en témoigne la charge qui lui est confiée dans la démarche de performance.

La présentation de la Polynésie française en contextes permet d'appréhender les caractéristiques nécessaires à la compréhension de la recherche. En offrant des espaces singuliers, le territoire constitue à bien des égards un défi pour le système éducatif. Il nous fallait aussi évoquer le statut d'autonomie de la Polynésie française au sein de la République qui lui confère de larges compétences en matière d'éducation. Dans le prolongement, le pilotage du système éducatif voulu par la Polynésie française attribue un rôle de premier plan au directeur d'école.

Dès lors, notre étude se focalise sur les directeurs d'école primaire (école maternelle, élémentaire ou établissement regroupant une école maternelle et une école élémentaire) en Polynésie française.

1.2 Les directeurs d'école en Polynésie française

Le directeur d'école est un enseignant parmi ses pairs aux attributions pourtant distinctes. En effet, celles-ci sont institutionnalisées par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française (Annexe 4). Ses missions interactionnelles se réalisent au plus près du terrain, ce qui corrobore le rôle-clef confié.

Mais force est de constater que ces attributions institutionnelles sont une source de contradictions.

1.2.1 Le directeur d'école : un enseignant parmi ses pairs aux attributions pourtant distinctes

Le directeur d'école est un enseignant nommé sur un poste de direction. En Polynésie française, les 172 directeurs des écoles publiques (sur titre ou faisant fonction) exercent aux îles du Vent (82), aux îles Sous-le-Vent (20), Marquises (22), Australes (5) et Tuamotu-Gambier (40) (Ministère en charge de l'éducation de Polynésie française, 2016).

Une circulaire relative à l'inscription sur la liste d'aptitude à l'emploi de directeur d'école (Annexe 3) précise que « La direction des écoles maternelles et élémentaires à deux classes et plus est assurée par un directeur d'école appartenant au corps des instituteurs ou des professeurs des écoles. » (2017, para. 1).

Leur condition d'exercice (décharge partielle ou totale de classe, sans décharge de classe) est tributaire du nombre de classes de l'école (Annexe 6).

En outre, la circulaire relative à l'inscription sur la liste d'aptitude à l'emploi de directeur d'école (Annexe 3) énonce que, « L'instituteur ou le professeur des écoles affecté dans une école maternelle ou élémentaire à classe unique assure les fonctions de directeur d'école, mais n'est pas nommé sur un emploi de directeur d'école. » (2017, para. 2).

Pour appréhender la population des directeurs d'école du 1er degré, il convient alors de s'intéresser au recrutement des enseignants dont ils font partie et à leur formation : le directeur d'école est un enseignant parmi ses pairs. Cependant, il possède un titre et des attributions spécifiques qui le singularisent des autres enseignants.

1.2.1.1 Le directeur d'école : un enseignant parmi ses pairs

Enseignant recruté par voie de concours organisé sur le territoire, le directeur d'école relève du corps de l'Administration de l'État créé pour l'administration de la Polynésie française par la loi n°66-496 du 11 juillet 1966.

Les professeurs des écoles, ou historiquement les instituteurs, sont formés dans des établissements qui véhiculent les valeurs de l'institution ; les enseignements permettent de faire naître et vivre une culture partagée portant, entre autres, sur les valeurs de la République,

les gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, l'appropriation des enjeux éducatifs spécifiques à la Polynésie française.

Cette dimension unificatrice revêt un rôle majeur si l'on considère les différents archipels de ce vaste territoire. Il fut écrit de l'École Normale Mixte de Polynésie Française (ENMPF) :

> Elle fut non seulement un lieu de formation, mais encore un creuset qui permit le brassage et les échanges entre élèves instituteurs issus d'horizons géographiques et culturels lointains et variés. On put y expérimenter un dialogue entre les différents archipels […]. L'école Normale a apporté des éléments d'unité en véhiculant les idées républicaines et humanistes et en s'adaptant aux évolutions autonomistes du territoire. (2011, p. 17)

Créée en 1979, l' ENMPF [16] a été définitivement remplacée par l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)[17] de Polynésie française, antenne de l'IUFM du Pacifique, en 2011.

En métropole, les IUFM[18] ont été supprimés en 2013, et les formations qu'ils assuraient ont été confiées aux Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). L'IUFM de Polynésie française a été transformé en ESPE le 1er septembre 2014.
Par ces réformes, la Polynésie française a manifesté sa volonté de maintenir la formation des enseignants du territoire, et pour le sujet de l'étude, ceux du premier degré, au même niveau que celui de la métropole. Pour ce faire, des formations universitaires du grade requis sont dispensées en Polynésie française (la licence pour l'IUFM et le master pour l'ESPE).

---

[16] L' ENMPF fut créé en 1979 dans un contexte d'autonomie de gestion accru conféré par le statut de 1977. Les niveaux de recrutement ont concerné le brevet élémentaire, le baccalauréat ou un diplôme d'enseignement universitaire général pour suivre les deux ou trois ans de formation selon les époques et les critères de sélection de l'École Normale.

[17] En Polynésie française, l'IUFM était une antenne de l'IUFM du Pacifique, instaurée par le décret n°92-1180 du 30 octobre 1992 portant création et organisation de l'institut universitaire de formation des maîtres du Pacifique. Dans ce cadre, l'IUFM du Pacifique était un établissement public national siégeant à Nouméa, en Nouvelle Calédonie, et comprenant trois antennes implantées en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et à Wallis-et-Futuna.

[18] Au niveau national, la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 a instauré la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en remplacement des écoles normales qui formaient les instituteurs depuis le XIXe siècle. Puis, la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et programmation pour la refondation de l'école de la République dite loi Peillon a engagé des réformes selon lesquelles, notamment, les IUFM laissaient la place aux Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE).

Par ailleurs, la formation des enseignants de Polynésie française et a fortiori des directeurs d'école conduit à la question des langues polynésiennes. La langue d'enseignement est le français[19]. Mais à partir des années 80, l'enseignement du tahitien puis de toutes les langues polynésiennes accompagne le mouvement d'autonomie.

> En 1982, le tahitien est introduit dans les écoles primaires, l'année suivante l'ENMPF emboîte le pas et introduit le tahitien dans sa formation. Son concours de recrutement intègre le tahitien en épreuve écrite et orale […].
> En 2006 une modification de recrutement a lieu en accord avec le statut de 2004 (notamment l'article 57) qui élargit l'autonomie interne. Par l'arrêté du 8 mars 2006, les épreuves concernant la langue tahitienne sont élargies aux langues polynésiennes. (ENMPF, 2011, p.17)

L'article 57 précité énonce que « le français, le tahitien, le marquisien, le paumotu et le mangarévien sont les langues de la Polynésie française. ». Dès lors, l'usage de ces langues, ciment de la cohésion sociale, devenait un dessein sociétal pour affirmer l'identité culturelle de la Polynésie française. L'institution scolaire jouant un rôle majeur dans leur enseignement, les épreuves linguistiques ont constitué, selon les époques, des évaluations éliminatoires au concours d'accès à l'emploi d'enseignant du 1er degré.

Pour les directeurs d'école, la qualité de locuteur est d'autant plus nécessaire qu'ils peuvent être amenés à s'exprimer dans l'une des langues polynésiennes pour remplir leur mission, notamment avec des familles qui maîtrisent peu ou mal le français. En effet, les élèves scolarisés en langue française restent bien souvent socialisés en langue polynésienne.

Dans le prolongement, s'agissant d'un recrutement sur le territoire pour le corps d'État créé pour la Polynésie française, les professeurs des écoles sont essentiellement « des locaux » à 96 % (Tahiti Infos, 2017, para. 3)[20], c'est-à-dire des personnes qui résident habituellement en Polynésie française. Par ailleurs, certains personnels venus de métropole intègrent l'enseignement du 1er degré de Polynésie française, sous contrat de mise à disposition (4 %), à

[19] Selon l'article 2 de la constitution de 1958 : « la langue de la République est le français ».

[20] Article rédigé à partir des données chiffrées transmises par la DGEE.

titre temporaire, eu égard à leurs spécialités d'enseignement (auprès des élèves handicapés sensoriels, par exemple).

Une précision : appréhender la population enseignante du 1er degré à laquelle appartiennent les directeurs d'école, conduit implicitement à faire une distinction entre « originaires » et « locaux » (Audras et al., 2017, p. 58). Les « locaux » sont les personnels qui, autochtones ou pas, résident habituellement en Polynésie française. Il n'existe pas de statistiques sur les personnels originaires de la Polynésie française. Pour être établies, de telles données devraient retenir une approche identitaire. [21]

L'enseignant du 1er degré, pour être nommé dans l'emploi de directeur d'école, doit être inscrit sur la liste d'aptitude aux fonctions de directeur d'école établie annuellement. Puis, il doit suivre une formation statutaire initiale qui se déroule en partie avant la prise de fonction, en partie au cours de la première année d'exercice.[22]

Il n'existe pas de statut du directeur d'école en Polynésie française. Le directeur d'école est un agent public de l'État qui possède un statut d'enseignant à l'instar de ses homologues métropolitains. Dans le prolongement, le directeur d'école n'est pas le supérieur hiérarchique des autres enseignants de l'école. Ceux-ci sont sous la hiérarchie du ministre en charge de l'éducation en Polynésie française et sous l'autorité fonctionnelle d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) mis à disposition de la Polynésie française par l'État.

---

[21] D'ailleurs, l'étude sur la pauvreté en Polynésie française commanditée par l'AFD en 2009 a retenu « la répartition d'un échantillon de 1000 ménages étudiés à Tahiti et Moorea en quatre « communautés d'origine » (« Maohi », « Chinois », « Demi-popa'a » et « Popa'a /français ») s'est faite sur une base de déclaration volontaire d'un « sentiment d'appartenance ethnique » incluse dans le questionnaire distribué aux enquêtés. Contrairement à la Nouvelle Calédonie, la Polynésie française n'est pas divisée en communautés bien distinctes et reconnues formellement comme telles par les autorités. Ceci a évidemment un impact considérable sur le vécu sociétal de la relation entre une culture polynésienne ayant évolué de l'intérieur depuis plus de deux siècles et une culture occidentale qui s'est propagée progressivement et irrégulièrement selon les archipels, sous diverses variantes nationales (français, britannique, américaine) et/ ou confessionnelles (catholicisme/protestantisme/mormons). » (Audras et al., 2017, p. 58).

[22] Le décret n°89-122 du 24 février 1989 fait de la formation préalable une condition pour la prise de fonction en qualité de directeur d'école. L'arrêté du 28 novembre 2014 précise que la durée de cette première session de la formation initiale est de trois semaines. La deuxième session de la formation initiale des directeurs d'école se déroule au début de la première année d'exercice. Sa durée est fixée par l'arrêté du 28 novembre 2014 à deux semaines, ultérieurement complétées par un dispositif d'au moins trois jours.

Alors, « le pouvoir effectif qu'a le directeur d'école d'influer sur le cours collectif des choses repose bien souvent sur sa seule et hypothétique autorité charismatique. » (Reiss, 2010, p. 52).

Ainsi le directeur d'école est-il un enseignant parmi ses pairs. Cependant, il possède des attributions qu'il convient à présent d'examiner.

1.2.1.2 Les attributions du directeur d'école

Le directeur d'école a un statut commun à celui des autres enseignants de l'école. Pourtant, il possède un titre distinctif laissant entendre qu'il possède une certaine influence lui permettant d'agir intentionnellement sur des personnes « afin de structurer les activités et les interrelations dans un groupe ou une organisation.» (Yukl, 2002, cité dans OCDE, 2008, p. 17) pour réaliser les missions dont il a la charge.

En Polynésie française, les attributions du directeur d'école sont définies dans l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française.
Les attributions qui lui sont dévolues, sont de trois ordres :

- administratives ;
- pédagogiques ;
- matérielles et de sécurité.

Son rôle social est normé par des attributions dont la déclinaison est même, pour certaines, assortie de sanctions. Par exemple, l'article 30-1. 9 stipule :

> Il représente l'institution auprès de la commune. Il veille à la qualité des relations avec les partenaires du système éducatif, notamment constitués par les autorités municipales, les parents d'élèves, le monde économique et les associations socioculturelles.
>
> Dans l'exercice de ses fonctions et en exécution de l'obligation statutaire de réserve, il doit s'abstenir de participer aux mouvements d'opinion nuisibles à la neutralité de l'enseignement.
>
> Dans le cas de difficultés relationnelles profondes et durables ou d'erreurs avérées de gestion , de nature à porter préjudice au bon fonctionnement de l'école et à ternir le renom du service public de l'éducation, le directeur pourra se voir retirer, par l'autorité hiérarchique, la fonction de direction occupée.

De plus, certaines des modalités de mise en œuvre des dispositions de l'arrêté ci-dessus désigné sont rappelées et précisées dans « la note 14 », soit la note de service n°14/SE.DIR du 18 avril 2000 relative à l'exercice de certaines missions du directeur d'école (Annexe 5).
Ainsi, le directeur d'école exerce-t-il ses missions dans un cadre institutionnel différencié qui le démarque des autres enseignants.

Par son recrutement, sa formation et son statut, le directeur d'école est un enseignant parmi ses pairs. Pourtant, son titre et ses attributions le singularisent. Il est à la fois « pareil » et « différent », formule qui met en perspective des contraires pour caractériser son positionnement fonctionnel vis-à-vis des enseignants de l'école.

1.2.2 Les attributions du directeur d'école comme source de contradictions

La direction d'école comporte cet antagonisme pareil/différent et nous interroge sur la manière dont le directeur peut investir les missions qui lui sont dévolues dans ce contexte.
Tout d'abord, remarquons que les antagonismes ne sont pas l'attribut des seuls directeurs d'école au sein du système éducatif. Le terme « antagonisme » désigne des éléments opposés et induit leur association complémentaire par la pensée. Philippe Perrenoud (1993a) présente des contradictions intrinsèques au système éducatif :

> entre la personne et la société, l'unité et la diversité, la dépendance et l'autonomie, l'invariance et le changement, l'ouverture et la fermeture, l'harmonie et le conflit, l'égalité et la différence. Chacune d'elles opère à divers niveaux de l'organisation scolaire, celui de la salle de classe, là où se noue l'essentiel du rapport pédagogique, celui de l'établissement, celui du système éducatif dans son ensemble. (Section *Affronter vraiment la complexité*, *Irruption des antagonismes*, para. 4)

Le monde scolaire est traversé par des antagonismes qui manifestent la complexité d'une organisation soit le système éducatif. Selon Edgar Morin (1977) « la complexité est à la base, elle est constitutive de la nature des choses, de la pensée, de l'action, de l'organisation ; ce qui signifie qu'on ne peut la faire disparaître.» (p. 377-378).

Alors, nous nous interrogeons sur la manière dont ces antagonismes investissent les missions du directeur d'école.

Pour ce faire, une lecture analytique (au sens d'examen des parties d'un tout) de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet permet de dévoiler des contradictions de la fonction. Il s'agit de comprendre et d'interpréter de façon concomitante (Falardeau, 2003, p. 675) en chaussant des lunettes d'opposition.

Comprendre, nous invite à une lecture globalisante de chaque attribution pour en livrer l'idée essentielle : « Cette généralisation vise à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur […]. Le sens perçu est actualisé socialement. » (p. 675).

Interpréter, engage le chercheur à retenir un des possibles signifiants : « Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification dont l'étymologie renvoie directement à l'« action d'indiquer ». La lecture devient ainsi l'actualisation d'un signe créé. » (p. 675).

Les signes actualisés par l'interprétation sont alors combinés, à la recherche de contradictions. Barel (1989) souligne qu'une assertion a un sens dès lors « qu'existe entre les « objets » énumérés dans la phrase ce que Desanti[23] appelle « une relation de convenance », une possibilité quelconque de mise en relation. » (p. 62-63). Ces relations de convenance figurent dans les discours lorsqu'il s'agit d'exprimer une contradiction :

> ce qui s'oppose, quelque part, tôt ou tard, se révèle partager le même univers, le même processus, le même objet. Ou bien, pour dire la même chose autrement : la contradiction est une forme, parmi d'autres, de digitalisation d'un continuum. (p. 63)

La contradiction apparaît lorsque des signes actualisés par l'interprétation, signes digitalisés, ont quelque chose en commun une fois réunis sous une forme analogique. Pour Barel (1989), la contradiction concerne « les contraires ou contradictoires, comme d'ailleurs l'appréciation de différences » (p. 62). En retenant cette acception de la contradiction, nous nous détachons d'une approche structurale binaire issue de la logique aristotélicienne.

Considérons pour l'exercice de compréhension et d'interprétation de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996, les attributions administratives suivantes qui y figurent :

---

[23] Desanti, J-T. (1975).La philosophie silencieuse. Paris : Seuil.

> 30-1.4 Après avis du conseil des maîtres, il arrête le service des enseignants et fixe les modalités d'utilisation des locaux scolaires durant les heures d'enseignement et de formation.
>
> 30-1.5 En accord avec le maire, il organise le travail des personnels communaux en service à l'école.
>
> 30-1.8 Il prend toute disposition utile pour que l'école assure sa fonction de service public.

Le directeur d'école est autonome dans la gestion de l'école pour « prendre toute disposition utile » (art. 30-1.8 précité) et pourtant, il doit procéder à une gestion intégrant la participation du conseil d'école et de la mairie, celle-ci valant avis ou accord. Ainsi, la gestion autonome s'oppose à la gestion participative.

Un autre exemple illustre le propos :

> Art 30- Le directeur d'école veille à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation qui lui est applicable.
>
> 30-1.12 Dans le cas de manquements graves et répétés au règlement intérieur de l'école, il peut proposer à l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription d'infliger à l'élève concerné un changement d'école après consultation des parents et de l'équipe éducative.

Le directeur d'école a la responsabilité de faire appliquer le règlement intérieur (devoir interne), mais n'a pas le pouvoir de sanction (pouvoir externe).
Il a un pouvoir de sanction limité aux seuls manquements dont la gravité n'est pas avérée. Dans le cas contraire, il doit se référer à l'inspecteur de l'éducation nationale qui lui seul a le pouvoir de décision, après avoir consulté parents et équipe éducative. Ici, la contradiction s'apprécie empiriquement par le rapprochement pragmatique des signes actualisés par l'interprétation : le devoir interne s'oppose au pouvoir externe.

La lecture compréhensive et interprétative des attributions du directeur d'école de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 donne aux contradictions une existence tangible.

Au regard de ces exemples, les directeurs d'école sont des gestionnaires de contradictions, ce qui nous amène à percevoir leurs missions sous l'angle de la complexité, inhérente à la nature des choses (Morin, 1977).

Dès lors, nous cherchons à saisir la manière dont ces contradictions investissent les situations professionnelles qu'ils vivent. Nous portons notre attention sur ce que disent les directeurs d'école des situations qu'ils jugent complexes pour appréhender ce qui, à leurs yeux, les caractérise.

1.3 Les situations jugées complexes par le directeur d'école

Le terme « complexe » est polysémique. Dans un langage courant, il désigne ce qui est « composé d'éléments qui entretiennent des rapports nombreux, diversifiés, difficiles à saisir par l'esprit, et présentant souvent des aspects différents. » (www.cnrtl.fr). Étymologiquement, il vient de « *complexus* » ou « *complecti* » qui signifie « embrasser, comprendre » d'où la notion de « fait d'éléments différents, imbriqués » (www.cnrtl.fr).
Il s'agit de saisir ce que la complexité recouvre, ce qui caractérise la situation jugée complexe pour le directeur d'école.

Des entretiens exploratoires menés auprès de deux directrices d'école qui exercent à Tahiti ont permis d'investir le sujet. Elles ont été interrogées tout d'abord, sur la mise en œuvre du contrat d'objectifs de circonscription au niveau des écoles, sujet d'actualité, commun à tous les personnels de direction. La formulation de la question présentait des termes aux relations potentiellement contradictoires (contrainte externe/autonomie interne). Ensuite, les directrices d'école ont été invitées à relater une situation qu'elles avaient vécue et jugée complexe. Mais chercher à comprendre le contenu d'un discours nous renvoie à la question de son interprétation.

L'interprétation des témoignages des directrices d'école convoque un positionnement épistémologique. Nous considérons l'expérience individuelle au regard des attributions du directeur d'école qui constituent les normes de son rôle pour accéder à la situation jugée complexe. La norme est une « règle, (un) principe auquel on doit se référer pour juger ou agir. » (www.cnrtl.fr). Il existe donc une connivence entre l'ordre normatif (la norme) et l'action : les ordres normatifs ont une capacité à orienter l'action humaine (Frega, 2015, para.

5). Ils investissent le discours des individus de sorte que l'interprétation par les ordres normatifs (les attributions) donne accès à ce qui caractérise les situations jugées complexes.

Nous serons amenés à désigner les « normes » par le terme « ordres normatifs » pour signifier, dans nos propos, l'ordre socialement formé par les attributions du directeur d'école et mettre en relief leur dimension injonctive.

1.3.1 Les ordres normatifs et la situation jugée complexe

Lorsque le directeur d'école expose les situations qu'il rencontre, il s'exprime en tant que directeur d'école, c'est-à-dire par rapport au rôle qui lui est prescrit par l'institution scolaire : « comme tout acteur, les directeurs incorporent de manière plus ou moins forte les prescriptions institutionnelles » (Duchauffour, 2013, p. 88). Pour le directeur d'école qui exerce en Polynésie française, son rôle est déterminé par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 qui instaure les ordres normatifs de sa fonction.

Les ordres normatifs donnent une légitimité à ce que fait l'individu et une dimension prescriptive à ce qu'il devrait faire : « le normatif mêle la dimension factuelle de la légitimité en tant que caractéristique de tout ordre institué et non contesté avec celle de la légitimité en tant que conformité à un critère d'évaluation indépendant. » (Frega, 2015, para.1).

Une telle approche de l'ordre normatif s'étend à des « pratiques normatives » pour appréhender la manière dont l'individu mobilise son rôle dans les situations à partir d'une forme prescrite de l'action : « Une pratique normative consiste en un ensemble organisé d'actions et de discours socialement formés » (Frega, 2015, para. 12). La pratique normative nous invite à considérer le discours du directeur d'école au travers de ses attributions puisqu'il est socialement formé. L'interprétation ainsi fondée a une visée de validité et incorpore en ce sens un potentiel de rationalité (Frega, 2015, para.18).

Ainsi, l'argument normatif soutient les propos d'un discours de sorte que la source normative rend légitime et rationnelle la pratique sociale. Plus particulièrement, « toute pratique normative est déclenchée par l'avènement d'un désaccord visant la légitimité qu'un ordre normatif revendique pour régler une situation sociale ou la manière de l'interpréter » (Frega, 2015, para. 12). Alors, dans le discours de la situation jugée complexe, l'argument normatif intervient dès lors qu'une action doit être justifiée (conformité à la norme) ou critiquée (non

conformité à la norme). Dans le prolongement, la rationalité immanente à l'action permet à l'individu « de discriminer les prétentions normatives en compétition » (Frega, 2015, para. 18) dans la situation.

Les attributions du directeur d'école institutionnalisées par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 sont des ordres normatifs qui concourent à déterminer ses actions. Elles donnent un accès à la situation jugée complexe à travers le discours du directeur d'école. L'interprétation de ses arguments selon les ordres normatifs qui définissent son rôle confère rationalité et légitimité à la démarche compréhensive du jugement discursif. Nous interprétons donc les témoignages des directrices d'école à la lumière des ordres normatifs que constituent les attributions.

1.3.2 La situation jugée complexe : les données recueillies à partir de deux entretiens exploratoires

Les témoignages des directrices d'école qui suivent ont été recueillis à partir d'un questionnement exploratoire afférent à la mise en œuvre du contrat d'objectifs de circonscription, au niveau des écoles.

Le directeur participe à l'élaboration du projet d'école qui est l'instrument de l'autonomie reconnue à l'établissement pour adapter la politique éducative aux réalités socio-économiques et culturelles du terrain. Dans le même temps, le pilotage dans une démarche de performance engage chaque circonscription à retenir des objectifs prioritaires qui contribuent à la réalisation du contrat d'objectifs territorial du 1er degré de la Polynésie française. Les actions et indicateurs adossés aux objectifs cibles de la circonscription doivent alors intégrer le projet de chaque école, ce qui peut être vécu par les personnels enseignants dont le directeur d'école, comme une contrariété à l'autonomie de l'établissement. En effet, Orellana-Fernandez (2012) fait l'hypothèse d'un « rapport paradoxal avec le projet d'école » (para. 33) : « l'autonomie qui leur *(les personnels)* est reconnue ne s'accompagne pas nécessairement des ressources de compréhension du monde sur lequel il leur a été demandé d'agir et de proposer des stratégies d'action. » (para. 34).

L'échange a donc été introduit par une question mettant explicitement en opposition (par le terme « malgré ») l'autonomie interne et la contrainte externe du contrat d'objectifs de

circonscription pour que la directrice interrogée puisse exposer la complexité de sa mise en œuvre au niveau de l'école.

Témoignage A (Annexe 15)

Interviewer :

Comment fais-tu pour garder de l'autonomie dans la gestion de ton école malgré les contraintes qui viennent de la hiérarchie comme celle d'intégrer le contrat d'objectifs de la circonscription dans le projet d'école ? (L1-L3)

Interviewé :

Ben euh, comment dire [hésitation]. Comment je fais, comment je fais ? J'essaie de ne pas trop m'appuyer sur les enseignantes parce que ma priorité c'est qu'elles soient là tous les jours (L5-L7)[…].

Donc, elles contribuent, à la rédaction du projet d'école […] mais j'avance beaucoup le travail [hésitation], je leur présente en réunion [hésitation]. Et après, je leur demande de compléter juste [hésitation], c'est surtout pour qu'elles soient au courant de là où l'on doit aller, comment on doit le faire et d'être sûre d'avoir leur adhésion. Après, elles le complètent. Après, le travail, il n'est pas abouti comme je le voudrais [hésitation]. Je ne peux pas non plus prendre trop de temps pour faire cela parce qu'après, j'ai tout le quotidien à gérer. Par exemple, là je suis dans les inscriptions, c'est la panique, j'ai les inscriptions, j'ai le personnel communal qui vient pour les entretiens parce que j'ai souvent des pannes, des choses à réparer ; là, j'ai un gros trou, une grosse fuite, une canalisation qui a pété [sic] de l'autre côté de la section des petits. Euh, là, j'étais en crise pour une situation vraiment complexe que je te raconterai après […]. (L13-L24)

La directrice ne semble pas retenir les éléments potentiellement contradictoires dans la question (autonomie, contrainte). Elle ne les perçoit pas dans la situation afférente à la mise en œuvre du contrat de circonscription dans le projet d'école. La complexité de la situation vécue est ailleurs ; elle est autre : « *Euh, là, j'étais en crise pour une situation vraiment complexe que je te raconterai après. » (L23-L24)*.

La directrice d'école paraît relayer l'intégration du contrat d'objectifs de circonscription dans le projet d'école à une tâche administrative : « *Donc, elles contribuent à la rédaction du projet d'école, mais j'avance beaucoup le travail [hésitation], je leur présente en réunion*

[hésitation]. Et après, je leur demande de compléter juste […]. Après, elles le complètent. » (L13-L18). Dans le discours, l'attribution visée relève de l'article 30-1-16 de l'arrêté n° 795 CM du 24 juillet 1996 : « Il répond dans les délais et formes prescrits, à toutes les enquêtes et demandes d'informations émanant du service de l'éducation notamment dans le domaine […] des statistiques. ».

Les contraintes hiérarchiques liées au projet de circonscription ne sont pas perçues comme l'intrusion d'un pouvoir externe. Il convient alors de ne *« pas non plus prendre trop de temps pour faire cela » (L18-L19)*.

Relevons dès à présent que ce témoignage ne retient pas les tâches multiples (les inscriptions, les pannes à réparer) comme un facteur de complexité puisque la directrice annonce qu'elle va aborder la narration d'une *« une situation vraiment complexe » (L24).*

Témoignage B (Annexe 16)

Le témoignage B permet de formuler cette même observation : le contrat d'objectifs fait l'objet d'un traitement administratif. La directrice met en exergue son savoir-faire informatique pour gérer les contraintes externes.

Interviewé :

On essaie de tout informatiser. Faut qu'on soit dans les temps. J'ai une certification C2i2E[24] qui me permet de faciliter un petit peu le travail des enseignants. J'ai ouvert un espace drive qui permet de rapatrier tous les documents. J'ai fait une animation qui permet aux enseignants de saisir [hésitation] : je leur demande d'utiliser une autre couleur euh, de mettre la date et de suivre les évolutions. Le drive permet de visualiser en temps réel les contributions comme ça, on participe tous à la création du projet d'école. (L17-L22)

[24] Le Certificat informatique et internet niveau 2 - enseignant, ou C2i2e, créé en 2004, est une certification nationale qui permet de valider l'utilisation professionnelle des outils informatiques et internet pour l'enseignement et l'apprentissage.

Ainsi, les directrices d'école ont argumenté leurs pratiques qui ont été interprétées au regard de leurs attributions administratives. Dans leur discours, les termes contradictoires n'ont pas convoqué un jugement de la situation qui puisse donner matière à la qualifier de complexe.

Une seconde question a invité les directrices d'école à poursuivre leur témoignage. Elles ont été interrogées sur les situations professionnelles qu'elles jugent complexes.

Le témoignage A évoque une situation au cours de laquelle la grand-mère d'un enfant scolarisé à l'école est venue pincer un autre enfant à titre de représailles.

Témoignage A (Annexe 15)

Interviewé :

Alors je dis aux policiers :
- Est-ce que je peux porter plainte ?
- Bien non, vous n'êtes rien pour l'enfant.
Je lui dis :
- Je suis quand même responsable de l'établissement. C'est pendant notre temps de surveillance que cette personne s'est autorisée à venir agresser [hésitation], c'est une agression sur une petite de deux ans, c'est une agression ! La mamie baraquée qui s'en prend à une petite, pour moi, c'est une agression ! [hausse le ton]
Alors il me dit :
- Non, bien non, vous n'êtes pas habilitée à porter plainte ni à faire une main courante, vous pouvez [hésitation].

C'est incroyable ! Ça veut dire qu'en tant que chef d'établissement je ne peux rien faire, je ne peux pas protéger les enfants [hausse le ton] ! Du coup, ça m'a [hésitation] ça m'a mise en insécurité cette histoire. (L109-L122)

La directrice fait état de son rôle *: « Je suis quand même responsable de l'établissement » (L113) ; « en tant que chef d'établissement » (L120).* La lecture du témoignage appelle une interprétation qui prend appui sur les attributions du directeur d'école. La méthode retenue, soit l'interprétation par les attributions, est empiriquement justifiée.

La directrice d'école doit veiller à la sécurité des personnes de l'établissement, elle doit *« protéger les enfants » (L121)*. Elle tient ce devoir de l'article 30-2.2 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 selon lequel « L'ensemble des locaux scolaires est confié au directeur responsable de la sécurité des personnes et des biens. ».
La directrice d'école est responsable de la sécurité des personnes et des biens (devoir interne). Cependant, sa qualité de directrice d'école ne lui confère aucun pouvoir interne : *« Ça veut dire qu'en tant que chef d'établissement je ne peux rien faire, je ne peux pas protéger les enfants ! » (L120-L121).* Le fait de ne pas pouvoir porter plainte en qualité de chef d'établissement rend patent la contradiction de la situation : elle doit protéger l'enfant (devoir interne) mais n'a pas le pouvoir de protéger l'enfant (sans pouvoir interne).

Témoignage B (Annexe 16)

Le témoignage B relate une situation selon laquelle la complexité tient au fait suivant *« comme je l'expliquais, on est un peu assis entre deux chaises : l'administration et les collègues, car on les voit tous les jours du lundi à vendredi [sic], tu vois. Comme je le dis, c'est un peu difficile. » (L110-L112).*
Sa fonction exige qu'elle entre dans les classes : *« C'est dans les missions premières des directeurs d'école dans l'arrêté 795 ; Notre mission première c'est d'être les garants des programmes. Donc euh, quand je suis arrivée dans l'école, j'ai demandé à ce que je puisse entrer dans les classes » (L27-L30).*
Elle fait ici référence à l'arrêté n° 795 CM du 24 juillet 1996 et à l'article 30-2-2 selon lequel le directeur « veille à la diffusion, à l'application et au suivi des instructions et programmes officiels à l'école. ». Les attributions de la directrice sont complétées par la note 14 (Annexe 5). Elle est invitée à entrer dans les classes en ces termes « Il lui incombe donc […] des visites dans les classes » (Annexe 5, *Les obligations du directeur d'école : modalité de mise en œuvre*, para. 2).
De surcroît, l'inspectrice lui donne l'instruction de s'y rendre : *« tu dois y aller. » (L37).*
Mais, depuis son arrivée dans l'école, elle a dû faire face au refus des enseignants : *« ça a été difficile. […] On ne voulait pas de ma présence en classe. » (L32-L35).*

Réaliser sa mission mène aux conflits avec les enseignants qui se manifestent par *« la tête » (L75), « le congé » (L98).* Autrement dit, user de sa fonction ou appliquer les règles expose la

directrice à des tensions relationnelles dirigées contre elle, un rejet même de sa personne *: « On n'a pas envie de te voir » (L31)* disent les enseignants.

Ne pas réaliser sa mission conduit à laisser l'organisation de l'école aux convenances personnelles des enseignants, d'enfreindre les injonctions de l'inspectrice et les normes définies par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996. Ces infractions exposent la directrice à des conséquences, exprimées par un conseiller pédagogique en ces termes *« Dis-toi bien qu'un jour tout cela va te retomber dessus car en les couvant, tu ne te protèges pas en tant que directrice d'école. » (L105-L106)*. Mais, en agissant de la sorte, les tensions relationnelles sont évitées.

La directrice se trouve donc dans une situation selon laquelle elle doit entrer dans les classes et ne doit pas entrer dans les classes, tout choix entraînant une sanction :

- entrer dans les classes provoquerait un conflit avec les enseignants ;
- ne pas entrer dans les classes entraînerait des conséquences négatives *« cela va te retomber dessus » (L105-L106).*

Ces témoignages permettent d'observer que les attributions sont mobilisées dans les discours des directrices d'école et que des contradictions sont à l'œuvre lorsqu'elles évoquent des situations qu'elles jugent complexes. Ces contradictions ne sont pas la réunion de deux attributions contradictoires issues de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 mais des contradictions liées à l'interaction entre les ordres normatifs des directeurs d'école et les contraintes induites par les Autres, individus engagés dans la situation (les policiers dans le témoignage A ; les enseignants dans le témoignage B).

Ces observations convergent vers celles issues d'un traitement exploratoire mené par Bourguignon (Perret et Josserand, 2003, p. 191-221) au sujet de la double contrainte du « nouveau » contrôle de gestion. La littérature de management a une vocation normative (p. 192) : elle définit un cadre normatif aux manières de faire dans ce domaine de la gestion. L'analyse des textes a décelé des archétypes que les entreprises adoptent en matière de conformité et d'autonomie. En s'interrogeant sur la manière dont les acteurs perçoivent la double injonction de conformité et d'autonomie, il est apparu que ces contradictions n'intégraient pas les représentations des situations. Bourguignon parle de « profil de non perception » et évoque un « profil de perception mineure ». Les perceptions ont un caractère préférentiel. Les éléments empiriques présentés :

> mettent en évidence la variété de constructions opérées par les acteurs à partir d'une situation organisationnelle très similaire : au delà des éléments factuels de la double contrainte (si tant est que l'on puisse vraiment les isoler), c'est la personne réceptrice qui « fait » la double contrainte et ses effets. (p. 217)

Ensuite, les pratiques normatives ont :

> un potentiel de rationalité qui est implicite dans les pratiques elles-mêmes et qui consiste dans la possibilité de mettre en tension les différentes sources normatives socialement accessibles par le biais d'un discours apte à rendre explicites les bases de nos engagements. Dans toute controverse portant sur les ordres normatifs il est toujours possible de voir les acteurs comme étant engagés dans un échange de raisons qui, à l'appui des sources d'évidence dont ils se servent, permet de mettre en lumière l'existence d'asymétries entre options normatives en compétition. (Frega, 2015, para. 19)

Les directrices d'école ont prélevé dans la situation d'interaction « une option normative » contradictoire à l'une de leurs attributions pour juger de la complexité de la situation. Elles semblent relier l'attribution à « l'option normative » qui s'y oppose selon un critère de cohérence soit « des sources d'évidence », conférant aux directrices d'école une efficacité de comparaison : la situation est jugée complexe.

Les témoignages discursifs des directrices d'école donnent une base méthodologique contextualisée aux situations de l'étude : les attributions comme « ordres normatifs » permettent de comprendre et d'interpréter les situations qu'elles jugent complexes. La situation jugée complexe, nous l'avons observée, s'appréhende au regard d'une situation d'interaction où entrent en tension une contrainte contradictoire à un ordre normatif formé par les attributions du directeur d'école. La contrainte contradictoire est induite par l'Autre (enseignant, policier, etc.) qui participe à l'interaction.

Cette approche empirique de la situation jugée complexe par les directeurs d'école nous conduit à investir le sujet par une revue de productions scientifiques et l'exploration littéraire des concepts émergents.

1.4 Les productions scientifiques relatives aux directeurs d'école et aux concepts émergents

Nous allons rechercher les travaux qui traitent de l'emploi de direction d'école pour donner la mesure de sa complexité. La complexité dans une première acception, est entendue dans le sens commun du terme « composé d'éléments qui entretiennent des rapports nombreux, diversifiés, difficiles à saisir par l'esprit, et présentant souvent des aspects différents. » (www.cnrtl.fr).

Elle nous invite à une revue de littérature pour saisir les concepts essentiels qu'elle induit. Tout d'abord, la complexité est immanente au concept de système. Ensuite, l'approche de la complexité par le système introduit les concepts de contradiction et de paradoxe. Il s'agit alors de saisir la manière dont il est possible de faire face à la complexité.

1.4.1 L'emploi de directeur d'école

L'emploi de directeur d'école est souvent appréhendé au travers des tâches pléthoriques qui lui incombent et qui lui confèrent différents visages. Cette multiplicité est source de complexité (au sens commun du terme). Des outils et des solutions organisationnelles sont proposés (De la Cruz et Lozano, 2010 ; Denizot et Petit-Jean, 2010; Orsingher-Puig et Carles, 2014 ; Texier, 2013). Les nombreuses tâches de nature hétérogène qui composent les missions du directeur d'école génèrent une incertitude sur le déroulement même de sa journée (Reiss, 2010). Ces différents travaux mettent au jour un quotidien subi sachant que « leur mandat officiel est à la fois large et assez flou » (Tardif et Lessard, 1999, p. 478).

D'autres ouvrages témoignent de la perception que les directeurs ont de leur fonction et de la manière dont les parents les perçoivent (Fotinos, 2014). Dans leur étude, Poirel et Yvon (2011) identifient les sources du stress professionnel des directeurs d'école dans un contexte de réforme scolaire : les contraintes administratives, des relations interpersonnelles et le renouveau pédagogique. Ils éprouvent de la colère et de l'anxiété face aux obstacles, aux imprévus et aux attaques personnelles.

Divers rapports (IGEN-IGAEN, 2009 ; Reiss, 2010) et enquêtes (IFOP, 2006 ; UNESCO, 2006) exposent les contextes de plus en plus complexes, sous l'effet des politiques éducatives, dans lesquels le directeur d'école évolue. Dans le prolongement, la complexité de l'emploi de direction d'école est accrue par ses nouvelles missions de pilotage : « il devient alors l'acteur

stratégique entre les instances gouvernementales, qui formulent des politiques éducatives en matière de résultats » (CREN, 2011, p. 164). Et, Ntawutabazi Ntibanyendera (2010) dans sa thèse de doctorat étudie les besoins de perfectionnement que ressentent les directeurs d'école primaire pour rester à la hauteur de leurs missions.

Le constat de la complexité du rôle du directeur d'école invite à le faire évoluer : Develay (2013) en abordant la refondation de l'école primaire propose d'accentuer un pilotage partagé. L'auteur préconise l'élargissement du cercle de la négociation en interne même si des routines défensives peuvent s'instaurer car le directeur d'école « peut se sentir démuni de certaines de ses prérogatives dès lors qu'un dispositif collectif se met en place. » (p. 244). Henaff (2017) propose un leadership collectif. Ou encore, il doit développer un « super leadership » (Koffi et al., 1998, p. 189) pour favoriser l'implication des enseignants dans le processus décisionnel qui entoure l'acte pédagogique. Son rôle est envisagé en termes « *d'empowerment* » c'est-à-dire que le directeur d'école doit mettre en place un environnement dans lequel les enseignants sont traités en professionnels. Plusieurs comportements sont recommandés comme par exemple le partage de l'information et la prise de décision avec les enseignants (Koffi et al., 1998, p. 96-97).
Sous une forme prescriptive, Rich (2010) propose de repenser l'encadrement des établissements scolaires selon le cadre du nouveau management public[25] afin de « promouvoir l'humain et sa capacité créatrice pour s'accorder en équipe sur cette valeur de référence commune » (p. 126).

Contrairement aux personnels de direction des établissements de l'enseignement secondaire (collèges et lycées) qui, « placés au centre de la modernisation scolaire, (ils) sont même devenus un objet d'étude à part entière » (Baluteau, 2009, p. 172), peu d'études concernent le directeur d'école malgré son rôle clé dans la mise en œuvre de la politique éducative : il est avant tout un enseignant dont l'identité professionnelle se caractérise par une charge de direction. Le rapport rédigé en 2010 par le député Reiss et intitulé : « Quelle direction pour l'école du XXIe siècle ? » pointe aussi ce statut qui le place à bien des égards en porte-à-faux vis-à-vis des enseignants de l'école, dans sa mission d'animation.

[25] « New Public Management (NPM) : nouvelle forme de gestion publique basée entre autres sur une culture du résultat et l'emprunt de pratiques et d'outils issus du privé. » (Chappoz et Pupion, 2012, p. 1)

Duchauffour (2013) s'attache à mieux cerner les postures identitaires du directeur d'école pour « montrer en quoi la sphère privée, la sphère sociale, les choix professionnels et la demande institutionnelle colorent l'exercice de la direction au quotidien » (p. 88).

En Polynésie française, de nombreux travaux concernent le leadership, l'autorité de la fonction, la place du chef (Audras, Bambridge, Gaulme, Iribarne et Torrente, 2017 ; Bare, 1987 ; Robineau, 1985) mais ceux-ci ne sont pas centrés sur la direction d'école primaire.

L'emploi de directeur d'école apparaît complexe, dans le sens commun du terme, puisque composé d'éléments de nature diversifiée qui entretiennent de nombreux rapports. Cette complexité retient plusieurs causes (la multiplicité des tâches, le statut et l'évolution des missions), diverses perspectives (contextuelles, relationnelles).

Ce serait ce grand nombre d'éléments ou leurs interactions qui expliqueraient la complexité de l'emploi de directeur. Cette première approche nous guide vers une acception de la complexité par le système, mais faut-il encore le définir. Une définition courante pose le système comme un « ensemble d'éléments considérés dans leurs relations » (Larousse en ligne). Selon Castoriadis (Amiot, Billiard et Brams, 1993, p. 56), « Rien ne change, évidemment, si on parle d' « interactions » plutôt que d'éléments […], les interactions n'étant que des éléments d'ensembles de types supérieurs ». Une logique ensembliste engage une collection d'objets soit « nécessairement un cardinal fini » (p. 56). Or, les productions scientifiques relatives à l'emploi de directeur d'école nous orientent vers une approche du système qui intègre l'aléatoire, l'inattendu (soit un cardinal infini, non dénombrable) pour comprendre les situations vécues par le directeur d'école.

1.4.2 La complexité et l'approche par le système

Les sciences de la complexité nous sont contemporaines. À la fois pluridisciplinaires et transversales, leur émergence engage un positionnement épistémologique holistique. L'approche de la complexité par le système introduit des concepts fondamentaux à partir desquels les auteurs développent des acceptions différentes. Dans notre présentation, le concept de contradiction qui émane d'une approche par le système nous conduira à celui de paradoxe.

1.4.2.1 L'émergence des sciences de la complexité

Depuis la dernière moitié du XXe siècle, les sciences de la complexité sont apparues dans un contexte épistémologique en opposition à la tradition analytique cartésienne (centrée sur des enchaînements de causalité) et au réductionnisme (positionnement scientifique visant à retenir une approche analytique en partant du principe que l'étude des parties permet la connaissance de ce qu'elles constituent). Elles ont émergée aussi, dans un contexte économique et politique dominé par des contradictions, sous l'effet d'un néo-libéralisme mondialisé et financiarisé. (Guespin-Michel, 2016).

Les sciences de la complexité sont donc récentes. Leurs contenus ne sont pas intégratifs mais plusieurs théories conçues au cours du XXe siècle ont contribué à leur développement dont la cybernétique (Wiener), la théorie du chaos (Poincaré pour son émergence, Lorenz pour sa modélisation), la théorie générale des systèmes (von Bertalanfy). Cette dernière représente une base constitutive de l'approche systémique qui concerne aussi bien les mathématiques, la biologie, la physique, les sciences de la communication ou encore celles de la société.

La complexité engage l'approche systémique (l'approche par le système) comme manière de décrire un objet dans une visée holistique, c'est-à-dire en retenant l'étude globale de tout objet ou processus puisque « le tout est plus que la somme des parties » (von Bertalanffy, 1968/2012, p. 53). Cette approche du/par le système a connu plusieurs phases de développement comme celle des années 50-70, centrée sur des systèmes théoriques, marquée par le structuralisme (Levi-Strauss) en France, la théorie de l'information (Shannon) et la cybernétique aux États-Unis. Une autre phase de développement, à partir des années 1970, s'est orientée vers une conception appliquée des systèmes complexes tels les systèmes sociaux que sont les entreprises ou les organisations (Checkland et Weick).

1.4.2.2 L'approche par le système : des concepts fondamentaux

Selon les disciplines et les auteurs, l'approche systémique retient des structures différentes, l'existence d'interactions non linéaires, des niveaux d'organisation différents ou des traits fonctionnels non triviaux (chaos, auto-organisation, boucles de rétroaction, par exemple). Ces approches multiples ont des causes objectives liées à l'hétérogénéité des objets étudiés. Dans la transversalité disciplinaire, les points de vue présentent des convergences, mais l'accent n'est pas mis sur les mêmes propriétés. Cependant, le postulat téléologique est retenu et des

concepts essentiels fondent une approche dominante issue des sciences de la complexité en termes de:

- totalité. Si un système est un ensemble d'éléments, il ne s'y réduit pas ;
- interactions, ce qui engage l'idée d'une causalité non linéaire ;
- organisation. L'agencement d'une totalité s'effectue en fonction de la répartition de ses éléments en niveaux hiérarchiques ;
- complexité. La complexité d'un système renvoie au nombre de relations entre les éléments (et non le nombre d'éléments) lequel détermine son degré d'organisation et participe à l'appréciation de sa complexité (Turchany, 2008, p. 4-5).

Mais, pour Barel (1989), l'étude de la complexité doit s'attacher à « la complexité fonctionnelle » (p. 34) du système au lieu de considérer sa structure. La vision dominante retient que « tout ce qui n'est pas différencié […] est simple » (p. 34). Selon l'auteur, « il faut donc sortir des idées reçues sur la complexité, ce que semble vouloir faire E. Morin par exemple, dans ses recherches sur ce qu'il appelle l'hyper-complexité. » (p. 34). En retenant comme paradoxe fondamental le « paradoxe de l'auto » de Ruyer (1966, cité par Barel, 1989, p. 20) c'est-à-dire « la « possibilité » que quelque chose soit à la fois acteur et terrain de son action », Barel (1989) soutient que ce qui fonde la complexité tient à la pratique du système.

La complexité d'un système comporte d'autres facteurs que sont l'incertitude de l'environnement et la difficulté, voire l'impossibilité, à identifier tous les éléments et toutes leurs relations. Il s'agit de considérer, entre autres, l'instabilité, le désordre, la contradiction, l'ambiguïté, le paradoxe (Donnadieu et Karsky, 2002).

De très nombreux auteurs tels que Crozier et Friedberg (1977), Barel (1989), Morin (les six volumes de « La « méthode »), ont appliqué l'approche systémique dans l'étude des sociétés ou des organisations humaines. La systémique s'est développée de manière particulièrement opérationnelle au niveau des organisations et des acteurs suite aux travaux de l'École de Palo Alto (Bateson) dont l'approche par le système s'est étendue à la psychologie, la psycho-sociologie ainsi qu'aux sciences de l'information et de la communication (Turchany, 2008, p. 4-8). Elle est ainsi tournée vers l'action.

Compte tenu des innombrables références qui concourent aux sciences de la complexité, nous exposons, pour notre étude, deux principaux traits de son approche par le système.

Une première caractéristique de la complexité tient à l'existence d'antagonismes. Selon Morin (1977) :

> la complexité (qui) est, non seulement dans la liaison du séparé/isolé, mais dans l'association de ce qui était considéré comme antagoniste […]. Le problème de la pensée complexe est dès lors de penser ensemble, sans incohérence, deux idées pourtant contraires. (p. 379)

Les phénomènes complexes sont appréhendés au travers de leurs relations contradictoires. La complexité intègre la pensée et induit une approche des situations sociales par le système.

Une seconde caractéristique de la complexité tient à la difficulté à déterminer la constitution de l'objet étudié. Selon Castoriadis :

> les phénomènes (ou objets) considérés comme « complexes » sont tels parce qu'ils relèvent d'une caractéristique plus profonde et plus générale de tout objet, et de l'être en général : leur caractère magmatique. Nous dirons qu'un objet est magmatique lorsqu'il n'est pas exhaustivement et systématiquement ensidisable - autrement dit, réductible à des éléments et à des relations qui relèvent exclusivement et de façon homogène de la logique ensidique (ensembliste-identitaire). (Amiot et al., 1993, p. 61)

La logique ensidique ou ensembliste engage des opérateurs logiques tels que les principes d'identité, de non-contradiction et du tiers exclu. Cette logique ensembliste absolutisée par l'épistémologie occidentale s'avère formidablement efficace quand le système se caractérise par les conditions aristotéliciennes (même temps, même relation). Mais « les trois principes d'identité, de non-contradiction et du tiers exclu étouffent la pensée quand l'objet de celle-ci ne peut, par essence, satisfaire ces conditions. » (Martinet, 2006, para. 28).

L'approche de la complexité par le système offre un cadre interprétatif émancipateur pour comprendre et accéder à des représentations variées des phénomènes sociaux. La pensée s'inscrit dans un paradigme entendu comme « un type de relation logique (inclusion, conjonction, disjonction, exclusion) entre un certain nombre de notions ou catégories maîtresses » (Morin, 1977, p. 147) et fait le choix de certaines relations logiques au détriment d'autres. Face à la complexité, un « paradigme de simplicité » s'inscrit dans « l'ordre » et « chasse le désordre » (p. 79) pour « enfermer la réalité dans un système cohérent » et mettre de

côté « tout ce qui dans la réalité, contredit ce système » (p. 94). Il vise à séparer ou à unir, mais non de penser ensemble ce qui s'oppose. Ainsi, selon Morin (1977), la complexité induit, pour être accessible, une pensée complexe, c'est-à-dire une pensée qui puisse percevoir les jonctions là où elle saisit les disjonctions d'éléments antagonistes.

Pour Barel (1989), le mode d'emploi qui consiste à insister sur ce qui unit les contraires, tend à « réduire la contradiction elle-même à un processus non contradictoire » (p. 57). L'auteur « attache la même importance à ce qui oppose et ce qui unit les contraires, et qui, de ce fait, cherche à mettre en lumière ce qu'a de contradictoire la contradiction elle-même. » (p. 58). La contradiction est paradoxale. Ainsi, la complexité entraîne la conjonction et la disjonction des éléments contradictoires.

La complexité conduit aussi à s'interroger sur l'élément. L'unité des contraires est « vérité primordiale » (p. 60) dont se saisit la dialectique hégélienne dans le jeu de la contradiction « à chaque fois que deux forces de sens opposé s'appliquent au même point » (p. 60).

Mais pour l'auteur, les objets élémentaires sont eux-mêmes contradictoires et s'appréhendent par la conjonction et la disjonction. Lupasco (1970, cité par Barel, 1989, p. 62) considère que la contradiction a des propriétés dynamiques antagonistes et qu'il faut donc « chercher dans le processus de transformation des objets l'explication du fait que chacun d'eux représente une unité ou une identité des contraires » (p. 62). En fait, deux visions de la contradiction se distinguent : celle « entre deux objets distincts ou la contradiction dans l'objet et identification de l'objet lui-même comme processus contradictoire » (p. 61). Dans sa première acception, Levi-Strauss (1980, p. 148-149) considère la contradiction sous la forme de paires d'opposition. Et dans la seconde version, l'unité de l'objet ne pourra être perçue qu'à un méta-niveau, un niveau supérieur à l'objet soit au système. Alors, « il est impossible de penser l'unité jusqu'au bout, comme un en soi isolé. L'unité d'un système n'est que le fractionnement d'un méta-système » (p. 65). Ainsi, la contradiction concerne aussi bien des différences et implique « le paradoxe de la confusion des niveaux » (p. 69).

L'approche de la complexité par le système relève d'un positionnement épistémologique soit une manière de réfléchir sur le « réel » et de prendre en compte la contradiction. Et, la contradiction appréhendée au travers d'un processus contradictoire conduit au concept de paradoxe.

1.4.2.3 La complexité et le paradoxe

Faire face à la complexité conduit à « se confronter au paradoxe et suppose un réajustement de la pensée, un renversement de perspective » (Mattei, 2012, para. 21).

Dans son acception première, le paradoxe signifie « ce qui est contraire à l'opinion commune » du grec « para » (contre) et « doxa » (opinion) (www.cnrtl.fr). Par extension, le terme désigne ce qui est incompréhensible, illogique et absurde. Selon Watzlawick, Helmick Beavin et Don Jackson (1967/1972), le paradoxe se définit comme une contradiction qui vient au terme d'une déduction correcte à partir de prémisses, lesquelles forment un savoir acquis à partir des objets de l'expérience de l'individu. Les auteurs distinguent trois groupes de paradoxes : les paradoxes logico-mathématiques (du domaine de la syntaxe logique), les définitions paradoxales (du domaine de la sémantique) et les paradoxes pragmatiques dans lesquels, pour obéir, il faut désobéir et réciproquement. Pour ces derniers,

> un message est émis qui est structuré de manière telle que a) il affirme quelque chose, b) il affirme quelque chose sur sa propre affirmation, c) ces deux affirmations s'excluent. Ainsi, si le message est une injonction, il faut lui désobéir pour lui obéir. (Watzlawick et al., 1967/1972, p. 213)

Cette définition étaie le concept de la communication paradoxale et de « double contrainte » (Bateson, Don Jackson, Haley et Weakland, 1956) et ajoute aux groupes des paradoxes syntaxiques et sémantiques, celui des paradoxes pragmatiques. Et, « Avec le paradoxe pragmatique, on sort de l'univers purement logique pour entrer dans l'univers bien réel de l'interaction humaine circonstanciée et contextualisée. » (Josserand et Perret, 2003, p. 9). Pour Barel (1989), le paradoxe est « une affaire humaine et une affaire sociale » (p. 22). Il est existentiel, c'est-à-dire qu'il est « en partie une construction mentale de l'homme » (p. 250) destinée à réintégrer le réel. Il a une nature relationnelle : « le paradoxe n'est ni dans la réalité, ni dans la tête de celui qui contemple la réalité. Il est entre la réalité et sa représentation » (p. 251).

L'importance de préciser le paradoxe tient au fait que sa définition conditionne son existence. Selon Perret et Josserand (2003, p. 10), s'appuyant sur les travaux de Barel (1989), c'est « la manière dont les acteurs construisent leurs représentations d'une situation qui créent ou non le paradoxe existentiel ». Pour Ford et Backoff (1988, cité par Perret et Josserand, 2003, p. 10)

le paradoxe présente une dimension interactionnelle socialement construite. C'est au travers d'un contexte d'interactions que des contraires s'activent simultanément. L'aspect relationnel a une acception plus fonctionnelle pour Smith et Lewis (2011) : le paradoxe se définit comme des « éléments contradictoires mais inter reliées qui existent simultanément et persistent dans le temps. De tels éléments semblent logiques une fois considérés isolément, mais irrationnels, contradictoires, voire absurdes, une fois juxtaposés (voir Lewis, 2000). »[26] (p. 386). Le paradoxe est, selon ces auteurs, comme le Yin et le Yang illustré par le symbole taoïste lui-même représentatif d'un paradoxe. Leurs points de couleurs opposées représentent de façon imagée que les « deux concepts sont liés, se succèdent mutuellement et que l'un existe grâce à l'autre. » (Guilmot et Vas, 2013, p. 55). À la différence, le dilemme impose le choix : peser le pour et le contre, et choisir en fonction des avantages et des désavantages de chacune des propositions (Smith et Lewis , 2011, p. 387). Il convoque une logique du « OU ». La dialectique hégélienne repose sur un élément de résolution par intégration des contradictions : une logique du « ET ». Les auteurs illustrent leur propos par l'exemple de la thèse (A) et de l'antithèse (B) qui sont solutionnées par l'intégration des deux, en synthèse (C) (p. 386).

Alors, Smith et Lewis (2011) expliquent qu'en prenant en compte la variable temps « qu'un dilemme peut devenir paradoxal, par exemple, lorsqu'à un horizon temporel plus lointain, le choix entre A et B devient provisoire. Au fil du temps, les contradictions émergent à nouveau, suggérant leur interrelation et leur persistance » (p. 387)[27]. Dans ce sens, le dilemme à court terme se transforme en paradoxe sur le long terme. Il en est de même pour la dialectique. Les éléments contradictoires, la thèse (A) et l'antithèse (B), sont aussi en interrelations. Si la synthèse (C) souligne les similitudes mais néglige les différences entre A et B, de fait, l'intégration de A et B est provisoire (p. 387). Pour étayer leur argumentation, Smith et Lewis (2011) font référence à Clegg (2002) selon qui, dialectique et paradoxe deviennent synonymes lorsqu'« une thèse n'existe pas en dépit de son antithèse mais en raison d'elle. Chaque pôle de la dialectique a besoin de l'autre pour soutenir sa présence » (p. 387)[28].

---

[26] « We define paradox as contradictory yet interrelated elements that exist simultaneously and persist over time. Such elements seem logical when considered in isolation but irrational, inconsistent, and even absurd when juxtaposed (see Lewis, 2000) » (Smith et Lewis, 2011, p. 386).

[27] « A dilemma may prove paradoxical, for instance, when a longer time horizon shows how any choice between A and B is temporary. Over time the contradictions resurface, suggesting their » (Smith et Lewis, 2011, p. 387).

[28] « Clegg proposed that paradoxes and dialectics become synonymous when "a thesis does not exist despite its anti- thesis, but because of it. Each pole of the dialectic needs the other to sustain its presence" (2002: 29) » (Smith et Lewis, 2011, p. 387).

Pour Barel (1989), la complexité conduit à appréhender les contraires au travers de leur unité et de leur identité, ce qui dévoile le caractère paradoxal de la contradiction. En donnant la même importance à ce qui oppose et unit les contraires, il y a confusion entre le processus et la structure, soit l'acteur et son champ d'action en référence au « paradoxe de l'auto » de Ruyer (1966, cité par Barel, 1989, p. 20) évoqué précédemment. La contradiction s'exerce au niveau de l'élément, système d'un méta-système, de sorte que la contradiction implique « la confusion des niveaux » (Barel, 1989, p. 69). Une dynamique est à l'œuvre. La contradiction est un processus : il n'y a donc pas de paradoxe sans contradiction. Finalement, « la contradiction et le paradoxe s'animent et se font vivre mutuellement. » (p. 69). Lorsque le paradoxe se manifeste dans le mouvement de fusion-séparation des niveaux « logiques » (p. 70), alors le message et le méta-message sont confondus ou encore, le message est aussi méta-message. Cette approche se distingue de celle de Russel (1918, cité par Barel, 1989, p. 224) pour qui le méta-message est radicalement séparé du message : le méta-message est d'un niveau logique supérieur de sorte que celui parle de quelque chose (l'acteur) doit être autre chose que ce dont il parle (champ).

Selon Barel (1989)

> On sait, de la façon la plus simple et la plus authentique, que l'on a affaire à un paradoxe, chaque fois que l'on rencontre une situation dans laquelle il est nécessaire de faire, de dire ou de penser une chose et le contraire de cette chose… On peut dire aussi que le paradoxe s'exprime dans la double obligation de choisir et de ne pas choisir entre deux ou plusieurs solutions à un problème donné. Ou bien qu'il est un problème insoluble ayant une solution, apparente ou réelle ; ou bien que le paradoxe est ce qui se localise dans un espace-temps déterminé tout en se montrant présent et actif dans d'autres espaces-temps. (p. 223)

Chaque individu peut être confronté à des situations dans lesquelles il est sujet à des contraintes personnelles et spécifiques. En retenant la définition du paradoxe de Barel précitée, on ne peut pas ne pas réagir au message paradoxal puisqu'il y a une double

obligation de faire une chose et une autre chose contradictoire. Il convient alors de s'interroger sur la manière dont l'individu fait face à la situation qu'il juge complexe.

1.4.3 Le « faire-face » à la situation complexe : la stratégie

Perrenoud (1993a) explique que, s'agissant du domaine de l'éducation, la complexité peut être « affrontée vraiment » : « l'esprit n'est pas démuni face à la complexité, il permet de la maîtriser partiellement, en théorie, et dans une certaine mesure en pratique. » (section *Analyser et apprivoiser la complexité ensemble,* para.1).

Selon Morin (1990)

> La complexité appelle la stratégie. II n'y a que la stratégie pour s'avancer dans l'incertain et l'aléatoire […] *(elle)* est l'art d'utiliser les informations qui surviennent dans l'action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitudes pour affronter l'incertain. (p. 178)

La stratégie est définie comme « l'art de combiner et de coordonner diverses actions pour atteindre un but. » (www.universalis.fr). Pour Mauger (www.universalis.fr) la notion de stratégie convoque un enchaînement ordonné de choix conscients, guidés par le calcul rationnel ou par des motivations éthiques et affectives.

Morin (1990) soutient que « l'action est stratégie » (et non l'inverse) (p. 106). Elle tend à éliminer l'incertitude tout en tâchant d'utiliser le hasard, appréhendé comme « la chance à saisir » (p. 106) et, à tirer avantage des erreurs de l'adversaire. Ainsi, le domaine de l'action est par essence aléatoire et incertain : « L'action suppose la complexité, c'est-à-dire aléa, hasard, initiative, décision, conscience des dérives et des transformations. Le mot stratégie s'oppose à celui de programme. » (p. 107), car la complexité ne décline pas un mode opératoire pour se saisir de l'incertitude. Dans une acception commune, si la stratégie vise l'élaboration de scénarios, pour l'auteur, elle échappe à l'intention de l'acteur qui s'adapte aux actions de l'Autre dans un contexte d'interactions.

L'action est manifestation de la complexité :

> La pensée simple résout les problèmes simples sans problème de pensée. La pensée complexe ne résout pas d'elle même les problèmes, mais elle constitue une aide à la stratégie qui peut les résoudre. Elle nous […] rappelle : « n'oublie pas que la réalité est changeante, n'oublie pas que du nouveau peut surgir et de toute façon, va surgir ». La

> complexité se situe à un point de départ pour une action plus riche, moins mutilante. (Morin, 1990, p. 111)

Certains auteurs ont proposé des pratiques paradoxales (Josserand et Perret, 2003) ou des stratégies de réponses (Poole et Van de Ven, 1989) dans le domaine des organisations.
Josserand et Perret (2003, p. 166) exposent les pratiques de gestion organisationnelle des paradoxes selon les dimensions temporelles (diachronique, synchronique) des dualités. Trois logiques sont alors distinguées : la différenciation (acceptation du paradoxe en distinguant des niveaux logiques différents et en associant leur différenciation « à un principe de conjonction et non d'exclusion » (Morin, 1986, cité par Josserand et Perret, 2003, p. 167)), le dialogue (interpénétration des logiques opposées), la disparition (la représentation des acteurs a intégré les deux dimensions contradictoires). En croisant les dimensions et les logiques, six « pratiques organisationnelles paradoxales » émergent : séquentielle, compartimentage, stratification, oscillation, construction locale et recadrage (Josserand et Perret, 2003, p166-169).

D'autres auteurs (Lewis, 2000 ; Poole et Van de Ven, 1989 ; Smith et Lewis, 2011) retiennent des stratégies dites d'acceptation ou de résolution, cette dernière prenant la forme d'une séparation spatiale et temporelle.
Pour l'acceptation, il s'agit de « vivre avec » le paradoxe (Lewis, 2000). Missonier dans ses travaux d'habilitation à diriger les recherches (2013) expose :

> Accepter le paradoxe revient à prendre de la hauteur au regard des tensions perçues. Les acteurs perçoivent autrement les tensions en contradiction et de fait, optent pour des solutions créatives leur permettant de percevoir une réconciliation entre les contraires. L'acceptation implique une dynamique complexe qui renvoie à une logique reposant sur le « ET » (choix des deux tensions). (p. 99)

La résolution, au contraire, repose sur le choix d'un des deux pôles en opposition, soit une logique du « OU » sans pour autant éliminer une tension au détriment d'une autre : il s'agit de les réunir, mais en des lieux et des temps différents. (Poole et Van de Ven, 1989 cités par Missonier, 2013, p. 99).

Le modèle de Lewis (2000) complété par Smith et Lewis (2011) propose une dynamique de gestion des tensions, représentée selon un cycle. Par conséquent, leur gestion s'inscrit dans le

long terme et engage des stratégies entrelacées d'acceptation et de résolution. (Missonier, 2013, p. 100-103).

Pour Martinet (2006), la pensée stratégique doit retenir ce qui fonde sa raison d'être en plaçant « en son centre - et non comme cas limite - les couples ago-antagonistes […] : l'actualisation/potentialisation (Lupasco) » (p. 41).

Pour Barel, tout « dépassement » du paradoxe tel qu'il peut exister dans la tradition hégélienne représente sa mise à mort (1989, p. 240). Il n'est nullement question de subir le paradoxe social ou historique. L'acteur peut maîtriser le paradoxe, c'est-à-dire « rendre ce dernier plus vivable et plus supportable qu'il ne le serait si les hommes restaient passifs devant lui. » (p. 241). Pour ce faire, il s'agit de « surimposer à une situation paradoxale une stratégie paradoxale » (p. 241) dite stratégie double. Cette stratégie est paradoxale dans la mesure où elle consiste à choisir et ne pas choisir, ou encore, à choisir sans détruire le pouvoir d'effectuer les choix alternatifs, en se déployant sur plusieurs espaces, plusieurs temporalités. Ainsi, l'indécidabilité assure la réversibilité des choix. Le choix retenu est alors actualisé et les choix non détruits sont potentialisés (p. 242-243). Les stratégies sont dites doubles et prennent trois figures selon leurs caractéristiques spatiales et temporelles : le compartimentage, le compromis et le double *bind*.

Relevons que la stratégie double est une stratégie adaptative :

> il existe une manière consciente d'être inconscient ou une manière inconsciente d'être conscient. Il existe un état mental et affectif qui se situe « entre » la conscience et l'inconscience, qui traduit non un plus ou moins de conscience et d'inconscience, mais une superposition des deux univers qui brouille leurs frontières sans atténuer en rien leur singularité. (Barel, 1984, p. 394)

Le paradoxe, représentation qui se forme dans le cadre d'interactions, nous intéresse particulièrement pour accéder au système que constitue la situation. La situation visée est celle que l'individu juge complexe, selon sa vision du monde. Nous cherchons alors à comprendre la manière dont l'individu affronte la complexité. Mais, nous l'avons évoquée, la notion comporte des singularités conceptuelles selon les auteurs. Nous retiendrons l'approche par *Le paradoxe et le système de Barel* (1989) pour nourrir notre cadre théorique. En effet, l'auteur met en exergue les liens épistémologiques entre la complexité, le système, le

paradoxe et son processus contradictoire. Ses concepts donnent accès à l'interprétation du « sentiment de complexité » (Perrenoud, 1993a, section *Affronter vraiment la complexité, Irruption des antagonismes*, para. 3) que peuvent éprouver les individus. Les travaux de Barel permettent de saisir la manière dont ils peuvent vivre avec le paradoxe, le maîtriser. Les « stratégies doubles » (p. 183-185) qu'il expose constituent un cadre d'étude pour comprendre la manière dont les directeurs d'école font face aux situations jugées complexes.

Le directeur d'école perçoit des contradictions d'une situation qu'il juge complexe, cette complexité relevant du fonctionnement paradoxal de niveaux logiques. Alors, étudier les situations vécues par les directeurs d'école selon l'approche du paradoxe et du système développée par Barel serait particulièrement novateur. Des travaux mettent en lien l'éducation et la complexité pour appréhender le système éducatif et ses acteurs en général (Perrenoud, 1993a, 1993b, 1993c), mais ils ne concernent pas particulièrement la fonction de directeur d'école primaire.

Et la notion de complexité constitue un apport significatif aux sciences de l'éducation (Ardoino et De Peretti, 1998 ; Morin, 2000). Alors, à partir des situations jugées complexes par les directeurs d'école primaire, nous cherchons à comprendre la manière dont ils y font face. Le « faire-face » aux situations complexes constitue donc notre objet de recherche d'autant que

> ce travail d'analyse et d'aménagement de la complexité est au coeur de tout processus de professionnalisation d'un métier, qu'il s'agisse de diriger un établissement ou d'enseigner. (Perrenoud, 1993a, section *Affronter vraiment la complexité, Analyser et apprivoiser la complexité ensemble*, para. 2)

Notre question de recherche se formule ainsi : comment font les directeurs d'école primaire pour faire face aux situations qu'ils jugent complexes ?

Nous voulons comprendre la manière dont les directeurs d'école font face aux situations qu'ils ont vécues et qu'ils jugent complexes. Pour accéder au phénomène, nous portons notre attention sur ce que disent les directeurs d'école. Nous allons considérer leurs témoignages au regard de leur rôle social défini par leurs attributions institutionnelles (ou ordres normatifs).

Nous procéderons alors à un recueil de données que nous interpréterons selon un cadre construit à partir de la modélisation théorique retenue.

1.5 Résumé de la partie 1

La présentation de la Polynésie française, au travers de sa géographie et de son statut d'autonomie, permet d'appréhender les caractéristiques nécessaires à la compréhension du contexte de l'étude, sujet au phénomène de complexification. En effet, des facteurs tels que l'espace immense, le récent transfert de compétences et les évolutions majeures des politiques éducatives, établissent des rapports diversifiés aux effets inattendus. Engagée dans une démarche de performance, la Polynésie française attribue un rôle de premier plan au directeur d'école : il est le relais opérationnel de la stratégie de la politique éducative, en interaction avec les partenaires du système éducatif, au plus près du terrain.

Nous nous intéressons au directeur d'école, enseignant parmi ses pairs aux attributions pourtant distinctes. Les directeurs d'école sont des enseignants du 1er degré. Fonctionnaires de l'État, ils ont été recrutés sur le territoire pour le corps de l'État créé pour la Polynésie française. Les attributions du directeur d'école, fixées par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, le démarquent. Ainsi, il est à la fois « pareil » et « différent » des autres enseignants de l'école.

Ces termes contradictoires nous invitent à considérer la fonction de direction dans une perspective plus large , celle de la complexité qui se manifeste par la présence d'antagonismes. Une lecture interprétative de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 révèle les contradictions de la fonction. Dès lors, nous cherchons à saisir la manière dont ces contradictions investissent les situations professionnelles que vivent les directeurs d'école. Nous portons notre attention sur ce qu'ils disent des situations qu'ils jugent complexes pour comprendre ce qui, à leurs yeux, les caractérise.

Pour ce faire, nous retenons une méthode fondée sur les ordres normatifs de la fonction de directeur d'école. Dans les situations professionnelles, les actions des individus sont orientées par les normes que sous-tend leur rôle (Fréga, 2015). Lorsque le directeur d'école expose les situations qu'il rencontre, il s'exprime en tant que directeur d'école, c'est-à-dire par rapport au rôle qui lui est prescrit par l'institution scolaire : « comme tout acteur, les directeurs incorporent de manière plus ou moins forte les prescriptions institutionnelles » (Duchauffour, 2013, p. 88). Pour le directeur d'école de Polynésie française, son rôle est déterminé par l'arrêté précité qui instaure ses attributions, c'est-à-dire les ordres normatifs de sa fonction.

Nous prenons appui sur l'expérience individuelle au regard de ces ordres normatifs pour accéder à la situation complexe qui constitue l'unité de base de notre recherche.

Les données recueillies à partir de deux entretiens exploratoires permettent d'observer que les attributions apparaissent dans le discours des directrices d'école interviewées et que des contradictions sont à l'œuvre dans les situations jugées complexes. Mais force est de constater que ces contradictions ne sont pas issues de la réunion de deux attributions contradictoires de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996. Les directrices d'école enquêtées ont prélevé, dans les situations d'interaction exposées, une contrainte qui s'oppose à l'une de leurs attributions ; cette contrainte contradictoire émane d'un Autre, acteur (enseignant, parent, maire, etc.) engagé dans la situation.

Les entretiens exploratoires nous conduisent à retenir la méthode suivante, contextualisée à l'étude des situations évoquées : les attributions qui déterminent le rôle du directeur d'école permettent d'interpréter, de saisir dans son discours, les situations qu'il juge complexes. Alors, la situation complexe s'appréhende au regard de l'interaction par laquelle entrent en tension l'une des attributions du directeur d'école et une contrainte imposée par l'Autre.

Pour investir le sujet, nous recherchons les productions scientifiques afférentes au directeur d'école. Elles invitent à considérer son emploi au travers de la complexité. Mais cette complexité n'est pas intégratrice : elle retient plusieurs causes (la multiplicité des tâches, le statut et l'évolution des missions), diverses perspectives (contextuelles, relationnelles). À ce stade, la complexité relève d'une acception commune qui retient « des rapports nombreux, diversifiés, difficiles à saisir par l'esprit » (www.cnrtl.fr). La notion de complexité nous conduit à une revue de littérature autour d'un concept essentiel : le système. L'approche de la complexité par le système introduit les concepts de contradiction et de paradoxe.

Appréhender la complexité par le système offre un cadre interprétatif émancipateur par l'approche holistique qu'elle convoque. Elle fournit des représentations variées des phénomènes sociaux. Nous explorons le concept de paradoxe induit par la présence d'éléments contradictoires au sein d'un système. La contradiction présente différents positionnements épistémologiques en fonction des auteurs. Par exemple, si elle concerne les relations entre les membres d'une même classe logique pour Wilden (1972, cité par Barel,

1989, p. 48), elle est processus engageant une confusion de niveaux pour Barel (1989, p. 49-69).

La situation complexe émanant d'une relation de soi au monde, nous en venons à porter notre attention sur la manière dont les individus y font face. Le « faire-face » à la complexité compte plusieurs approches aux terminologies distinctes. Certains auteurs ont proposé des pratiques paradoxales (Josserand et Perret, 2003) ou des stratégies de réponses (Poole et Van de Ven, 1989) dans le domaine des organisations. D'autres mettent en avant les couples ago-antagonistes (Martinet, 2006) au centre de la pensée stratégique. Pour Barel (1989), il s'agit de « surimposer à une situation paradoxale une stratégie paradoxale » (p. 241) dite stratégie double.

Le paradoxe en tant que représentation qui se forme dans le jeu d'interactions, nous intéresse particulièrement pour accéder au système constitutif de la situation. La situation visée est celle que l'individu juge complexe, selon sa vision du monde. Nous cherchons alors à comprendre la manière dont il affronte la complexité, terme générique. Mais nous l'avons évoquée, la notion comporte des différences conceptuelles selon les auteurs. Nous retiendrons les travaux de Barel pour nourrir notre cadre théorique. En effet, l'auteur établit les liens épistémologiques entre le système, le paradoxe et la complexité comme processus contradictoire. Ses concepts donnent accès à l'interprétation du « sentiment de complexité » (Perrenoud, 1993a, section *Affronter vraiment la complexité*, *Irruption des antagonismes*, para. 3) qui émane d'une situation jugée complexe. Ensuite, les travaux de Barel permettent de saisir la façon dont les individus peuvent vivre avec le paradoxe, le maîtriser. Les stratégies doubles qu'il expose constituent un cadre d'étude pour comprendre la manière dont ils font face aux situations qu'ils jugent complexes.

Étudier les situations vécues par les directeurs d'école selon l'approche du paradoxe et du système développée par Barel serait particulièrement novateur. D'autres travaux portent sur le système éducatif et ses acteurs en général (Perrenoud, 1993a, 1993b, 1993c) mais ne concernent pas les situations vécues par le directeur d'école primaire en particulier. Et, la notion de complexité constitue un apport significatif aux sciences de l'éducation (Ardoino et De Peretti, 1998 ; Morin, 2000). Alors, à partir des situations jugées complexes, nous cherchons à comprendre la manière dont les directeurs y font face.

La question de recherche se formule ainsi : Comment font les directeurs d'école primaire pour faire face aux situations qu'ils jugent complexes ?

2 . MODELISATION THEORIQUE

Les témoignages des directrices d'école issus des entretiens exploratoires, nous ont conduits à retenir une composante de la situation jugée complexe : la présence de contradictions. Une contrainte issue de l'Autre engagé dans l'interaction (un enseignant, par exemple) et une attribution de la direction d'école s'opposent dans la situation évoquée. Ces éléments oppositifs aboutissent à former des injonctions contradictoires, incompatibles de façon pragmatique. Les directrices d'école interrogées paraissent enfermées dans une situation où le choix est impossible ; la situation semble insoluble.

Il se dégage de l'exploration littéraire des concepts, une approche du système fondée sur la contradiction et le paradoxe, les deux notions s'animant mutuellement. Dans *Le Paradoxe et le système* de Barel (1989), la complexité est un processus paradoxal de fusion-séparation des niveaux logiques par lequel les termes ou formulations deviennent contradictoires. Ce cadre théorique présente des figures stratégiques pour maîtriser les situations paradoxales, ce qui correspond à l'objet de notre recherche : comprendre comment les directeurs d'école font face aux situations qu'ils jugent complexes.

> tout individu, tout groupe, toute société produit et reçoit le sens comme quelque chose qui à la fois vient de son for intérieur et d'une instance qui lui est extérieure et supérieure. Pour maîtriser le paradoxe, la pensée humaine déploie depuis un temps immémorial une batterie de stratégies plus ou moins paradoxales et plus ou moins efficaces. (Barel, 1989, p. 260)

Le phénomène sera donc étudié au travers des concepts du paradoxe et du système selon Barel qui précise que l'individu n'affronte jamais le réel directement mais un réel devenu représentation du réel. Il définit la représentation comme « la transformation qu'il (le réel) subit dans sa tête pour devenir non plus un fait brut, mais le fait muni de son sens, un produit intellectuel et affectif. » (p. 249). L'individu a donc un sens subjectif, une relation intime et sociale à la situation. Le processus de transformation permet d'accéder à une forme de « non-sens » (Amiot et al., 1993, p. 204) de la situation puisque pour tout système vivant, sa « logique est illogique ou paradoxale » (1989, p. 31).

Nous avions retenu une méthode fondée sur les ordres normatifs de la fonction de directeur d'école pour saisir les contradictions qui investissent les situations professionnelles puisque les actions des individus sont orientées par les normes que sous-tend leur rôle (Fréga, 2015). Lorsque le directeur d'école expose les situations qu'il rencontre, il s'exprime en tant que directeur d'école, c'est-à-dire par rapport au rôle prescrit par l'institution scolaire. Pour le directeur d'école primaire de Polynésie française, ses attributions sont définies par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996.

Mais le directeur d'école n'est pas réductible à ce rôle puisque « l'individu ne se réduit jamais à ce que la société fait de lui » (Barel, 1989, p. 160). Nous cherchons à enrichir notre interprétation par une approche qui puisse intégrer la singularité de l'individu, être social. Et, dans cette perspective, les valeurs participent à saisir un phénomène en ce qu'elles permettent d'interpréter le sens axiologique que l'individu attribue à une action. La Théorie *De la Justification, Les économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991) contribue à la finalité compréhensive de notre recherche dans la mesure où, les auteurs s'appuient sur les justifications des individus pour mettre en relief l'ordre qu'ils assignent aux valeurs, au regard de principes supérieurs communs.

2.1 L'approche systémique paradoxale de Barel

Les directeurs d'école vivent des situations qu'ils jugent complexes. La complexité telle que Barel la présente dans ses travaux est infiniment utile pour accéder au sens et ainsi comprendre des choses imbriquées[29]. L'individu produit du sens selon un processus qui engage des niveaux logiques dans un mouvement de fusion-séparation (p. 250). Autrement dit, ces niveaux logiques sont des infra-systèmes qui entretiennent entre eux des rapports instables et récurrents qui font la complexité de la situation jugée complexe.

L'approche systémique paradoxale[30] saisit la production d'un non-sens par la pensée, fruit d'une représentation subjective de la situation, à partir d'un réel perçu. L'individu vit avec ce paradoxe et mobilise une stratégie paradoxale ou stratégie double.

---

[29] En référence au sens commun du terme complexe : Du latin complexus, de complecti « embrasser, comprendre », le mot complexe induit « des choses imbriquées ». (www.cnrtl.fr)

[30] Cette désignation laisse entendre que « le système « est et n'est pas systématique ». C'est là un paradoxe dont (il) Barel recherche toutes les manifestations et toutes les implications » (Amiot, Billiard et Brams, 1993, p. 41).

Ainsi, *Le Paradoxe et le système* (Barel, 1989) nous permet de construire l'abstrait, entendu comme un lien entre les concepts théoriques retenus et le sujet d'étude, afin d'entamer l'élaboration du cadre interprétatif de notre recherche.

2.1.1 La situation complexe

Le cadre théorique de Barel appréhende l'individu comme un « champ perceptif » (p. 172) qui dit sa perception. Sa perception de la réalité se structure en niveaux logiques ou infra-systèmes : leur étagement construit le sens que l'individu attribue à la situation. Ce sens est un système dont les infra-systèmes entrent en mouvement de fusion-séparation (p. 250) : là se crée le paradoxe. Le système et le paradoxe sont immanents. Et, le paradoxe est un « construit humain » qui possède aussi une réalité sociale : le paradoxe est « existentiel » (p. 250-252).

2.1.1.1 L'individu comme champ perceptif

La recherche d'un « faire-face » conduit à observer le lien entre signe et sens, le signe étant l'action discursive du directeur d'école. Cette action discursive évoque entre autres, un « faire » perçu de la situation qu'il juge complexe.

L'individu, au travers de son action, est l'instrument de sa fonction et,

> de cette position d'instrument découle un paradoxe. D'une certaine manière l'individu n'est instrument que parce qu'il n'y a pas de distance entre l'instrument et la fonction, en ce sens que la fonction n'est pas autre chose que l'instrument fonctionnant. (Barel, 1989, p. 168)

Le sens est créé par l'individu, l'instrument fonctionnant, qui dit sa perception. Autrement dit, l'individu et le terrain sur lequel il agit sont confondus (p. 58) ou encore, ce qui agit et ce qui est agi ne sont pas séparés. Pour saisir le concept sous-jacent à cette acception, il nous faut retenir le terme de « champ » (p. 136) qui concentre un point essentiel de la pensée de Barel : il n'existe pas deux formes d'existence, l'une sous forme d'élément et l'autre de système (p. 135). L'individu n'est pas élément d'un système, il est système. Dans le prolongement, il est système d'un système, lui-même système d'un autre système (p. 137). Alors, l'auteur utilise le terme de « champ » pour donner

> une représentation de la réalité comme quelque chose d'à la fois continu et discret, en sa totalité comme en chacune de ses parties. Un champ n'est pas fait d'entités qui entrent en rapport ; c'est un ensemble de flux qui se retournent sur eux-mêmes, se courbent et se croisent (se superposent). (p. 134)

Le flux induit l'idée selon laquelle le champ a, à la fois, une réalité discrète ou digitale (fragmentaire) et, une réalité continue qualifiée d'analogique. Appréhender l'individu comme un « champ perceptif » (Barel, 1989, p. 172) permet de concevoir que, lorsqu'il dit sa perception, il y a une émission simultanée et de la même source d'un message (une réalité digitale) et un méta-message (réalité analogique) (p. 136). Le méta-message est autoproduit : il émane du message. Ce méta-message contredit en partie le message.

> il n'y a pas de message innocent, de message qui ne comportât pas de méta-message contredisant en partie le message. Il est plus facile de faire semblant d'ignorer le côté paradoxal de toute situation, que de l'exorciser pour de vrai. (p. 88)

Finalement, l'individu est autoréflexif puisqu'il exprime son propre sens (p. 136). Et, cette autoréflexion génère autre chose qu'un message digitalisé : le méta-message ou message analogique.

On comprendra alors que le signe est « ce dont la signification est ailleurs que dans sa propre existence. » (p. 168). Il faut alors s'attacher à comprendre le processus à l'œuvre pour rendre cette production de sens (le méta-message) possible.

2.1.1.2 Le système et le paradoxe

Le cadre théorique du paradoxe systémique de Barel se fonde sur deux acceptions principales :

- les systèmes sont composés de systèmes (soit des infra-systèmes) qui répondent à une finalité. Autrement dit, « L'unité d'un système n'est que le moment de fractionnement d'un méta-système » (Barel, 1989, p. 82). Ainsi, Barel s'écarte de la pensée élémentariste ;
- il n'y aurait pas « réellement » de paradoxe, mais plutôt une manière d'énoncer la réalité. Barel propose de l'accepter comme une caractéristique constitutive de la vie d'un système, c'est-à-dire d'accepter « le principe de fusion-séparation des niveaux ou bien encore le principe de superposition » (p. 20).

Dans le prolongement, l'analyse d'un système, revient à étudier l'agencement des infra-systèmes en mouvement.

Nous retiendrons que l'agencement des systèmes se combine en niveaux. Selon l'échelle adoptée, les niveaux sont des infra-systèmes d'un système ou alors, les niveaux sont des

systèmes d'un méta-système (Sautereau, 2014, p. 120). Et, ces niveaux sont en mouvement de fusion-séparation.

Barel développe cinq thèses sur l'idée de système qui font émerger le processus paradoxal qui lui est concomitant. Une dynamique contradictoire permet de saisir la transformation du fait brut en fait avec sens. Alors, la complexité est appréhendée comme un processus logique qui apporte, selon Le Moigne (Amiot, Billiard et Brams, 1993) à propos des travaux de Barel, une vision contemporaine à la dialectique (p. 95).

2.1.1.2.1 Les cinq thèses sur l'idée de système

1. Le « paradoxe de l'auto » (auto-information, autocréation, autoreproduction) est « par définition, une violation de la logique qui veut que tout méta-message provienne d'une source distincte, à distance, supérieure et extérieure, par rapport au champ que l'on « informe » (c'est-à-dire que l'on forme aussi). » (Barel, 1989, p. 30).

Lorsque l'individu, « champ perceptif » (p. 172), dit sa perception, il n'y a pas de source distincte « par rapport au champ que l'on « informe » » (p. 30). Le message et le méta-message provenant de la même source, de multiples rapports se créent entre leurs termes à partir desquels le sens prend corps (p. 170). Un processus de l'auto est à l'œuvre : auto-information, autocréation (p. 230).

2. La complexité du système se manifeste par ce processus de l'auto. Elle est ainsi dotée de caractéristiques fonctionnelle et paradoxale.

> Il n'y a pas deux modes d'auto-information, d'auto-reproduction, l'un qui procède par la voie paradoxale de la con-fusion-superposition, l'autre par la voie « logique » de la différenciation et de la spécialisation. Il n'y a jamais qu'un paradoxe qui se mécanise au cours d'un processus de différenciation et spécialisation. (Barel, 1989, p. 33)

Ainsi la complexité n'est-elle pas liée au degré de différenciation ou de spécialisation du système. Les niveaux logiques fusionnent et se superposent terme à terme au cours du processus paradoxal. Puis, ils se différencient pour fusionner de nouveau. La complexité est la

« mécanisation » (Barel, 1989, p. 33) de ces niveaux logiques. C'est au niveau indifférencié que le phénomène paradoxal se comprend (p. 33).

> il est dans la « logique » d'un système vivant de se différencier, de spécialiser certaines de ses parties dans telles ou telles tâches, de hiérarchiser ses parties, c'est-à-dire de créer les distances et les niveaux chers à la théorie des types logiques… et pourtant, ce système n'est et ne reste vivant que dans la mesure où il nie cette logique en même temps qu'il l'applique, c'est-à-dire dans la mesure, où il demeure capable de maîtriser le paradoxe fondamental. Sa logique est illogique ou paradoxale. (p. 31)

Alors, le système présente trois caractéristiques : un côté démocratique, une redondance principielle et un redoublement.

3. Le côté démocratique : par définition, les niveaux logiques d'un système ne sont pas hiérarchisés dans le sens où, « il n'y a pas […] de niveau, logique ou non, supérieur, où se prennent les « décisions » qui délivrent le sens, contrôlent, informent. » (p. 33-35). Cependant, Barel introduit l'idée de hiérarchie au regard du processus paradoxal selon lequel les niveaux sont tour à tour au sommet de la hiérarchie. Ainsi, les niveaux logiques sont « hiérarchisés et ne le sont pas » (p. 224).

4. La redondance principielle se caractérise par la présence d'éléments-systèmes[31] analogues dans les parties d'un ensemble. La redondance principielle se manifeste « entre le système et ses parties, entre les parties elles-mêmes » (p. 36-37) de sorte que « la structuration et le fonctionnement d'une partie donnent une idée de la structuration et du fonctionnement des autres parties, ainsi que de la totalité. » (p. 84). Elle est instrument de création pour « transférer un domaine connu mais redondant du premier, c'est-à-dire à la fois différent (sinon il ne serait pas inconnu) et pourtant, sur un certain plan, identique au premier. » (p. 85).

5. Le redoublement d'une entité par elle-même est une duplication envisagée comme un phénomène d'autoreproduction qu'il faut chercher à comprendre sans faire appel à la

---

[31] Pour mémoire, selon l'auteur, les éléments d'un système sont eux-mêmes des systèmes (soit des infra-systèmes).

partition (Barel, 1989, p. 38). Les niveaux logiques fusionnés conservent, lors du processus de séparation, leur unité originelle.

La redondance et le redoublement interviennent dans la complexité de la situation en rendant possible le processus de mécanisation des niveaux logiques.

2.1.1.2.2 La transformation du fait brut en fait avec sens

Les niveaux logiques, dans une dynamique systémique, fusionnent et se séparent dans un mouvement récursif : « en soulignant ce qu'à de vivant une contradiction (le mouvement des termes contraires l'un vers l'autre), on souligne du même coup le paradoxe du mouvement. » (Barel, 1989, p. 69). Nous avions évoqué que Barel accorde la même importance à ce qui oppose qu'à ce qui unit des contraires (Titre 1.4.2.2). Ce sont ces mouvements contraires de fusion-séparation qui confèrent au paradoxe son caractère contradictoire. Cette contradiction prend le nom de « contradiction primaire » : « par définition, elle oppose des termes ou « des objets » qui, du même élan, appartiennent et n'appartiennent pas au même niveau. » (p. 54).

Ce phénomène conduit à s'interroger sur l'identité des termes qui participent au processus paradoxal. Pour Barel, considérer le paradoxe au travers de l'opposition binaire (A et non A) met en exergue la contradiction au détriment du processus paradoxal. Ce qui fait l'opposition binaire n'est ni dans A, ni dans non A mais dans leur mise en équivalence. Des termes ou propositions appartenant à des niveaux logiques différents, à la fois hiérarchisés et non hiérarchisés acquièrent leur qualité contradictoire parce qu'ils intègrent un même processus paradoxal[32] (p. 224) :

[32] Par exemple, un directeur d'école est « tenu de représenter l'institution auprès de la commune. Il veille à la qualité des relations avec les partenaires du système éducatif, notamment constitués par les autorités municipales, les parents d'élèves, le monde économique et les associations socioculturelles. » (Article 30-1.9 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 qui énonce les attributions du directeur d'école). Considérons une situation selon laquelle le directeur d'école doit s'entretenir avec le maire pour l'informer du bilan du projet d'école. Mais le maire et son équipe refusent de le rencontrer. Deux niveaux logiques sont engagés dans cette situation : le directeur d'école doit veiller à la qualité des relations avec les autorités municipales ; le directeur d'école ne peut pas rencontrer les autorités municipales. Les valeurs modales en termes de devoir et pouvoir sont indépendantes, le devoir ne modifiant pas le pouvoir. Pris séparément, ces deux logiques n'entraînent pas de contradiction. Mais lorsqu'elles sont réunies, fusionnées, une connivence s'établit et instaure une relation de principe entre « devoir » et « ne pas pouvoir ». Alors, « devoir faire quelque chose » et « ne pas pouvoir le faire » sont deux propositions qui deviennent contradictoires lorsque, au cours du processus paradoxal, elles fusionnent.

> Il faut que quelque part un paradoxe soit à l'œuvre qui permette d'établir l'équivalence à partir de la non-équivalence, c'est-à-dire à partir de l'étagement de niveaux « logiques ». Tout fonder sur la contradiction revient à court-circuiter le plus important, c'est-à-dire le fonctionnement paradoxal. (Barel, 1989, p. 51)

La complexité n'est donc pas un état mais un processus contradictoire de fusion-séparation. Pour exposer les exigences du processus paradoxal, Barel introduit l'idée d'une « hiérarchie enchevêtrée » des niveaux logiques selon laquelle, ceux-ci sont à la fois hiérarchisés et ne le sont pas : « l'idée de hiérarchie enchevêtrée est supérieure à celle de superposition parce qu'elle exprime plus clairement et explicitement les exigences d'une situation paradoxale. » (p. 224-225).

L'approche par la systémique paradoxale donne une représentation de la manière dont se transforme un fait brut en un fait avec sens dans le « champ perceptif » (p. 172) qu'est l'individu en retenant les thèses du paradoxe de l'auto et de la complexité.
Le champ perceptif qui se dit, l'individu, délivre un message (réalité digitale) et un méta-message (réalité analogique) ce qui engage des niveaux logiques contradictoires (le méta-message contredit en partie le message) (p. 43). C'est la thèse du « paradoxe de l'auto ». Alors, ces niveaux logiques entrent en mouvement de fusion-séparation (thèse de la complexité). La hiérarchie enchevêtrée des niveaux logiques permet d'illustrer le processus ayant trait à la « contradiction primaire » (p. 54). Ces niveaux sont « à la fois séparés et fusionnés », « hiérarchisés et ne le sont pas » selon l'acception suivante :

> dans son épure la plus simple, un univers à deux objets, le phénomène de la hiérarchie enchevêtrée signifie ceci : chacun de ces deux objets est tour à tour le sommet et la base de la hiérarchie. Chacun prend la place de l'autre dans une oscillation qui ne peut s'arrêter. (Barel, 1989, p. 224-226)

Alors, ce qui spécifie un paradoxe (la prise en compte simultanée d'un niveau et d'un méta-niveau) est qu'on ne peut pas confronter deux niveaux « puisque ces deux niveaux fusionnent et que cette fusion est l'essence même du « paradoxe de l'auto » ». S'il y avait une fusion simple, sans différenciation, « il n'y aurait ni paradoxe ni contradiction » (p. 54).

2.1.1.2.3 La complexité comme processus de la dialectique contemporaine

Notre perception du réel, notre pensée sont si solidement fondées sur le principe aristotélicien du tiers exclu selon lequel A ne peut être en même temps non A que

> les contradictions logiques de ce type sautent aux yeux et ne posent pas de très gros problèmes. Même les contradictions que nous impose la vie quotidienne ne sont pas pathogènes. En présence de deux solutions possibles qui s'excluent mutuellement, on doit choisir. (Watzlawick et al., 1972, p. 217)

S'il existe deux acceptions dominantes du concept de contradiction, l'une insistant sur ce qui oppose les termes et la seconde sur ce qui les unit, le paradoxe systémique de Barel convoque un troisième mode qui attache la même importance à ce qui oppose et à ce qui unit les contraires (Barel, 1989, p. 57).

En insistant sur ce qui oppose les termes, la contradiction est appréhendée au travers de la disjonction d'éléments contradictoires (OU) alors qu'en retenant ce qui les unit, elle permet la conjonction d'éléments contraires (ET). Or, Barel (1989) réunit l'inclusion et l'exclusion des éléments contraires (ET/OU); dans ce sens, la contradiction est contradictoire.

L'analyse du sens que l'individu construit de la situation ne serait que parcellaire si elle occultait le méta-message analogique et la contradiction primaire à l'oeuvre. Les niveaux logiques en présence, singularisés par leur différence ou leur contradiction, entraîneraient au mieux une compréhension de la situation digitalisée ne se laissant percevoir qu'en tant que dilemme. Ainsi, la complexité (par la conjonction et la disjonction qu'elle engage) est un processus de pensée en soi qui, selon Le Moigne, renouvelle « notre intelligence contemporaine de la dialectique aristotélicienne » (Amiot et al., 1993, p. 95).

L'individu émet un message et simultanément, un méta-message qui comporte en partie un message contradictoire (Barel, 1989, p. 136). Message et méta-message établissent des niveaux logiques hiérarchisés et non-hiérarchisés qui participent au processus de contradiction primaire (p. 188 ; 224). Au moment de leur fusion, terme à terme, message et méta-message sont confondus ; il en résulte un message paradoxal. Ainsi, le message paradoxal est issu d'un

processus dans lequel les niveaux logiques sont disjoints puis conjoints, excluant chacun de leurs termes avant de les inclure de nouveau dans un mouvement récursif. Le processus paradoxal est un construit en soi qui, par une dialectique contemporaine « va apporter à la science de la cognition une ressource méthodologique originale et puissante […] dans l'exercice du processus cognitif. » (Amiot et al., 1993, p. 95).

2.1.1.3 Le paradoxe existentiel : un construit humain du réel

Nous avions évoqué que le processus paradoxal est un construit humain qui, par le jeu des représentations individuelles, transforme les faits bruts en faits avec sens (Barel, 1989, p. 249-250). Est-ce à dire que le paradoxe est un pur produit intellectuel sans ancrage dans la réalité sociale ? La volonté humaine d'affronter le paradoxe est le vecteur entre le réel et un construit humain de sorte que le paradoxe n'appartient ni au réel ni à la logique : il est « existentiel » (p. 16 ; 248). Le paradoxe a une nature relationnelle en se situant entre l'individu et le réel. Alors, il se laisse saisir au travers des représentations que l'individu se fait du réel (p. 251).

2.1.1.3.1 Le paradoxe existentiel

La distinction du paradoxe en deux catégories, l'un logique et l'autre social ou « réel », offre un cheminement de compréhension. Certains paradoxes ne semblent avoir « aucun lien avec la logique, et sont ou paraissent liés uniquement à des situations « existentielles », à des apories de fait dans lesquelles s'enferment ou sont enfermés des individus. » (Barel, 1989, p. 247).

L'individu engagé dans une situation sociale est un système en interaction avec un autre système, une réalité « extérieure » à lui. Dans la dynamique des systèmes, des relations s'établissent : le message émanant de cette « réalité » s'impose à l'individu, le contraint[33]. En

[33] C'est le cas, par exemple, lorsque des tensions éclatent entre des enseignants et un maire sur fond de conflit d'appartenance politique. Le directeur d'école, nouvellement affecté, n'apparaît pas comme intégré au camp des enseignants aux yeux du maire (système « réalité externe »). Le directeur d'école se doit de défendre les intérêts des enseignants, notamment leurs commandes scolaires (celles-ci étant tributaires des budgets municipaux concédés) pour faire fonctionner l'école (attribution mentionnée à l'article 30 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996). Sa position est alors paradoxale puisque, dans la situation qui le met en (inter)-relation avec le Maire : il appartient au camp des enseignants (le système « réalité d'appartenance » est infra-système de la situation) mais ne doit pas y appartenir (le système « réalité externe » est infra-système de la situation) sauf à rompre toute relation avec lui, ce qui le mettrait en infraction par rapport à l'article 30 énoncé supra. Le paradoxe est bien issu du « réel ».

changeant de point de vue, chacun de ces systèmes devient infra-système de la situation (le système). Ceux-ci établissent des relations de fusion-séparation immanentes aux systèmes : le paradoxe existentiel est à l'œuvre.

Ainsi l'auteur invite-t-il à se méfier de la rupture entre le paradoxe « logiquement pur », « débarrassé de toute compromission avec le réel », et le paradoxe « réel » ou social, c'est-à-dire dont « l'esprit humain serait totalement absent. » (Barel, 1989, p. 248). Il retient alors le terme de paradoxe existentiel, terme emprunté à Wilden[34] (1972) pour exprimer le paradoxe comme un construit humain du réel : « Le paradoxe existentiel est ainsi affaire humaine et affaire sociale. » (Barel, 1989, p. 16).

Les situations paradoxales réelles n'existent pas, ou plus précisément, elles ne s'imposent à l'individu, que parce que celui-ci les accepte. Le paradoxe existentiel revêt la caractéristique d'être un acte de « volonté » (Barel, 1989, p. 248) dès lors que l'individu décide de s'enfermer dans la littéralité d'un méta-message en raison de la « circonstance » selon laquelle l'individu s'interdit un méta-message différent du message et ne peut pas ne pas se l'interdire (p. 15) : « Pour qu'il y ait paradoxe existentiel, il faut et il suffit que nous soyons placés en face d'une injonction à laquelle nous ne pouvons ni obéir ni désobéir, et que nous acceptions de subir cette injonction. » (p. 16).

Alors, il n'y a pas de paradoxe logique par essence, lequel induirait que l'individu ne puisse pas en sortir. En acceptant de s'enfermer dans la littéralité du message, l'individu transforme la nature du paradoxe qui paraissait logique en un paradoxe existentiel (p. 21). Alors, « il n'y a d'authentiques paradoxes qu'existentiels, et le paradoxe logique n'est qu'une forme particulière de paradoxe existentiel. » (p 16).

2.1.1.3.2 Les représentations de l'individu et le paradoxe

Selon Barel, « l'homme n'affronte jamais le « réel » directement, mais toujours un réel encore-déjà devenu représentation du réel » (1989, p. 249). Ainsi le paradoxe a-t-il une nature relationnelle en étant entre la réalité et sa représentation (p. 251). Cet « entre » désigne l'espace où le paradoxe apparaît « quelque part « au milieu » d'une fusion-séparation des « niveaux » » (p. 251).

---

[34] Wilden, A. (1972). *System and structure*. London : Tavistock publication.

Certes, le réel est construit. Mais ce construit réintègre le réel tout en considérant qu'il est « impossible de distinguer jusqu'au bout entre « l'intérieur » et « l'extérieur » de la réalité et de sa représentation. » (p. 252).

La situation paradoxale est issue d'une « réalité », fruit des représentations de l'individu, et de sa volonté d'affronter le réel : « sans elle, le paradoxe resterait, pour ainsi dire, amorphe et sans existence visible » (p. 252). L'individu va être amené à faire face au paradoxe. Il s'agit de s'adapter au paradoxe en menant une stratégie qui prenne en compte son indécidabilité. L'auteur introduit alors les stratégies doubles, elles-mêmes paradoxales.

2.1.2 Les stratégies paradoxales

Les stratégies simples ou d'évitement du paradoxe consistent à ignorer le paradoxe « ce qui se traduit concrètement par l'adoption d'une stratégie linéaire dans une situation qui ne l'est pas, ou d'une stratégie qui choisit l'un des termes du paradoxe, ou bien encore d'une stratégie d'abstention d'action là et quand l'action s'impose » (Barel et Mitanchey, 1990, p. 10).

Mais, selon Barel (1989), l'individu va chercher à maîtriser le paradoxe pour ne pas subir passivement la situation (p. 240). Pour autant, il ne s'agit pas de provoquer sa « mise à mort » en le « dépassant » (p. 240). La maîtrise du paradoxe s'entend au travers de stratégies doubles selon lesquelles, il devient possible de « refuser le choix en même temps qu'on l'effectue, de réaliser une exclusion inclusive. Le choix sans le choix » (p. 185). Ces stratégies paradoxales consistent à choisir en refusant de choisir par le jeu d'une actualisation-potentialisation des choix (p. 153).

Elles émanent du phénomène du « Double » (p. 239) qui produit un sens par l'entrée en scène d'un tiers sujet ou un tiers objet évitant ainsi la confrontation directe des contradictions de la situation.

2.1.2.1 La maîtrise du paradoxe

Les individus ne sont pas soumis à une quelconque passivité devant le paradoxe social. Ils peuvent maîtriser le paradoxe, lui faire face afin de « rendre ce dernier plus vivable et plus supportable qu'il ne le serait si les hommes restaient passifs devant lui. » (Barel, 1989, p. 241).

La maîtrise que l'individu peut avoir sur le paradoxe ne le fait pas disparaître : il demeure en arrière-plan de la situation. Les stratégies qu'il déploie lui permettent de vivre avec ces paradoxes (Barel, 1989, p. 241) : « Il s'agit donc de contenir, assujettir, exercer un pouvoir à son bénéfice sur la situation paradoxale sans pour autant la faire disparaître. » (Sautereau, 2014, p. 133). En effet, il est possible « dans certaines circonstances, de tirer profit de l'existence d'un paradoxe, de retourner la situation en sa faveur » (Barel, 1989, p. 241). La maîtrise du paradoxe consiste « à surimposer à une situation paradoxale une stratégie paradoxale » (p. 241) désignée par le terme de « stratégie double ».

2.1.2.2 Les stratégies doubles

Selon une acception commune, la stratégie est un « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manoeuvres en vue d'atteindre un but précis. » (www.cnrtl.fr). Elle se caractérise par son unidimensionnalité autour d'un but.

Mais pour Barel, ces stratégies ne sont pas conscientisées par les acteurs eux-mêmes : « un mécanisme de refoulement entre en jeu qui fait de la stratégie, pour son auteur, un paradoxe qui s'enfouit, qui se cache à lui-même, pour pouvoir exister comme paradoxe. » (1989, p. 182). Et, une stratégie paradoxale menée en toute conscience conduirait à une paralysie de l'action puisque le paradoxe se caractérise par un enfermement dans la littéralité d'un méta-message.

Pourtant, l'auteur présente la situation paradoxale comme le déclencheur d'une « stratégie délibérée » qui repose sur « le comportement réel d'individus destiné à réguler, casser ou reproduire des situations paradoxales. » (p. 183).

> Il faut donc entendre le terme « stratégie » dans sa dimension adaptative. L'adaptation étant la « modification des fonctions psychiques de l'individu qui, sans altérer sa nature, le rendent apte à vivre en harmonie avec les nouvelles données de son milieu ou un nouveau milieu » (Dictionnaire « trésors de la langue française » en ligne). Il s'agit d'un comportement « naturel » qui s'accommode plus facilement de la non-conscientisation. On obtiendrait ainsi la définition suivante pour une stratégie qui pourrait être aussi un comportement d'adaptation qui mobilise un ensemble de comportements spontanés et non conscientisés, dont la cohérence et le but

> n'apparaissent qu'une fois atteint la résolution de la tension qui a déclenché le comportement. (Sautereau, 2014, p. 133)

Barel nomme ces réponses ou comportements adaptatifs, des stratégies doubles. La stratégie double poursuit un but unique ou dominant dont la réalisation est assortie de « la réalisation d'autres buts qui peuvent être en conflit ou en contradiction » (Barel, 1989, p. 184). Elle n'est donc pas le simple assemblage de deux stratégies simples. Elle est stratégie paradoxale dans la mesure où elle actualise un choix sans détruire le non-choix. Celui-ci est potentialisé. À tout moment, il peut devenir le choix principal et être actualisé : « voilà ce que signifie la maîtrise du paradoxe qui consiste à choisir en refusant de choisir. » (p. 242). La stratégie double apparaît comme un jeu de décidabilité-indécidabilité, l'indécidabilité assurant la réversibilité du choix (p. 243).

Les stratégies doubles diffèrent selon la manière dont elles intègrent l'espace et le temps et s'établissent en stratégie de compartimentage, de compromis et de double *bind*.

2.1.2.2.1 La stratégie du compartimentage

Cette stratégie intervient lorsque pour faire face à la situation complexe, l'individu mène plusieurs stratégies qui se déploient au travers de stratégies simples et semblent indépendantes. « Le paradoxe devient invisible parce qu'il se manifeste sous une forme tronquée à plusieurs endroits » (Barel, 1989, p. 198). Il tâche de contourner le paradoxe. Cette non-implication des stratégies simples est simulée même si la dissimulation n'est pas le fruit d'un acte délibéré, sorte de manipulation. Autrement dit, la dépendance des stratégies simples est ignorée : « C'est seulement à un méta-niveau que les relations apparaissent. » (p. 198).

> Quand une stratégie double apparaît sous la forme de plusieurs stratégies non implicatives, il y a rupture de la règle dramatique de l'unité de temps et de lieu en ce sens que si ces stratégies peuvent à l'occasion se dérouler simultanément, l'unité de « lieu » se trouve violée. (p. 198)

Ces stratégies ne sont pas engagées dans un dilemme. Le paradoxe de la situation tient au fait qu'aucune de ces stratégies ne peut exister sans l'autre : le choix de l'une est assorti du non-choix de l'autre.

Le fractionnement des stratégies est ce qui permet à la stratégie paradoxale de se déployer au travers de stratégies simples. Le paradoxe est ainsi dissimulé mais « la méta-règle évoquée n'a pas besoin d'accéder à la conscience des acteurs sociaux ou d'être institutionnalisée pour faire sentir son existence effective. » (Barel, 1989, p. 200).

2.1.2.2.2 La stratégie du compromis

La stratégie du compromis ne s'entend pas comme « un moyen terme » (Barel 1989, p. 185) entre deux extrêmes ou deux contraires. Elle désigne une manière d'agir qui consiste à « les prendre tous les deux en même temps et au même endroit » (p. 185). L' « unité de temps et de lieu » (p. 185) exige que les actes de l'individu puissent agir à deux niveaux de la réalité sociale à la fois : message et méta-message sont émis simultanément (p. 188). Autrement dit, « Chaque fois que le « découplage » des niveaux ne peut s'effectuer ni dans le temps, ni dans « l'espace », la stratégie double revêt la figure du compromis. » (p. 191). L'unité de temps et de lieu produit non pas « deux choses incompatibles » mais « une situation nouvelle, originale, spécifique » (p. 186).

Il s'agit de faire coïncider les niveaux logiques attachés à ces deux extrêmes « sans les atténuer, et sans assurer la victoire de l'un sur l'autre. » (p. 186). Dans le cas d'une dispute, par exemple, le compromis manifeste un accord pour transporter le conflit sur un « autre terrain », là où les stratégies de compromis de chacun des protagonistes peuvent se jouer de sorte que « la solution finale » est reportée (p. 193). Ainsi, il s'agit « à la fois de rechercher une victoire totale et de la refuser. » (p. 190). Alors, « Il se produit une chose remarquable : tout se passe comme si la règle et la méta-règle ne pouvaient être visibles en même temps, comme s'il était nécessaire que l'une ou l'autre soit occultée. » (p. 190).

2.1.2.2.3 La stratégie du double bind

Le double *bind* intervient lorsque, pour faire face au paradoxe, l'individu ne peut « ni adopter une stratégie de compromis ni « fractionner » le paradoxe et le faire assumer par d'autres. » (Barel, 1989, p. 205). Alors, l'individu oscille entre un choix et un choix contraire, violant ainsi l'unité de temps.

Le double *bind* suppose une « situation sociale ou interindividuelle d'inégalité et de domination » (p. 205) au cours de laquelle le message reçu par l'individu est une injonction paradoxale, c'est-à-dire un ordre contradictoire. Dès lors l'individu « ne peut ni obéir ni désobéir » (p. 205). Il est condamné à osciller entre deux choix opposés : « Une suite d'alternance de choix contraires manifeste que tout choix effectué s'apprête à se nier lui-même, de sorte que la stratégie devient un refus de choix en même temps qu'un choix. » (p. 205). Le caractère répétitif de l'expérience donne au double *bind* sa nature de stratégie paradoxale. L'alternance de choix contraires s'apparente à la « navigation à la godille » : « On peut aussi bien maintenir le bateau en ligne droite en alternant rapidement un coup à gauche et un coup à droite qu'en portant simultanément ces coups. » (p. 213).

La « victime » peut être une personne seule qui a intériorisé le double *bind* (Barel, 1989, p. 205). Dans ce cas, l'individu est à la fois le « bourreau » et la « victime » : il est « auteur et terrain du double *bind*. » (p. 212). L'injonction paradoxale intériorisée révèle que l'individu est « un être socialisé acceptant de recevoir des ordres » (p. 205) de lui-même.

L'alternance de choix contraires repose sur une hiérarchie des injonctions paradoxales « parce qu'elles portent en partie les unes sur les autres » (p. 205) et notamment, l'une d'elles empêche « la victime » de sortir du système du double *bind* : « Elle consiste à punir le refus de choisir de la même manière qu'est puni chacun des choix alternatifs. » (p. 206). Il existe donc un mécanisme de sanction pour chacun des choix.

L'individu ne peut pas discriminer le message du méta-message, car ceux-ci changent de place dans la hiérarchie des messages : il « ne peut plus discriminer entre les niveaux » et saisir une interprétation des messages lui permettant d'échapper à la punition (p. 206). Alors, le côté paradoxal de la situation et de la stratégie ne peut être occulté : « l'impossibilité ou la difficulté de voiler un paradoxe peut-être en elle-même source de souffrance. » (p. 206-207). Ainsi, le double *bind* « est une stratégie du tragique » (p. 207).

Au travers des stratégies paradoxales du compromis, du compartimentage et du double *bind*, un phénomène est à l'œuvre pour faire face à la situation complexe quand bien même son caractère paradoxal échappe à la perception consciente de ses auteurs. Ce phénomène est celui du Double.

2.1.2.3 Le Double et la triangulation

Le Double est un instrument capital dans l'action et la pensée c'est-à-dire que le phénomène intervient dans la production de sens. Plus particulièrement, face au paradoxe, le Double procède à sa maîtrise par le processus de « triangulation » (Barel, 1982, p. 334).

2.1.2.3.1 Le phénomène du Double

Le Double est suscité par la volonté de maîtriser le paradoxe et sa description se déduit de son instrumentalité : « il est un outil de maîtrise du paradoxe de l'intérieur-extérieur, de l'autoréférentiel-hétéroréférentiel, de l'immanence-transcendance. » (Barel, 1989, p. 239).

Le Double constitue la voie royale de l'autoréférence et l'autoréférence est une forme parmi d'autres du Double. En effet, l'individu produit le Double ; c'est d'ailleurs ce qui distingue le Double d'Autrui dans le sens où « Autrui nous est donné, sans intervention de notre part. » (p. 238). Dans le prolongement, une hétéro-référence est bien souvent une autoréférence indirecte : lorsque le locuteur parle d'autrui, il parle indirectement de lui ou encore, il y a une « autoréférence cachée, soit du locuteur, soit du sujet « extérieur » dont il parle. » (p. 233).

Le Double est outil d'identification « pour distinguer chaque composant de l'autre, dans tous les couples, en même temps qu'il relativise immédiatement leur distinction. » (p. 239). Alors, l'auto-référence indirecte donne accès aux niveaux logiques distincts qui sont engagés dans une situation paradoxale. Le système « intérieur » (celui de l'individu « je ») entrant en interrelation d'un système « extérieur » (celui de l'Autre) deviennent tous deux infra-systèmes d'un système (la situation). Le paradoxe intérieur-extérieur est surmonté. Ainsi, « Le Double fait conceptuellement figure de phénomène premier par rapport à la fusion-séparation des niveaux ou à la superposition. » (p. 239). En effet, si le Double rend possible l'auto-référence, il induit sa sortie : « Une sortie qui peut aller, bien entendu, jusqu'à la création, réelle ou simulée, d'un extérieur ou d'une transcendance. » (p. 238).

Le phénomène du Double intervient alors pour transcender le paradoxe de la situation soit son non-sens, immanent à la fusion-séparation des niveaux logiques, en produisant un sens à travers la stratégie paradoxale. Pour ce faire, la stratégie paradoxale convoque un tiers sujet ou un tiers objet chargé d'éviter la confrontation directe entre les contradictions : un tiers niveau est surimposé au niveau de la situation paradoxale (le système).

Ainsi, « le Double est un instrument puissant de création et de maîtrise du paradoxe » (Barel, 1989, p. 239) :

- création lorsqu'il intervient comme phénomène premier de la fusion-séparation des niveaux logiques (thèse de la complexité). Le phénomène du Double est à l'œuvre au travers du « paradoxe de l'auto » lorsqu'un message est émis : le méta-message produit comporte en partie un message contradictoire.
- maîtrise du paradoxe par la triangulation engendrée. En effet, le Double permet de produire et de faire coexister des contradictions ou des contraires notamment par la création d'un phénomène relevant de « la logique du comme si » (p. 238). On peut savoir que quelque chose n'existe pas mais faire comme si elle existait et « par là même donner de la réalité à ce que l'on sait ne pas en avoir » (p. 238).

Lorsque les niveaux logiques de la situation complexe sont engagés dans une relation duale mais que « le face à face n'est pas toujours vivable » (p. 237), alors pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas, l'individu mobilise la triangulation qui permet de dissimuler le paradoxe (p. 235).

2.1.2.3.2 La triangulation

Les stratégies paradoxales font intervenir des tiers (sujet et/ou objet) qui évitent la confrontation directe des contradictions incarnées par les acteurs de la situation. Le tiers objet de la triangulation ne se limite pas aux objets de la société industrielle.

> Il n'y a pas de « définition » possible de cet objet, car il comprend en réalité tout ce qui n'est pas directement et « purement » social, c'est-à-dire tout ce qui comporte un élément « substantiel » de type matériel, physique, géographique, biologique, linguistique (Barel, 1982, p. 347).

Le processus de triangulation est à l'œuvre sous trois aspects :

- une relation duale qui a l'aspect d'une relation triangulaire ;
- une relation triangulaire qui a l'aspect d'une relation duale ;
- une série de relations duales et la surimposition d'une relation duale supplémentaire (Barel, 1982, p. 323) soit ce que Barel appelle aussi « un montage en parallèle d'une série de

relations duales dissimulées par la surimposition d'une relation duale supplémentaire. » (Barel, 1989, p. 235).

Le phénomène de triangulation engage des relations « sans relation » (Barel, 1982, p. 261) sachant que la relation est définie comme : « un entre-deux, à la fois interne et externe aux « objets » reliés, et particulièrement sujette, de ce fait, à l'invisibilisation. » (p. 21). Lorsque le tiers établit une relation visible avec un acteur, il invisibilise une autre relation. En effet, la relation s'établit sur un fait social que l'on peut se représenter comme un événement (Barel, 1982, p. 13) et cet événement s'accompagne d'un non-événement :

> L'événement est toujours à la fois une chose et une autre, souvent son contraire ou son contradictoire, dans un conflit interne dont l'impossible dépassement contribue à faire de l'événement un paradoxe. (p. 22-23)

> Mais on n'observe pas assez qu'un événement n'arrive jamais seul, mais toujours accompagné d'un non-événement. L'exécution de la reine Marie-Antoinette le 16 octobre 1793 est un événement qui s'accompagne d'un non-événement, qui est le fait que Marie-Antoinette aurait pu ne pas être exécutée […]. Quelque chose s'est potentialisé, parce que autre chose s'est actualisé. (p. 13-14)

La triangulation avec « son jeu sur le visible et l'invisible » (Barel, 1982, p. 337) établit « la connivence secrète » (p. 268) des stratégies simples qui composent la stratégie double. La visibilisation et l'invisibilisation des relations correspondent à leur actualisation et potentialisation.

La situation est intimement liée à l'individu qui, au travers de ses représentations, produit une réalité, la construit en affrontant le réel social. Le paradoxe de la situation est existentiel : il n'est ni un pur construit humain ni une pure réalité. Il est « entre » (Barel, 1989, p. 251).
L'individu peut faire face au paradoxe, faire « comme si » il n'existait pas, en mettant en œuvre des stratégies doubles soit des stratégies paradoxales. Elles sont la manifestation du phénomène du Double par lequel un sens est produit à partir du « non-sens » (sens paradoxal) de la situation. Pour produire un sens, qui maîtrise le paradoxe, la stratégie double opère par la triangulation, laquelle engage un tiers objet et / ou un tiers sujet dans la situation paradoxale. Des relations sont actualisées et d'autres, potentialisées (p. 242-243). Ainsi, le sens produit procède d'un jeu sur le visible et l'invisible social (Barel, 1982, p. 22).

2.1.3 Du dévoilement du sens paradoxal de la situation à l'analyse de la maîtrise du paradoxe

Nous procédons à la construction de l'abstrait qui consiste à établir un lien entre le cadre théorique retenu et le sujet de l'étude. Nous entamons ainsi la construction d'un cadre interprétatif pour l'objet de notre recherche.

L'objectif général de la recherche vise à comprendre la manière dont le directeur d'école fait face à la situation qu'il juge complexe, en considérant que son activité discursive est un signe porteur de sens. Il s'agit alors de saisir le sens que le directeur d'école attribue à la situation jugée complexe et celui qu'il construit pour la maîtriser. L'objectif général peut donc être reformulé en regard des concepts du cadre théorique : comprendre le processus de production de sens que le directeur d'école élabore pour faire face au paradoxe de la situation qu'il juge complexe.

En 2004, Barrus-Michel (cité par Sautereau, 2014) définissait le sens comme :

> ce qui est, à un moment donné, éprouvé par un sujet individuel ou collectif comme la cohérence unifiante d'une situation […] la production de sens repose sur cet enchaînement volontaire d'éléments signifiants (représentations électives), élaboré par le sujet (individuel ou collectif) pour se soustraire au chaos des choses et aux constructions imposées. (p. 22)

Pour Barel, le sens est issu d'un message et d'un méta-message le contredisant de sorte qu'il n'y a « pas de message innocent » (1989, p. 88). Message et méta-message forment des infra-systèmes de la situation jugée complexe. Ils permettent de saisir le sens paradoxal de la situation au travers du processus de contradiction primaire soit de fusion-séparation des niveaux logiques auquel ils participent. Il s'agit alors de comprendre la manière dont le directeur d'école fait face au paradoxe en produisant un sens par une stratégie double qui procède par un jeu d'actualisation / potentialisation des relations pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

2.1.3.1 La mise au jour du sens paradoxal de la situation

Pour accéder au sens paradoxal de la situation, nous mobilisons l'approche systémique paradoxale de Barel selon laquelle les niveaux logiques participent à un mouvement récursif de fusion-séparation. Les niveaux logiques engagés dans la situation et leur représentation

heuristique donnent à voir la manière dont se réalise le sens paradoxal, ce « nœud de sens » qui fait naître « un sentiment de complexité » (Perrenoud, 1993a, section *Affronter vraiment la complexité*, *L'irruption des antagonismes*, para. 3) de la situation.

2.1.3.1.1 La situation : des systèmes

La compréhension de la situation tient à l'approche systémique paradoxale que propose Barel selon laquelle un système n'est pas fait d'éléments simples, sans structure interne : « Les objets « élémentaires » qui constituent le système sont eux-mêmes des systèmes. » (Barel, 1989, p. 59).

Le paradoxe existentiel d'une situation jugée complexe par le directeur résulte d'interactions : « la réalité » d'une situation professionnelle se construit à partir des infra-systèmes dont ce système-situation est constitué. Un système interne (celui du directeur d'école) interagit avec un système externe (celui de l'Autre). Ces systèmes, par leur interaction, deviennent des infra-systèmes du système que constitue la situation jugée complexe. Ces systèmes agissent et interagissent, car « pour que quelque chose interagisse, il faut que ce quelque chose existe, et pour qu'il existe, il faut qu'il agisse. » (p. 140). La réalité sociale a un fonctionnement systémique « de fusion de l'action et de l'interaction, tout autant que de leur disjonction » (p. 140).

Dans notre étude, l'agir du directeur d'école, interprété au regard de ses attributions (les ordres normatifs qui définissent son rôle social), est en interaction avec l'agir d'un Autre, individu engagé dans la situation et dont le directeur d'école parle. L'agir de cet Autre constitue une contrainte pour le directeur d'école qui participe à l'interaction.
Lorsque le directeur d'école expose une situation qu'il juge complexe, son message comporte un méta-message contradictoire. En effet, penser la situation selon l'approche systémique paradoxale permet de saisir à la fois ce qui se différencie et ce qui se compénètre dans la situation, c'est-à-dire le rapport paradoxal entre la contrainte induite par l'agir de l'Autre et l'ordre normatif du directeur d'école. Par leur disjonction et leur conjonction, il apparaît que cette contrainte énoncée est contradictoire à l'ordre normatif du directeur d'école.

L'approche systémique paradoxale ouvre ainsi des perspectives d'accès au sens. La « réalité » présente un caractère à la fois continu et discontinu, analogique et digital. Alors, « la

production du sens est un jeu de fusion-séparation entre l'intérieur et l'extérieur de l'objet-sujet faisant sens (ayant du sens et produisant du sens) » (Amiot, Billiard et Brams, 1993, p. 203). Ce mouvement de fusion-séparation ou contradiction primaire convoque le paradoxe dans la production du sens à la fois par l'individu dont le processus logique est paradoxal et par la « réalité sociale », elle-même infra-système de systèmes qui agissent et interagissent. Un sens ou plus exactement un non-sens jaillit de cette complexité, pour reprendre l'expression de Barel : « Je fais semblant ici de vous parler de la complexité et du sens, mais vous n'êtes pas dupes : c'est du paradoxe et du non-sens que nous nous entretenons. » (Amiot et al., 1993, p. 204). Ainsi s'élaborent les représentations de l'individu pour transformer les faits bruts, les faits qu'il prélève de la situation, en faits avec sens.

2.1.3.1.2 Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

La représentation que l'individu se fait de la situation s'établit en niveaux logiques qu'il convient d'identifier pour qu'ils intègrent la modélisation heuristique. En effet, selon Barel, lorsque l'individu fait part de son vécu d'expérience, alors « le sujet qui parle, parle digitalement du sujet parlé qui est une réalité analogique. » (1989, p. 44). Cette digitalisation présente : « des unités discrètes, aux frontières définissables, à propos desquelles on peut mettre en œuvre une logique par oui ou par non (cela existe ou n'existe pas, c'est ouvert ou fermé, cela est à l'extérieur ou à l'intérieur,…). » (p. 44).

- **Les niveaux logiques**

Dans le discours, le fait observé par le directeur d'école forme des unités discrètes : le message et son méta-message contradictoire s'établissent en niveaux logiques. Le phénomène du Double est à l'œuvre. Alors, la voie royale d'accès au sens (paradoxal) est celle de « l'hétéro-référence » (Barel, 1984, p. 387). Lorsque l'individu parle du sujet parlé, la digitalisation implique deux points théoriques qu'il convient de décliner pour construire une représentation heuristique de la situation complexe :

- elle convoque au moins deux niveaux (Barel, 1989, p. 50) ;
- elle engage une analyse du sujet dans ses relations avec autrui, celui dont il parle. En effet, l'hétéro-référence est une autoréférence indirecte. Cette hétéro-référence implique que lorsque le directeur d'école décrit un système qui lui est « extérieur » (Barel, 1984, p. 387), celui de l'Autre, alors, il contribue à décrire le méta-système dont il fait partie puisque « je »

est un système en interaction avec le système « Autre ». Un autre point de vue consisterait à dire que « je » et « Autre », de par leurs interrelations, sont des infra-systèmes d'un système (la situation). Inversement, pour se définir, l'individu prend en compte le système (ou infra-système) auquel il appartient et contribue à définir le méta-système (ou système) auquel l'Autre appartient. Le phénomène du Double est à l'œuvre : le dédoublement dans l'autoréférence. Lorsque l'individu parle, il engage un mouvement oscillatoire de « sortie » de soi et de « retour » sur soi (Barel, 1984, p. 410-411). Cette récursivité permet l'intégration des systèmes en interaction qui deviennent des infra-systèmes. S'agissant d'une situation complexe, leur étagement en niveaux logiques, hiérarchisés et non hiérarchisés (Barel, 1989, p. 224) et leur modélisation doit correspondre à :

- l'énoncé d'un message ;
- l'énoncé d'un méta-message qui est contradictoire au message puisqu'« Il n'y a pas de situations, de processus, de formulations de paradoxes qui ne soient en même temps des situations, des processus ou formulations contradictoires. » (p. 43).

Message et méta-message sont des infra-systèmes qui composent le système (la situation) ou encore, des systèmes d'un méta-système, le terme méta-système désignant ici un point de vue de l'observation.

Lorsque le directeur d'école expose la situation qu'il juge complexe, il énonce le fait « qui s'oppose aux attributions ». Ce message forme un niveau logique (infra-système).
Ce message détermine un méta-message à un autre niveau logique (méta-niveau) fondé sur ses attributions. Autrement dit, lorsque le message est hétéro-référentiel (le directeur restituant dans son discours « ce qui s'oppose à ses attributions » par l'Autre qui agit), alors le méta-message est autoréférentiel : il énonce l'agir légitime soit ses attributions (ordres normatifs).
En effet, l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant sur l'organisation et le fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française énonce les missions et la manière dont le directeur d'école y exerce ses responsabilités. Alors, le sens que le directeur attribue à la situation est appréhendé à travers ses attributions, ordres normatifs qui déterminent ses actions (Cf. Titre 1.3).

Message et méta-message s'établissent en niveaux logiques distincts (hiérarchisés et non hiérarchisés). Ces niveaux logiques sont des systèmes, eux-mêmes fragmentés en infra-systèmes contradictoires.

Nous convenons pour l'étude que les différents systèmes s'établissent selon les énoncés qui suivent :

- Énoncé 1 : l'ordre normatif (l'attribution visée par le message) ;
- Énoncé 2 : « ce qui s'oppose aux attributions ».

Les énoncés 1 et 2 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacun de ces énoncés établit les logiques des infra-systèmes de la situation (le système) et exprime leur finalité. La contradiction qui y figure s'explique par le fait que les finalités des infra-systèmes s'opposent et que ces finalités sont nécessaires au système auquel ils appartiennent puisqu'elles le déterminent. La contradiction entre infra-systèmes s'identifie autour du principe de fusion-séparation des termes qui s'opposent.

Chaque niveau logique s'établit « par oui ou par non » (Barel, 1989, p. 44).
Nous représentons le niveau logique par une opposition binaire (A) et (Non A) mais « c'est seulement en logique que (A) peut être dit du même type logique que (Non A). » (p. 51).

Si la présentation heuristique convoque cette nécessaire simplification, nous soulignons que chacun des niveaux logiques, représentés selon des termes A et Non A, n'engage pas de « logique » du tiers exclu pilier de la logique formelle : « Ces principes fondent dans le raisonnement logique l'illégitimité de l'ambiguïté et de l'ambivalence, les choses sont ou ne sont pas, elles ne peuvent pas être les deux à la fois. » (Perret et Josserand, 2003, p. 8). Or, pour Barel, il est dans la logique d'un système vivant d'être illogique (1989, p. 31). A et Non A se réfèrent au message et au méta-message contradictoire qu'il induit (p. 136). Pour Barel, chacun des niveaux est un système fragmenté en infra-systèmes, eux-mêmes fragmentés : le paradoxe de l'auto étant à l'œuvre, la « logique » d'un niveau logique souffre nécessairement d'une représentation simplifiée. Mais celle-ci est à dessein.

Alors, nous désignons par « propositions » les énoncés à partir desquels ont été déterminés les niveaux logiques :

- la proposition A correspond à l'énoncé 1 ;
- la proposition B correspond à l'énoncé 2.

L'étagement des niveaux logiques (hiérarchisés et non hiérarchisés) conduit à une hiérarchie enchevêtrée dont le mouvement de fusion-séparation produit un message paradoxal (Barel, 1984, p. 364). À des niveaux logiques contradictoires : ce « nœud de sens » produit de leur mise en équivalence délivre un « sentiment de complexité » (Perrenoud, 1993a, section *Affronter vraiment la complexité*, *Irruption des antagonismes*, para.3) : la situation est jugée complexe par le directeur d'école.

- **La représentation heuristique**

La modélisation heuristique du processus paradoxal s'appuie sur la hiérarchie enchevêtrée, dont Gouraud donne une illustration (2011, p. 60). Celle-ci a été adaptée à l'étude.
Nous procédons à l'étagement des logiques identifiées comme infra-systèmes soit :

- proposition A : énoncé 1 qui correspond à l'ordre normatif (l'attribution visée par le message) ;
- proposition B : énoncé 2 qui correspond à « ce qui s'oppose aux attributions ».

On s'intéresse à la forme énonciative de ces propositions. La philosophie de l'atomisme logique soutenue par Russell (1918) définit la proposition comme le « miroir d'un fait » (cité par Benmakhlouf, 1996, p. 103). Dans notre construction, les faits de la situation sont énoncés au travers des attributions institutionnelles du directeur d'école. L'énoncé du fait est légitimé. La proposition est ainsi objectivée.

L'enchevêtrement des niveaux logiques revêt alors la modélisation heuristique suivante, sachant que ces niveaux logiques sont hiérarchisés et ne le sont pas :

Niveau 1 Proposition A Proposition Non A
Niveau 2 Proposition B Proposition Non B

Ces niveaux se superposent et s'enchevêtrent. Ils forment ce que Barel appelle une hiérarchie enchevêtrée :

> Dans son épure la plus simple, un univers à deux objets, le phénomène de la hiérarchie enchevêtrée signifie ceci : chacun de ces objets est tour à tour le sommet et la base de la hiérarchie. Chacun prend la place de l'autre dans une oscillation qui ne peut s'arrêter. (Barel, 1989, p. 225)

Ces deux niveaux forment un système dont le mouvement permet leur fusion-séparation. C'est au moment où les niveaux logiques fusionnent que les propositions délivrent un sens paradoxal.

Les niveaux logiques engagés dans la situation intègrent une représentation heuristique pour comprendre le processus paradoxal à l'oeuvre. Le directeur d'école peut percevoir de façon intuitive qu'il est enfermé dans le rapport contradictoire des niveaux logiques (p. 73). Le directeur d'école retient l'illogisme soit le sens paradoxal de ce rapport pour juger la situation comme étant complexe.

2.1.3.2 Le sens produit par la stratégie double

Pour faire face au paradoxe de la situation, le directeur d'école adopte un comportement adaptatif : une stratégie double.

> La stratégie double est bien une stratégie, au plein sens du terme, dans la mesure où elle poursuit un but unique ou dominant, et non pas, comme le donnerait à penser son examen hâtif, deux ou plusieurs buts divergents et incompatibles. Néanmoins cette

> stratégie est paradoxale parce qu'elle obéit à la règle n°1 du paradoxe : faire une chose et le contraire de cette chose et, en particulier, choisir et ne pas choisir en même temps telle ou telle orientation historique. (Barel, 1989, p. 242)

Elle consiste à choisir une alternative sans détruire le pouvoir d'effectuer le choix des autres alternatives. Le terme « double » qualifie la stratégie paradoxale dans la mesure où elle actualise un choix et potentialise un non-choix parce qu'il y a

> deux formes d'existence de la « réalité » sociale : une forme actualisée et une forme potentialisée. La stratégie double est la stratégie qui, tout en produisant et reproduisant de l'actuel, produit et reproduit du potentiel. (p. 243)

Ainsi notre étude mettra-t-elle en évidence les alternatives contradictoires s'exprimant dans des espaces différents (au sens spatial et/ou temporel) ou dans un même espace (unité du lieu et du temps) (Sautereau, 2014, p. 134).

La stratégie double engage un tiers objet ou tiers sujet qui participe alors à l'interaction. Le niveau logique construit permet d'éviter la confrontation directe des deux alternatives. Il intègre le processus paradoxal : il est surimposé au système paradoxal et devient infra-système du système de représentation de la situation pour l'individu. La contradiction est résolue par un jeu d'actualisation/potentialisation des relations de l'interaction créée : le Double produit ainsi un sens qui lui permet de faire face au paradoxe. Mais il ne provoque pas la sortie du paradoxe.

Alors, la maîtrise du paradoxe intègre ces deux objets d'étude : l'identification de la stratégie double comme signe, et la manière dont le phénomène du Double se saisit du jeu de l'actualisation/potentialisation pour produire un sens afin de faire face à la situation jugée complexe.

Dès lors, notre construction de l'abstrait dessine deux phases d'étude. Une première phase met au jour le sens paradoxal de la situation en retenant les ordres normatifs (les attributions qui définissent le rôle du directeur d'école) comme énoncés à partir desquels s'établissent un message et un méta-message contradictoire (Barel, 1989, p. 136) . Ceux-ci conduisent à un étagement des niveaux logiques engagés dans la situation et à la modélisation heuristique de la hiérarchie enchevêtrée pour illustrer le processus paradoxal. Une seconde phase porte sur

l'analyse de la maîtrise du paradoxe soit la stratégie double afin de comprendre le processus de production de sens qui permet au directeur de faire face au paradoxe.

L'approche systémique paradoxale donne l'accès à la représentation que se fait l'individu de la situation. La complexité correspond à la mécanisation d'un processus de fusion-séparation des niveaux logiques. La contradiction à un méta-niveau, alors perçue dans sa paradoxalité, amène le directeur d'école à juger la situation comme étant complexe. Il met en œuvre des stratégies pour faire face au paradoxe. Cependant, « les choses peuvent être plus ou moins paradoxales selon le moment, le paradoxe peut-être plus ou moins maîtrisé » (Barel, 1989, p. 315).

> Cette instabilité s'explique justement par sa contingence au contexte existentiel des individus […], c'est-à-dire « qui concerne l'existence en tant que réalité vécue personnellement et concrètement » (dictionnaire «Trésors de la langue française» en ligne, non paginé). (Sautereau, 2014, p. 129)

Barel insiste sur le fait que le paradoxe est une manifestation de la relation entre le réel et sa représentation. Le réel ne peut être dissocié de sa représentation : « Le paradoxe ne pourrait pas être dans la relation s'il n'était pas déjà, d'une certaine manière, dans la « réalité » et dans celui qui se la représente. » (1984, p. 395). Le paradoxe est bien présent dans la « réalité » même si personne ne vient à l'observer. Alors, la « décision » de percevoir le paradoxe de la situation est « en partie dictée par la « réalité » qu'affronte l'homme et dont il est d'ailleurs un élément. » (p. 393). Lorsque l'individu expose la réalité jugée complexe, Autrui est pour lui « une contrainte extérieure » (p. 406). Mais il n'en demeure pas moins que c'est l'individu qui produit cette réalité dans un « contexte d'autoréférence et de dédoublement. » (p. 409) : « Ce qui fait la différence entre Autrui et le Double, c'est en définitive le fait que nous ne produisons pas Autrui et que nous produisons le Double, de sorte que ce Double, c'est encore nous. » (p. 410-411). Le phénomène du Double dans l'hétéro-référence forme l'autoréférence indirecte qui aboutit au paradoxe de « la présence de l'altérité dans l'identité, d'une expression de soi qui doit être en même temps une expression de l'autre » (p. 410-411). Lorsque « je » parle de l'Autre, « je » parle de soi. « Je » verbalise ses représentations de l'Autre alors « je » exprime ses propres représentations. Si ces représentations intègrent les ordres normatifs qui définissent un rôle social, elles comportent aussi une part subjective : « un rôle, cela se joue, et le terme exprime ici à merveille le fait qu'il y a toujours une distance entre ce que l'on est et ce que l'on joue. » (Barel, 1989, p. 162).

Nous cherchons à appréhender cette subjectivité dans notre modélisation théorique. *De la justification, Les économies de la grandeur* de Boltanski et Thévenot (1991) présente un cadre théorique[35] selon lequel les représentations subjectives intègrent un niveau de généralité qui dépasse les particularités de l'individu au travers de « ce que nous appellerons un principe supérieur commun. » (p. 43). Dans le discours, le phénomène du Double étant à l'œuvre, le sens paradoxal produit et le sens créé pour y faire face pourraient être éclairés par ces principes supérieurs communs qui donnent à comprendre cette part subjective des représentations de l'individu.

2.2 Le sens paradoxal de la situation et l'analyse de la maîtrise du paradoxe à la lumière de la théorie *De la justification*

Nous appréhendons la situation jugée complexe par le sens normatif que le directeur d'école lui confère au regard des attributions institutionnelles qui définissent son rôle. Elles guident l'identification des infra-systèmes de la situation (le système). Mais l'individu n'est pas réductible à son rôle social. Il s'approprie le rôle professionnel qui lui est confié parce « qu'il y a plusieurs manières de jouer le même rôle, manières qui trahissent la personnalité de l'acteur et peuvent aussi changer le sens et le déroulement de la pièce. » (Barel, 1989, p. 162).

Nous cherchons donc à éclairer notre interprétation par une approche qui intègre la singularité de l'individu, une composante de sa personnalité, comme l'évoque Barel. Dans ce dessein, les valeurs « constituent le fondement de la personnalité humaine » qui sert de repère au jugement et détermine l'action individuelle (Menzi et Züger, 2011, p. 12).
Alors, les valeurs produisent du sens dans la situation (système) : elles sont intégrées aux infra-systèmes. La représentation d'une situation complexe fait figurer des niveaux logiques (les infra-systèmes) qui entretiennent entre eux des relations contradictoires. Ainsi, les valeurs comme composantes des infra-systèmes entretiennent, elles aussi, des relations potentiellement contradictoires.

Boltanski et Thévenot (1991) se sont intéressés aux conflits de valeurs ou plutôt de principes à travers une « position innovante pour comprendre la complexité des sociétés modernes »

[35] Pour évoquer le cadre théorique *De la justification, Les économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991), nous retenons les désignations suivantes « la théorie des économies de la grandeur » ou « la théorie De la justification ».

(Breviglieri, Lafaye et Trom, 2009, p. 9), en combinant une approche à la fois normative et pragmatique. Dans ce modèle, l'analyse se fonde sur la situation (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 11). Cette unité de base est corrélée à celle de l'étude puisque ce sont « les situations jugées complexes » qui supportent la recherche.

Ainsi, les valeurs prennent la forme de principes supérieurs communs. Elles donnent accès au sens axiologique que le directeur attribue à la situation qu'il juge complexe et à la stratégie double qu'il met en œuvre. Alors, les niveaux logiques de l'approche systémique paradoxale de Barel (1989) sont appréhendés à la lumière de la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991).

2.2.1 Les principes supérieurs communs

Lorsque les directeurs d'école sont amenés à s'exprimer au sujet des situations qu'ils jugent complexes, ils étaient le bien-fondé de leur jugement par des arguments.

Pour Boltanski et Thévenot (1991), la justification est la manifestation d'un régime d'action établi sur un principe de justice (p. 58). Les arguments mobilisés mettent en scène des objets et des acteurs, ce que les auteurs désignent par le terme « êtres » (p. 11). Les individus se livrent à des critiques définies comme le fait « de porter un jugement motivé sur quelque chose ou quelqu'un » (www.larousse.fr). Ce jugement s'établit en « grandeurs » qui sont alors attribuées aux êtres en présence : des états-êtres décrivent les représentations que l'individu se fait de la situation (p. 167). Alors, pour accéder à la compréhension de la situation que le directeur juge complexe, il convient de saisir la manière dont se réalise la distribution de ces grandeurs définies au regard de six principes supérieurs communs, chacun correspondant à « un monde » (p. 168). Et, la justification n'est pas arbitraire. Des axiomes déterminent les règles de l'argumentation dans laquelle la justification s'inscrit. Ainsi chaque monde dispose-t-il d'une « logique argumentative » ou « grammaire du monde » (p. 177) qui permet d'accéder au « principe supérieur commun » et aux états de grandeur (p. 167).

2.2.1.1 Les régimes d'action [36]

Boltanski et Thévenot (1991) se sont attachés à comprendre comment les disputes apparaissent lorsque chaque protagoniste a la capacité de « justifier » publiquement de son action (p. 58). Cette question les a conduits à définir des régimes d'action possibles entre les personnes. Les régimes d'action se distinguent selon la manière dont la situation se caractérise : accord (paix) ou désaccord (dispute).

S'il s'agit d'une dispute, alors la nécessité d'une justification s'appuie sur une recherche « d'équivalence » des acteurs (p. 12). C'est le régime de dispute « en justice ». En effet, la justice est entendue comme une exigence d'égalité dans les distributions de grandeurs attribuées aux personnes et aux objets dans la situation. La notion n'a aucune connivence avec l'égalité arithmétique. Le principe d'équivalence permet d'évaluer des personnes et des choses, dans une situation. Il occupe une position centrale dans ce cadre théorique :

> Le principe d'équivalence permet le rapprochement des êtres les plus divers sous un certain rapport. Si les êtres humains n'avaient pas les moyens de faire de tels rapprochements, ils seraient continuellement dans le chaos, et l'idée même d'un ordre social serait incongrue. L'hypothèse est qu'il faut, pour concevoir la possibilité d'un ordre social, se donner une architecture à deux niveaux, idée qui figure chez Rousseau (1762), avec la notion de « principe supérieur commun », dans le *Contrat Social*. Une architecture à deux niveaux comprend d'une part des personnes dispersées, sans ordre, mêlées à des objets dont chacun peut être considéré comme singulier et, d'autre part, un niveau conventionnel dans lequel figurent des principes ou des formes d'équivalence, permettant de rapprocher, sous un certain rapport, ces personnes et ces choses, et donc de faire entre elles un ordre. (Blondeau et Sevin, 2004, section *Principe d'équivalence*, para. 1)

---

36 Les auteurs ont développé plusieurs « régimes d'action » entre les personnes. Mais celle que nous visons concerne « la dispute en justice ». Un premier élément distingue les différents régimes d'action selon que nous nous trouvions en situation d'accord (Boltanski parle de « régimes de paix ») ou en situation de désaccord, donc de dispute. Un second élément intervient : celui de l'existence ou pas d'équivalence. En croisant les critères (accord/dispute et équivalence/ pas d'équivalence) on obtient quatre régimes d'action (Jacquemain, 1991, p. 4-8) :

- régime de « la dispute en justice » : dispute/équivalence ;
- régime de « la paix en justesse » : paix/équivalence ;
- régime de « la dispute en violence » : dispute/hors équivalence où l'impératif de justification a disparu ;
- régime de « la paix en amour » : paix/hors équivalence.

La mise en équivalence distingue le régime de dispute « en justice » de la dispute « en violence, laquelle résulte d'un rapport de forces, sans jamais argumenter : l'impératif de justification a disparu. Ces régimes de dispute sont complétés par deux régimes de paix pour dépeindre les situations sociales : la paix « en justesse » et la paix « en amour ».

La paix « en justesse » associe étroitement les hommes et les choses de sorte que « les objets » sont distribués conformément aux attentes des acteurs sans même que cela ne soit exprimé : « les équivalences sont tacitement à l'œuvre dans l'usage que les personnes font des choses » (Boltanski et Thévenot, 1993, cités par Jacquemain, 2001, p. 7).
La paix « en amour » concerne des situations « où l'équivalence n'a pas d'importance parce que « on ne compte pas. » (Jacquemain, 2001, p. 7).

À partir des travaux de Boltanski (1990), Jacquemain (2001, p. 5) propose le tableau suivant qui croise les deux critères (dispute / paix et équivalence / hors équivalence) :

Tableau 1. Régimes d'action

	Dispute	**Paix**
Équivalence	La dispute en « justice »	La paix en « justesse »
Hors équivalence	La dispute en « violence »	La paix en « amour »

> Les gens se maintiennent dans le régime d'action où ils sont installés et qui s'établit en eux comme un état. Ils n'en sortent, en quelque sorte malgré eux, que lorsque la situation les confronte à une autre personne installée dans un autre régime d'action. (Boltanski, 1993, cité par Jacquemain, 2001, p. 8)[37]

Alors, une situation peut basculer d'un régime d'action à un autre.[38]

---

[37] Boltanski, L. (1993). La souffrance à distance. Paris : Métailié.

[38] Une situation peut basculer d'un régime d'action à un autre comme l'illustre la situation ci-dessous, adaptée d'un exemple proposé par Jacquemain (2001, p. 8).

Un directeur d'école amené à remettre des documents administratifs aux parents de certains enfants, se trouve dans un régime de « paix en justesse » : rien ne lui pose question dans les relations d'équivalence qu'il établit. A chaque parent il remet les documents qui lui sont destinés. Si l'une des personnes présentes n'est pas un représentant légal de l'enfant mais qu'elle veut obtenir les documents, alors la situation peut basculer dans un régime de dispute en justice, chacun faisant valoir ses arguments ou de dispute en violence si cette personne arrache les documents des mains du directeur d'école.

2.2.1.2 Les états de grandeur liés à la situation

Boltanski et Thévenot (1991) ont une approche méthodologique et théorique essentielle concernant les situations qui conditionnent l'ensemble du modèle. Les êtres (personnes et choses) réunis dans un même espace-temps ne participent pas d'un même engagement (p. 51). La situation définie comme « la relation entre des (ces) états-personnes et des (ces) états-choses » (p. 11) fait état de rapprochements : « Le rapprochement repose sur une relation, pouvant être explicitée ne serait-ce que par un mot, à quelque chose de plus général, commun aux objets rapprochés. Il se distingue par là de la simple contiguïté spatiale ou temporelle » (p. 48). Dans le discours, le rapprochement soutient la justification. Alors, « Dans ce modèle, l'unité de base n'est pas l'acteur mais la situation : ce sont les contraintes de la situation qui vont permettre de décrire et de comprendre les logiques argumentatives déployées par les acteurs. » (Jacquemain, 2001, p. 4).

Une situation est « la relation » entre des « états-personnes » et des « états-choses », l'état faisant référence à « la mise en équivalence » de grandeurs (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 11). En effet, lorsque l'individu juge la situation, il attribue des grandeurs aux êtres qui y sont engagés et la « grandeur » ou l' « état » de grandeur est le positionnement des personnes relativement aux principes : « La grandeur est la façon dont on exprime les autres, dont on les incarne, dont on les comprend ou encore dont on les représente (autant de modalités qui dépendent du monde considéré). » (p. 167). Il existe un état de « grand » et un état de « petit » (p. 177).

Relevons que dans la théorie des économies de la grandeur, les objets ont une place significative : la situation n'est donc pas définie uniquement par les personnes. Ils contribuent à déterminer l'ensemble de l'interaction (la situation). Ainsi, la justification

> vise à décrire principalement la manière dont les personnes, dans le cadre de situations où interviennent des objets, argumentent autour de la justice ou de l'injustice. Dans ce contexte, la distribution des objets entre les gens est bien au cœur de la conceptualisation de la justice. (Jacquemain, 2001, p. 4)

Concernant les êtres, le modèle présente l'axiome selon lequel l'attachement permanent d'une personne à un état est exclu : « l'interdiction centrale dans le modèle, d'un attachement

permanent des états de grandeur aux personnes, entraîne une inquiétude sur l'attribution des états de grandeur et une remise en cause récurrente de leur distribution. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 39). Ainsi, la remise en cause des états de grandeur attribués est toujours possible.

2.2.1.3 La distribution des états de grandeur

La distribution des états de grandeur (« grand » ou « petit ») se réfère à un principe supérieur commun, donc communicable (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 48). Elle est rendue possible par la conscience sociétale et les capacités cognitives dont sont dotées les personnes pour faire des rapprochements, au cours de l'exercice de justification, et appréhender les principes engagés dans la situation sur fond de justice (p. 58). Le jugement que l'individu porte à la situation se réalise « au nom d'une conception de ce qui est juste dans cette circonstance. » (Jacquemain, 2001, p. 4). En effet, les principes guident les rapprochements et déterminent la relation entre les « états-personnes » et les « états-choses » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 11). Ces principes sont « communs », chacun se référant à « un bien commun » soit « une règle générale supposée établie pour le bien de tous » (Jacquemain, 2001, p. 9). Ainsi le principe commun est-il supérieur (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 43).

Les auteurs ont élaboré une théorie « qui ne soit pas seulement une théorie des arguments confrontés à des principes, mais qui rende compte des circonstances , avec une réalité, c'est-à-dire de l'engagement dans une action, d'êtres humains et d'objets. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 163). Ainsi, les individus mobilisent leurs capacités de justification en se référant à des objets, des principes supérieurs communs : c'est l'épreuve (p. 164). En effet, elle convoque des objets dont le discours fait état au travers de l'argumentation déployée : « l'engagement des objets oblige les êtres humains à être à la hauteur, à s'objectiver eux-mêmes » (p. 166). L'individu prend appui sur des objets comme preuve de grandeur : ils « constituent des instruments rendant la grandeur des gens manifeste » (p. 166).
La théorie *De la justification* (Boltanski et Thévenot, 1991) engage des règles de l'argumentation exposée au moyen d'axiomes.

2.2.1.4 Les axiomes du modèle

Boltanski et Thévenot ont défini des règles argumentatives selon les axiomes suivants (1991, p. 96-102) :

- axiome 1 : « le principe de commune humanité des membres de la cité » (p. 96) selon lequel « tous les êtres humains sont aussi humains les uns que les autres. » (p. 97) ;

- axiome 2 : « le principe de dissemblance » qui exclut les situations d'éden (en l'absence de différenciation, la commune humanité ne connaîtrait « qu'un Homme unique, un Adam »). Il impose un minimum de deux états pour les membres d'une cité. Ainsi, « leur différenciation permettra déjà des formes de justification des actions et des épreuves pour attribuer des états. » (p. 97) ;

Et, l'organisation de la cité introduit « la mise en équivalence » (p. 12) qu'implique la justice. Un individu (ou un fait) sera jugé « grand » ou « petit » dans un monde particulier. Implicitement, le principe d'équivalence induit une logique de tiers exclu. L'état-personne dans un monde est « petit » ou « non petit », c'est-à-dire « grand » et il n'y a pas de troisième cas hypothétique.

- axiome 3 : le principe d' « une égale puissance d'accès aux états supérieurs » (p. 99) garantit à chaque membre un pouvoir identique pour parvenir aux différents états. La grandeur est attribuée par l'épreuve, dans une situation particulière, c'est-à-dire qu'elle n'est pas attachée à l'individu.

- axiome 4 : « l'ordre de grandeur » (p. 99), c'est-à-dire l'ordonnancement des états selon une échelle de valeurs. Les états de grandeur sont donc nécessairement hiérarchisés dans l'exercice de justification.

- axiome 5 : « une formule d'investissement » (p. 99) souligne le coût ou le sacrifice nécessaire pour passer d'un état inférieur à un état supérieur : « Être « grand » dans une cité implique toujours un coût : celui-ci est la renonciation à la grandeur dans les autres cités. » (Jacquemain, 2001, p. 20).

- axiome 6 : le principe de « bien commun » établit que le bonheur est « d'autant plus grand que l'on va vers les états supérieurs, profite à toute la cité, que c'est un bien commun. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 99).

La logique des cités détermine donc les règles de l'argumentation. Autrement dit, l'argumentation n'adopte pas n'importe quelle forme.

2.2.1.5 La règles de l'argumentation : la grammaire des mondes

Les principes supérieurs communs bâtissent six mondes à partir desquels se décline « une grammaire des mondes » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

2.2.1.5.1 Les mondes

Boltanski et Thévenot modélisent des cités[39]: la cité inspirée, la cité domestique, la cité de l'opinion, la cité civique, la cité marchande et la cité industrielle, qui construisent un cadre théorique de six mondes.[40]

Chacun de ces mondes idéaux types basés sur des philosophies politiques est présenté au regard du principe supérieur commun qui les détermine :

- le monde de l'inspiration dont le principe supérieur commun est le jaillissement de l'inspiration, l'expérience d'une transformation intérieure. La dignité des personnes émane de l'inquiétude de la création. Les êtres indicibles, éthérés sont dans un état de grandeur. Dans ce monde, « les êtres doivent se tenir prêts à accueillir les changements d'état, au gré de l'inspiration ». (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 200). Le texte référent est *La Cité de Dieu* de saint Augustin (426 apr. J.-C.).

- le monde domestique, fondé sur *La Politique* de Bossuet (1709), retient un bien commun défini par « l'engendrement de la tradition » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 207). La recherche de ce qui est juste met en exergue les relations personnelles entre les gens. « La grandeur qui, dans ce monde, est fonction de la position occupée dans les chaînes de dépendances personnelles, ne peut y être saisie que dans l'acception relationnelle de plus grand que … ou de plus petit que … » (p. 206). Tous les signes distinctifs sous forme de titres, tenues vestimentaires, présentation, apparat du corps, par exemple, ou les objets qui

---

[39] La septième cité voit le jour dans l'ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme* (Paris, Gallimard, 1999, p. 155-208) de Boltanski et Chiapello : « la cité par projets ».

[40] Les auteurs reconnaissent qu'il existe une pluralité de principes de grandeur : « La liste de ces principes n'est d'ailleurs pas fermée, et on peut observer l'ébauche de construction d'autres *cités* conformes au modèle proposé. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 92)

concourent à une identification de la grandeur des gens, permettent l'établissement de leur position hiérarchique et réduisent par conséquent, l'incertitude d'identification de leur grandeur lors des situations de rencontres personnelles (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 207). C'est par la référence à la génération, à la tradition et à la hiérarchie qu'un ordre peut être établi entre les êtres de nature domestique.

> Ces trois termes sont eux-mêmes en équivalence parce que le lien de dépendance personnelle qui rattache au supérieur, toujours fait à l'image du *père* - dont l'état de grandeur est le plus élevé parce qu'il est l'incarnation de la tradition - peut être indifféremment conçue : le plus grand se trouvant à l'origine, on peut le lire soit comme une chaîne de génération, soit comme une chaîne hiérarchique (p. 207-208).

- le monde de l'opinion, construit à partir du *Léviathan* de Hobbes (1651), attache une importance manifeste pour la reconnaissance des tiers. La logique argumentative de ce monde est fondée sur la renommée. Le monde de l'opinion n'a pas de mémoire :

> on trouve peu de choses dans ce monde propres à consolider et à stabiliser la relation entre la grandeur, qui vient uniquement de l'opinion des autres, et le porteur de la grandeur qui n'a pas besoin d'être qualifié par des propriétés durables inscrites dans son être. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 223)

- le monde civique, issu du *Contrat social* de Rousseau (1762), est celui de la volonté collective et se manifeste par l'appartenance à l'espace public, confédératif, représentatif, réglementaire. L'état de grand dépend de représentativité de l'individu.

> Le monde civique a pour particularité d'attacher une importance primordiale à des êtres qui ne sont pas des personnes […]. C'est en tant qu'ils appartiennent à ces collectifs ou les représentent que la valeur des êtres humains peut être prise en considération. Mais l'existence même de ces êtres collectifs, qui ne possèdent de corps propre, peut être facilement remise en question : « Seuls existent vraiment les individus. » Aussi, les choses et les dispositifs que comporte ce monde sont-ils surtout destinés à stabiliser et à appareiller les personnes collectives, à les objectiver, de façon à leur donner du corps, de la permanence et de la présence. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 231)

- le monde industriel, bâti sur le *Système industriel* de Saint-Simon (1821), fonde son principe supérieur commun sur l'efficacité des êtres : les termes productivité, performance,

opérationnel et professionnel sont prépondérants en ce qu'ils expriment « leur capacité à s'intégrer dans les rouages ou les engrenages d'une organisation en même temps que leur prévisibilité, leur fiabilité, garantit des projets réalistes sur l'avenir » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 244).

> Le bon fonctionnement des êtres prolonge le présent dans un futur, ouvrant ainsi la possibilité d'une prévision. La forme de coordination industrielle soutient ainsi une équivalence entre des situations présentes et des situations à venir et constitue une temporalité. Demain est ce qui importe : les « machines de demain ». (p. 254)

- le monde marchand a pour principe supérieur commun la concurrence. En effet, « Dans le monde marchand, les actions sont mues par les désirs des individus qui les poussent à posséder les mêmes objets, des biens rares dont la propriété est aliénable. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 244). Il se réfère à la *Richesse des nations* de Smith (1776).

Ces cités instaurent des principes différents qui permettent de dépeindre la grandeur des grands et « de fonder un ordre justifiable entre les personnes » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 27-28) au regard d'une échelle de grandeur. C'est sur de tels ordres que les personnes prennent appui lorsqu'elles doivent justifier leurs actions ou soutenir leurs critiques. Blondeau et Sevin (2004) retranscrivant le contenu d'un entretien avec Boltanski :

> Chacun de ces rapports pointe vers une façon d'être grand, et aussi une façon d'être petit. Nous avons appelé ces constructions des « cités », parce que autour de chacun de ces principes peut être établi un ordre considéré comme juste, de personnes dans une communauté reposant sur une certaine définition du bien commun. (Section *Le principe d'équivalence*, para. 4)

Chaque cité ou monde est défini par des catégories de l'ordre naturel établies par les auteurs pour former une grammaire (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

2.2.1.5.2 La grammaire des mondes

Les individus sont dotés d'une conscience sociale en ce sens qu'ils agissent en vertu du « principe supérieur commun » de la cité (p. 43).

> Pour autant qu'il est appréhendé dans les rapports, l'ordre naturel peut être décrit à l'aide de catégories définissant des sujets (le répertoire des sujets), des objets (le répertoire des objets et des dispositifs), des qualificatifs (état de grand) et des relations désignées par des verbes (les relations naturelles entre les êtres). La qualification de ces relations permet de faire le partage entre des actions circonstancielles, qui ne peuvent engager effectivement des êtres se trouvant alors juxtaposés par accident, et des actions cohérentes avec un principe supérieur commun. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177)

Cet ordre naturel se décrit par la « grammaire des mondes » qui, de manière synthétique, est caractérisée de la façon exposée ci-dessous (p. 177-181).

Tableau 2. Grammaire des mondes

Catégories de l'ordre naturel	Explicitations
Principe supérieur commun	Principe de coordination qui caractérise la cité et constitue l'équivalence entre les êtres : « a » équivaut à « b » sous le rapport du principe supérieur commun. Il fonde la qualification des êtres.
État de grand	Existence d'une échelle.
Dignité des personnes	Capacité commune à s'élever dans le bien commun.
Répertoire des sujets	Les sujets sont qualifiés par leur état de grandeur (petit/grand).
Répertoire des objets et des dispositifs	Les objets ou leur combinaison dans des dispositifs contribuent à objectiver la grandeur d'une personne.
Formule d'investissement	La grandeur suppose aussi le sacrifice des plaisirs particuliers associés à l'état de petit.
Rapport de grandeur	Spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur.
Relations naturelles entre les êtres	Exprimées par des verbes dans les rapports.
Les figures harmonieuses de l'ordre naturel.	Elles sont « invoquées comme des réalités conformes au principe d'équité » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 180).
Épreuve modèle	Moment ou situation dont l'issue est incertaine et qui permet l'attribution de grandeurs.
Mode d'expression du jugement	Marque la sanction de l'épreuve et caractérise la forme de manifestation du principe supérieur commun.
Évidence	C'est ce qui est indiscutable dans un monde donné, « la modalité de connaissance propre au monde considéré » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 181).
État de petit et déchéance de la cité	C'est ce qui n'est pas admis dans le monde et laisse transparaître un état de petit.

Une présentation de la grammaire de chacun des six mondes, selon cette même structure, figure en annexe (Annexes 9-14).

Les personnes sont dotées de compétences à évaluer les situations dans lesquelles elles se trouvent. Elles ont une capacité à juger, qualifier en se référant à une cité ou monde.
Et les individus évoluent en confrontant les mondes engagés dans la situation (p. 165-166). Il s'agit alors de saisir les tensions nées des relations entre les mondes pour comprendre de quelle manière les principes supérieurs communs participent à la production de sens.

2.2.2 Les relations entre les mondes

Les situations conduisent les individus à confronter leur monde à plusieurs autres, mais « les principes de justice n'étant pas immédiatement compatibles, leur présence dans un même espace entraîne des tensions qui doivent être résorbées pour que le cours de l'action se poursuive normalement. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 266).

Ainsi plusieurs principes de justification entrent en tension au cours des opérations discursives de jugement. Alors, les relations entre les mondes sont étudiées en fonction des situations sujettes à la critique (p. 265). Ces critiques peuvent prendre plusieurs figures.
Dans les situations de dispute, la présence d'êtres dotés de grandeurs étrangères à l'épreuve sert à la contester. La justification consiste à leur « dévoilement », ce qui induit que les individus aient connaissance des autres mondes, distinct de celui de l'épreuve (p. 272). Autrement dit, connaissant plusieurs mondes, les personnes ont la possibilité de contester « la validité » (p. 271) des épreuves auxquelles elles sont confrontées. Cette mise en cause peut prendre trois formes :

- « l'épreuve est injuste parce que les objets nécessaires à sa réalisation font défaut » . Il s'agit d'un « simulacre d'épreuve » (p. 271).

Il est aussi possible de montrer que « l'épreuve est injuste parce qu'elle tient compte d'objets relevant d'une autre nature » (p. 271), et critiquer ainsi la façon dont est estimée la grandeur de la personne.

- lorsque les êtres de la situation bénéficient d'un état de grandeur d'un autre monde, le dévoilement porte sur le « transport de grandeurs » (p. 270-271);
- lorsque l'état de petit d'une personne affecte l'épreuve alors il s'agit d'un « transport de misère » (p. 271).

Dans une situation de « différend »[41] (p. 275), la critique porte :

> non seulement sur la grandeur des êtres en présence, mais sur l'identification même des êtres qui importent et des êtres sans importance et, par là, sur la vraie nature de la situation, sur la réalité et sur le bien commun auxquels il peut être fait référence pour réaliser un accord. (p. 275-276)

Les auteurs expliquent comment dépasser l'épreuve et trouver un compromis. Un compromis est une mise entre parenthèses d'un différend par un accord entre les parties : « Dans un compromis on se met d'accord pour composer, c'est-à-dire pour suspendre le différend, sans qu'il ait été réglé par le recours à une épreuve dans un seul monde » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 337). Le compromis induit le renoncement à la clarification du principe de l'accord au profit d'une intention de rechercher « l'intérêt général, c'est-à-dire non seulement l'intérêt des parties prenantes mais aussi l'intérêt de ceux qui ne sont pas directement touchés par l'accord. » (p. 338).

Les auteurs mettent en évidence la fragilité du compromis, son caractère révocable, car il ne repose pas sur un principe supérieur commun constitutif d'un monde. Le compromis est formé d'objets composites, issus de mondes différents (p. 338). Il se construit donc sur des références rivales :

> L'identification des objets du compromis suppose la recherche de formulations et de désignations spécifiques qui fondent dans un même énoncé les références aux mondes d'origine. Une grande partie du travail nécessaire pour frayer le compromis va donc consister à s'entendre sur le terme adéquat, à chercher une formulation acceptable par tous et sonnant juste, sur laquelle tomber l'accord. (p. 342)

Il se forme selon une méthode de formulation, d'énonciation qui associe les mondes d'origine. La combinatoire ne s'effectue pas au détriment d'un monde. Dans le compromis, personne n'est tenu d'abandonner son ordre de justification. Le compromis serait précisément

---

[41] L'exemple précité relève d'un « différend » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 275) qui met en cause le principe supérieur commun de l'épreuve « entrer dans les classes » : le monde domestique confère un état de déchéance au comportement qui viendrait contrarier les relations harmonieuses entre les êtres, le monde civique invoque la règle commune par l'application de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996.

l'art de combiner différents plans de référence, sans les confondre (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 337). Il convoque donc l'idée d'un dépassement.

2.2.3 Les niveaux logiques à la lumière des mondes

Les économies de la grandeur apportent un éclairage axiologique au construit de l'abstrait qui concourt à l'élaboration d'un cadre interprétatif pour notre objet de recherche.

Au travers du discours, l'exposé de la situation jugée complexe implique un retour sur l'action et la « fixation de la réalité dans le procès-verbal. » (Boltanski et Thévenot, p. 436). Les directeurs d'école verbalisent leurs actions : « Considérant l'action avec une distance objective et dans une visée de vérité, ils vont mettre en œuvre des langages de description qui donnent prise à la saisie par les sciences sociales. » (p. 436- 437).
Ils généralisent et constituent « des faits au moyen du langage et en font par là un usage qui se rapproche de celui de la science. » (p. 436).

La situation constitue l'élément de base de notre recherche puisque ce sont les situations jugées complexes qui sont visées pour comprendre le « faire-face » du directeur d'école. L'objet de recherche et la théorie des économies de la grandeur mobilisent donc le même socle d'analyse qu'est la situation.

Le construit de l'abstrait à la lumière des mondes place la situation jugée complexe dans un régime de dispute en justice. Il établit une correspondance entre les niveaux logiques et les principes supérieurs communs de sorte que les propositions des niveaux logiques sont caractérisées par des états-personnes. Ces états-personnes concernent le directeur d'école. Comme les niveaux logiques entretiennent des relations contradictoires, nous nous interrogeons sur les relations qu'établissent les principes supérieurs communs engagés dans une situation. Enfin, le rapprochement des deux cadres théoriques, la systémique paradoxale et la théorie *De la justification*, nous conduit à dévoiler le passage d'une analyse qui procède par la conjonction (et) à celle qui tient de la systémique paradoxale (et/ou).

2.2.3.1 La situation jugée complexe : un régime de dispute en justice

Le régime de dispute en justice est caractérisé par les justifications que les personnes sont amenées à formuler. Mais la justification peut se faire par rapport à soi-même également, même en l'absence de public (Jacquemain, 2001, p. 7). En fait, la théorie *De la justification*

(Boltanski et Thévenot, 1991) s'applique dès que l'individu soutient ses prétentions. Selon les auteurs, il n'y a pas de pré-construction de l'argumentaire ou de « guidage interne au moyen d'un programme préalablement inscrit dans les personnes. » (p. 267). Les constructions déterministes ne parviendraient pas à rendre compte des possibilités de la critique. En effet, les conduites humaines se caractérisent par « une incertitude concernant les agissements des personnes » (p. 267). Certes, le dispositif de la situation diminue l'intensité de l'incertitude. Cependant, les différents mondes « donnent aux acteurs la possibilité de se soustraire à une épreuve et, en prenant appui sur un principe extérieur, d'en contester la validité ou même de retourner la situation en engageant une épreuve valide dans un monde différent. » (p. 267).

Lorsque le directeur d'école expose la situation qu'il juge complexe, il fait valoir des arguments hétéro-référentiels : il convoque dans son discours des acteurs, des objets. L'exposé de la situation jugée complexe est un exercice de justification pour le destinateur qui s'inscrit dans un régime d'action dit « régime de dispute en justice ».

2.2.3.2 Au niveau logique correspond un principe supérieur commun

Les principes supérieurs communs légitiment l'action en leur conférant une rationalité définie comme la conformité des conduites aux valeurs (Gonthier, 2004). Celle-ci fournit un sens axiologique à l'action. Et, nous retenons les principes supérieurs communs pour accéder aux représentations que l'individu se fait de la situation et saisir « la transformation qu'il (le réel) subit dans sa tête pour devenir non plus un fait brut, mais le fait muni de son sens, un produit intellectuel et affectif. » (Barel, 1989, p. 249).

Cette représentation étant caractérisée par un étagement des niveaux logiques, les principes supérieurs communs les intègrent. Mais ces principes supérieurs communs ne s'assimilent pas à n'importe quel niveau logique.

En effet, pour Barel, les niveaux logiques émanent de l'action puisque le système-situation se construit à partir d'interactions : « pour que quelque chose interagisse […] il faut qu'il agisse. » (1989, p. 140). À chacun des infra-systèmes correspond une action : les niveaux logiques s'établissent à partir des actions de chacun d'eux. Et, pour les théoriciens des économies de la grandeur, la justification restitue « des contraintes réelles qui pèsent sur l'action » (Jacquemain, 2001, p. 27) puisque l'action est déterminée par des principes supérieurs communs. Le principe supérieur commun auquel se réfère un niveau logique donne un éclairage de la situation par le sens axiologique de l'action. Ainsi, la jonction entre les

niveaux logiques et les principes supérieurs communs s'établit par le travail d'interprétation de l'action.

Les arguments que le directeur d'école mobilise dans son discours correspondent à un principe de justice. Cette montée en généralité « au nom de », fondée sur un bien commun, l'éloigne d'un jugement arbitraire. Pour identifier les principes supérieurs communs Boltanski et Thévenot (1991) recommandent de privilégier un « usage référentiel au langage » (p. 431).

2.2.3.3 Aux propositions d'un niveau logique correspondent des états-personnes

Le jugement que le directeur d'école porte à la situation procède d'une mise en équivalence et engage la qualification des êtres présents attribuant ainsi des « états-personnes » et des « états-choses ».

> Mais le jugement ne comprend pas seulement les aspects argumentatifs de la communication. C'est aussi le moment de vérité où les acteurs, pour faire valoir leur position, doivent qualifier les êtres présents, rendre patent ce qu'ils sont et passer de la cohérence argumentative à l'épreuve des faits. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 431)

Les axiomes 2 (le principe de dissemblance qui impose un minimum de deux états) et 4 (l'ordre de grandeur) permettent d'établir une relation hiérarchisée entre les propositions d'un niveau logique en leur attribuant un état de grandeur.

La modélisation heuristique de la hiérarchie enchevêtrée des niveaux logiques fait correspondre à chaque niveau logique une proposition (A) ou encore, chaque proposition a sa propre logique. Chaque niveau logique est un système ou infra-système par essence contradictoire et formulé sous la forme : A, Non A. A et Non A sont, pour notre étude, les propositions du niveau logique. Comme un niveau logique se réfère à un principe supérieur commun alors des états-personnes sont attribués à ces propositions, pour cette situation particulière, selon le principe de mise en équivalence.

Par exemple, un terme X (« Devoir veiller à la qualité des relations avec les parents ») détermine un état de « grand » dans un monde (ici, domestique). Alors, son contradictoire Non X (« Ne pas devoir veiller à la qualité des relations avec les parents ») est qualifié d'un état de grandeur contraire, « petit », dans le même monde.

Les propositions oppositives (contradictoires ou contraires) se dotent d'un état-personne soit « grand », soit « petit ». Ainsi, l'attribution des états de grandeur à chacune des propositions d'un niveau logique répond au principe du tiers exclu. Cependant, les niveaux logiques ne correspondent pas à la logique du tiers exclu : les niveaux logiques sont des systèmes (ou infra-systèmes) eux-mêmes fragmentés et caractérisés par la contradiction primaire. Cette différence conceptuelle est essentielle.

Il en résulte déjà que, pour un niveau logique, les états-personnes des propositions A et Non A ne peuvent pas être confondus (fondement de la logique aristotélicienne, principe du tiers exclu). Ici, la contradiction n'est pas paradoxale (Barel, 1989, p. 48). L'opposition binaire des états de grandeur (grand/petit) attribués aux termes (A et Non A) ne suffisent pas à créer le paradoxe. Ils ne justifient pas le paradoxe de la situation.

2.2.3.4 Les états-personnes concernent le directeur d'école dans ses relations avec les autres acteurs

Les faits engagent des personnes dans des interactions : « on ne peut pas imaginer de situations qui seraient « pures situations détachées de tout rapport. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 176). Et, les épreuves de grandeur établissent des rapports, des liens relatifs par lesquels sont qualifiés les êtres.

Le discours exposant la situation jugée complexe est hétéro-référentiel : les niveaux logiques sont établis selon les relations du directeur d'école avec les autres acteurs engagés dans la situation. Les individus

> se livrent eux-mêmes au travail d'enquête et d'imputation des intentions qui met en œuvre les catégories de l'analyse de l'action. C'est pourquoi la stratégie de recherche consistant à prendre appui sur un moment d'épreuve et d'explicitation nous a semblé particulièrement opportune. (p. 436)

L'imputation des intentions est manifestée par l'hétéro-référence : les justifications du directeur d'école affectent des intentions à l'action de l'Autre, acteur de la situation, au regard d'un principe supérieur commun. C'est une sortie de soi. Et, l'hétéro-référence est une autoréférence indirecte. L'hétéro-référence provoque un retour sur soi (Barel, 1984, p. 410-411). Alors, l'hétéro-référence induisant une autoréférence, le principe supérieur commun imputé à l'Autre intègre les représentations du directeur d'école. Les principes supérieurs qui

composent la représentation de la situation par le directeur d'école sont le fruit d'une sortie de soi et d'un retour sur soi, en soi.

L'état personne concerne donc le directeur d'école dans ses relations à l'Autre. L'état personne ne se confond pas avec le directeur, car il est attribué « à l'épreuve des choses » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 432), dans une situation particulière, celle qui est jugée complexe.

2.2.3.5 Les relations entre les mondes et les états de grandeur de la situation jugée complexe

Les niveaux logiques appréhendés par les principes supérieurs communs permettent une approche partagée des valeurs sachant qu'à travers la situation jugée complexe, la recherche vise à comprendre les relations de conjonction et de disjonction entre les niveaux logiques.
Comme les niveaux logiques entretiennent des relations contradictoires, notre intérêt se porte à présent sur les relations qu'établissent les principes supérieurs communs engagés dans une situation.

Pour les théoriciens de la grandeur, la complexité correspond à des situations relevant de mondes différents :

> Dans une société différenciée, chaque personne doit affronter quotidiennement des situations relevant de mondes distincts, savoir les reconnaître et se montrer capable de s'y ajuster. On peut qualifier ces sociétés de « complexes » au sens où leurs membres doivent posséder la compétence nécessaire pour identifier la nature de la situation et pour traverser des situations relevant de mondes différents. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 266)

Des tensions apparaîssent lorsque les principes de justice occupent le même espace. Elles se manifestent par la critique de l'épreuve qui opère par le « dévoilement » (p. 268) ou par la « dénonciation » (p.275) du monde dans lequel s'inscrit l'épreuve.
Dans notre étude, la situation jugée complexe, par l'approche systèmique paradoxale, présente des niveaux logiques dont les termes sont contradictoires deux à deux. Ces niveaux logiques peuvent relever d'un même monde ou de mondes différents puisque chacun de ces niveaux se caractérise par une logique axiologique distincte en fonction du principe supérieur commun qui la détermine.

La construction de l'abstrait qui initie l'élaboration du cadre interprétatif de l'étude retient une proposition correspondant aux ordres normatifs (les attributions) qui définissent le rôle social du directeur d'école. Ce message est nié par la proposition énonçant « ce qui s'oppose aux attributions ». Alors, les niveaux logiques qui supportent ces termes (ou propositions) contradictoires supportent aussi des états de grandeur oppositifs.
Le directeur d'école est dans un état de grand dans un niveau logique (celui auquel se réfère le message en lien avec ses attributions) et dans un état de petit dans un autre niveau logique (celui dont le message s'oppose ou diffère du premier message).

La situation présente donc des niveaux logiques dont les termes s'opposent grand/petit ce qui correspondrait à l'axiome 5 relatif à la formule d'investissement (Boltanski et Thévenot, 1991) selon lequel, les individus paient un « coût » pour accéder à un état de grandeur.
Mais, dans la situation jugée complexe, le directeur d'école dénonce l'injustice de l'état de petit dans lequel il se trouve dans ses relations à l'Autre. Cette injustice est perçue au regard de ce qui est juste dans la situation et qui lui attribue un état de grandeur : le respect de ses attributions.
Le paradoxe se dissimule sous la combinaison du juste et de l'injuste qui contribue au « sentiment de complexité » (Perrenoud, 1993a) ou encore, à la formation de « nœuds de cristallisation des sens » (Barel, 1989, p. 250).

2.2.3.6 La complexité comme mécanisation du mouvement des niveaux logiques

Les théoriciens des économies de la grandeur considèrent la coexistence des mondes à travers une forme de coordination que constitue le compromis. Il correspond à une conjonction, telle la synthèse de la dialectique hégélienne. La critique relative aux états des personnes par rapport aux mondes engagés dans la situation est dépassée.

La complexité selon Barel envisage la conjonction et la disjonction de ses éléments-systèmes qui, dans un processus de fusion-séparation, deviennent contradictoires.
Mais la logique de tiers exclu induite par la théorie des économies de la grandeur rend la superposition impossible. Les deux états de grandeur ne peuvent pas être actualisés en même temps sauf à enfreindre les axiomes 2 (le principe de dissemblance et ses deux états) et 4 (les états selon une échelle de valeur) précités. La situation complexe (paradoxale) est figée dans l'opposition des grandeurs « grand / petit » qui se font face. L'interprétation nous conduit à

sortir de cette pensée qui procède par conjonction en faveur d'un raisonnement qui intègre la conjonction, la disjonction (et/ou).

Barel (1989, p. 234) introduit le Double : un phénomène qui permet de supplanter le compromis des théoriciens des économies de la grandeur, fondé sur la dialectique hégélienne. En effet, l'individu met en œuvre une stratégie double pour maîtriser la situation jugée complexe. Par elle, une logique est produite en convoquant un tiers principe supérieur commun : l'action est pourvue d'un sens axiologique qui confère à l'individu un état de grand. L'injustice de la situation est dépassée. Les stratégies mobilisées s'entendent en termes de compartimentage, de double *bind*, et de compromis.

Relevons que le compromis, figure de la stratégie double, n'est pas un produit composite issu des principes supérieurs communs qui s'opposent comme l'entendent les théoriciens des économies de la grandeur. Il n'est pas « un moyen terme entre deux extrêmes ou deux contraires » (Barel, 1989, p. 185).

> Ici, le terme de compromis a un sens autre, beaucoup plus fort. Il désigne une manière d'agir dont la caractéristique n'est pas tellement d'emprunter un peu de chaque extrême ou contraire et d'abandonner le reste, mais de les prendre tous deux en même temps et au même endroit. Tout message assorti d'un méta-message est un compromis de ce type : le message et le méta-message sont intégralement conservés par leur émission simultanée. Le compromis n'est donc pas une conciliation, un moyen terme, un produit bâtard. (p. 185-186)

La complexité des situations se manifeste dans un processus où s'opposent des termes, dans une dynamique de niveaux. L'approche systémique paradoxale permet d'accéder au paradoxe existentiel qui se crée à l'intérieur de l'individu et par lui, sachant que les principes supérieurs communs interviennent dans la logique d'action de l'individu. Si nous utilisons la théorie des économies de la grandeur, c'est parce qu'elle se donne pour objet d'identifier le travail interprétatif des acteurs sur fond de justification. Cette justification renvoie à des principes supérieurs communs ou catégories cognitives qui permettent d'intégrer des réalités individuelles différentes et de les mettre en forme. Alors, la justification constitue une description utile c'est-à-dire une représentation qui concourt à la compréhension du phénomène étudié.

L'étude mobilise une approche axiologique parce que les valeurs participent au processus de production de sens que le directeur met en œuvre pour faire face aux situations jugées complexes.

La recherche de ce qui a de la valeur n'est pas l'objet de l'étude. Il s'agit de retenir une approche qui établisse une relation de l'individu à la valeur pour comprendre la manière dont elle intègre le processus paradoxal et donne sens à l'activité du directeur.

Boltanski et Thévenot (1991) ont apporté un éclairage en cherchant à connaître les justifications sur lesquelles les individus fondent leurs actions. Leurs travaux constituent « une ressource pour penser non plus l'unité mais la plasticité des personnes et la multiplicité des logiques d'action qu'elles peuvent adopter. » (Molénat, 2009, section *La plasticité des personnes*, para. 2).

La théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) contribue au cadre interprétatif de l'étude par la description des niveaux logiques engagés dans la situation en les rattachant à un principe supérieur commun et en attribuant des états de grandeur au directeur d'école. L'interprétation de la mise sous tension de ces niveaux logiques est facilitée par l'opposition binaire petit / grand. Mais la distribution des états de grandeur retient le principe du tiers exclu de la logique formelle. Cette approche ne peut être appréhendée qu'en logique. Elle est nécessairement dépassée par la mise en mouvement des niveaux logiques : on quitte l'inertie de l'opposition binaire des termes pour accéder à la dynamique du processus paradoxal.

2.3 Résumé de la partie 2

Le cadre théorique *Le Paradoxe et le système* de Barel (1989) prend en compte à la fois le contexte, c'est-à-dire l'environnement de la chose perçue, et la façon dont l'individu se représente la situation.

Le directeur d'école est engagé dans une situation qu'il juge complexe. La complexité donne accès au sens. En effet, la systémique paradoxale appréhende l'individu comme un « champ perceptif » (p. 136) qui dit sa perception. Il produit simultanément un message et un méta-message qui établissent des niveaux logiques ou infra-systèmes. Leur étagement, hiérarchisé et non hiérarchisé (p. 224), forme un système dont les infra-systèmes entrent en mouvement de fusion-séparation et produisent le sens que l'individu attribue à la situation (p. 176). Le paradoxe se crée par cette mécanisation. Ainsi le paradoxe relève-t-il d'un processus cognitif, un construit humain, mais il possède aussi une réalité sociale. À partir d'un « réel » perçu, l'individu qui dit sa perception produit des représentations subjectives dont la construction réintègre le « réel » (p. 250). En effet, l'auteur invite à se méfier de la rupture entre le paradoxe « logiquement pur, c'est-à-dire débarrassé de toute compromission avec le « réel » » et le paradoxe « réel » ou social duquel « l'esprit humain serait totalement absent. » (p. 248). Il retient alors le terme de paradoxe existentiel, terme emprunté à Wilden[30] (1972) pour exprimer le paradoxe comme un construit humain du réel : « Le paradoxe existentiel est ainsi affaire humaine et affaire sociale. » (p. 16).

Chercher à comprendre comment font les directeurs d'école pour faire face à la situation qu'ils jugent complexe revient à s'intéresser à la manière dont la production de sens fait face au « non-sens » du paradoxe existentiel. Autrement dit, notre objet de recherche porte sur le processus de production de sens mis en œuvre à partir du sens paradoxal de la situation jugée complexe. L'objectif général peut donc être reformulé au regard des concepts de la systémique paradoxale : il s'agit de comprendre le processus de production de sens que le directeur d'école élabore au travers d'une « stratégie double » (p. 183-185) pour faire face au paradoxe de la situation qu'il juge complexe.

En effet, la stratégie double ou stratégie paradoxale produit un sens de sorte que les logiques qui apparaissent contradictoires à un niveau fusionné peuvent coexister. Elle diffère selon la manière dont elle intègre l'espace et le temps et compte trois figures (p. 185) : le compromis, le compartimentage et le double *bind*. Ainsi, l'individu peut faire face au paradoxe, faire

« comme si » il n'existait pas. Pour produire un sens qui maîtrise le paradoxe, la stratégie double opère par « la triangulation », laquelle engage un tiers objet et/ou un tiers sujet dans la situation paradoxale (Barel, 1982, p. 334). Des relations sont actualisées et d'autres, potentialisées : elles sont une des manifestations du phénomène du « Double » (Barel, 1989, p. 239).

Dès lors, notre construction de l'abstrait dessine deux phases d'étude. Une première phase met au jour le sens paradoxal de la situation en retenant un ordre normatif (parmi les attributions du directeur d'école) comme énoncé à partir duquel s'établissent un message et un méta-message contradictoire. Ceux-ci conduisent à un étagement des niveaux logiques engagés dans la situation et à la modélisation heuristique de la hiérarchie enchevêtrée pour illustrer le processus paradoxal. Une seconde phase porte sur l'analyse de la stratégie double afin de comprendre le processus de production de sens qui permet au directeur de faire face au paradoxe. Il s'agit alors d'identifier la stratégie double et la manière dont le phénomène du Double se saisit du jeu de l'actualisation / potentialisation pour produire un sens au travers du processus de triangulation (p. 242-243).

Certes, nous appréhendons la situation jugée complexe par le sens normatif que le directeur d'école lui confère au regard des attributions institutionnelles qui définissent son rôle. Elles guident l'identification des infra-systèmes de la situation (le système). Mais l'individu n'est pas réductible à son rôle social. Il s'approprie le rôle professionnel qui lui est confié selon sa personnalité (p. 162). Nous cherchons donc à éclairer notre interprétation par une approche qui intègre la singularité de l'individu, une composante de sa personnalité, comme l'évoque Barel. Dans ce dessein, les valeurs « constituent le fondement de la personnalité humaine » qui sert de repère au jugement et détermine l'action individuelle (Menzi et Züger, 2011, p. 12).

Dans la théorie *De la justification. Les économies de la grandeur (*Boltanski et Thévenot, 1991), l'analyse prend appui sur la situation. Ce sont ses contraintes qui vont permettre de décrire et de comprendre les valeurs en lice dans l'argumentation de la situation jugée complexe. Ces valeurs prennent la forme de principes supérieurs communs (p. 166). Elles donnent accès au sens axiologique que le directeur attribue à la situation qu'il juge complexe et à la stratégie double qu'il met en œuvre.

Pour les théoriciens des économies de la grandeur, la complexité correspond à des situations relevant de mondes différents (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 266). Ces situations sont sujettes à la critique parce que l'opération discursive de jugement engage plusieurs principes de justification qui entrent en tension (p. 266). La critique porte sur « l'épreuve » (p. 164) et opère par le « dévoilement » (p. 268) ou par la « dénonciation » (p. 275) du monde dans lequel elle s'inscrit. La critique peut prendre plusieurs figures (p. 265).

Dans la situation de dispute, la présence d'êtres (sujets, objets) dotés de grandeurs étrangères à l'épreuve est utilisée pour la contester. La justification consiste au dévoilement de ces êtres, l'individu ayant connaissance des autres mondes que celui de l'épreuve (p. 272). Autrement dit, connaissant plusieurs mondes, la personne a la possibilité de contester « la validité » (p. 271) de l'épreuve à laquelle elle est confrontée. Cette mise en cause peut prendre trois formes :

- « l'épreuve est injuste parce que les objets nécessaires à sa réalisation font défaut » .

Il s'agit d'un « simulacre d'épreuve » (p. 271) ;

Il est aussi possible de montrer que l'épreuve est injuste parce qu'elle tient compte d'êtres relevant d'une autre nature (p. 271), et critiquer ainsi la façon dont est estimée la grandeur de la personne.

- lorsque les êtres de la situation bénéficient d'un état de grand d'un autre monde, le dévoilement porte sur le « transport de grandeur » (p. 270-271) ;
- lorsque l'état de petit d'une personne affecte l'épreuve, alors il s'agit d'un « transport de misère » (p. 271).

Dans une situation de « différend », la critique porte sur la grandeur des êtres en présence et sur « l'identification même des êtres qui importent et des êtres sans importance » (p. 275-276).

La production de sens de la systémique paradoxale est alors analysée à la lumière de la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991). La construction de l'abstrait qui entame l'élaboration du cadre interprétatif de l'étude retient une proposition correspondant aux ordres normatifs (les attributions) qui déterminent le rôle social du directeur d'école. Ce message est nié par la proposition énonçant « ce qui s'oppose aux attributions ». Alors, les niveaux logiques qui supportent ces termes (ou propositions) contradictoires soutiennent aussi des états de grandeur oppositifs. Le directeur d'école est dans un état de grand dans un niveau logique (celui auquel se réfère le message en lien avec ses attributions) et dans un état de petit dans un autre niveau logique (celui dont le message s'oppose ou diffère du premier message).

L'interprétation de la mise sous tension de ces niveaux logiques est facilitée par l'opposition binaire petit / grand. Mais la distribution des états de grandeur retient le principe du tiers exclu de la logique formelle. Cette approche ne peut être appréhendée qu'en logique puisque la complexité selon Barel met en relief la conjonction et la disjonction de ses éléments-systèmes qui, dans un processus de fusion-séparation, deviennent contradictoires.

Alors, la logique de tiers exclu induite par la théorie des économies de la grandeur rend la fusion impossible. Les deux états de grandeur ne peuvent pas être actualisés en même temps. La situation complexe (paradoxale) est figée dans l'opposition des grandeurs « grand/petit » qui se font face. L'interprétation nous conduit à sortir de cet antagonisme en faveur d'un raisonnement qui intègre la conjonction et / ou la disjonction. L'inertie de l'opposition binaire des termes est nécessairement supplantée par la dynamique du processus paradoxal.

3 . MÉTHODE D'INVESTIGATION

La compréhension de la signification d'expériences vécues est l'essence même de la recherche qualitative (Beyea et Nicoll, 1997, cités par Couture, 2003, p. 128). Comme notre problème de recherche sous-tend l'accès aux situations jugées complexes par le directeur d'école alors, il convient de choisir un instrument de recueil de matériaux qui permette de saisir les situations vécues qu'ils jugent complexes. Dans cette perspective, l'entretien rend possible la rencontre de l'Autre et le recueil de l'inattendu. Le choix de l'entretien nous amène à retenir une méthode d'échantillonnage et à identifier les unités enquêtées. Notre instrument de collecte des matériaux, l'entretien semi-directif, nécessite d'élaborer un guide d'entretien, des stratégies d'écoute et d'intervention réunis dans un plan d'entretien. En outre, l'analyse des matériaux collectés convoque la construction d'un cadre interprétatif qui assure le passage du théorique à l'empirique afin de comprendre le sens produit par les stratégies doubles mises en œuvre pour faire face aux situations jugées complexes par les directeurs d'école.

3.1 Le choix d'un outil d'investigation

Lorsqu'il fut entrepris, le projet d'étude visait les situations jugées complexes, dans un contexte de néo-pilotage des écoles qui introduisait des actions assorties d'objectifs et d'indicateurs de performance, sous l'impulsion de la Charte de l'éducation de 2011[42].

Il se précisa lorsqu'en 2013, les professeurs des écoles manifestèrent leur mal-être au cours d'une grève. Leurs revendications furent interprétées à la lumière des propos relayés sur le terrain par les directeurs d'école et les enseignants, concernant les objectifs, la performance attendue. Des intuitions de la recherche émergeaient : les directeurs d'école vivaient des situations complexes issues de ce contexte de performance. Ces prémices ont été confrontées au terrain en sollicitant des témoignages (Cf. Titre 1.3.2.). Mais elles ont été infirmées : le néo-pilotage par les objectifs semblait être appréhendé, par les directeurs d'école, de façon administrative (Cf. Titre 1.3.2.). Les situations perçues comme complexes relevaient d'un autre phénomène.

[42] Loi du Pays n° 2011-22 du 29 août 2011 portant approbation de la Charte de l'éducation

Les entretiens exploratoires menés ont placé le chercheur face à l'inattendu en modifiant les prémices de la recherche qui établissaient un lien entre les situations complexes vécues par le directeur d'école et le né-contexte de pilotage par la performance du système éducatif. Ainsi, la phase exploratoire nous a conduits à formuler notre question de recherche de telle sorte que l'étude s'ouvre au champ des possibles. Les situations visées par notre recherche sont celles qui sont perçues comme complexes par le directeur d'école.

Nous justifions notre choix de l'enquête par entretien par l'objet même de la recherche. Il s'ouvre à l'inconnu et vise l'étude du processus de production de sens qui fait face au paradoxe de la situation jugée complexe. Alors, la question est de savoir si le chercheur peut accéder, au travers du discours, aux actions de la situation (interactions vécues) notamment celles qui restituent la stratégie double sachant qu'elles sont reconstituées a posteriori, au cours de l'évocation. Enfin, le choix de l'enquête par entretien convoque une situation d'interaction entre l'interviewer et l'interviewé qui interroge la posture du chercheur.

3.1.1 L'entretien comme moyen d'investigation

Nous considérons les deux principales méthodes de production de données verbales que sont le questionnaire et l'entretien. Le questionnaire engage une réaction à un objet donné alors que l'entretien produit un discours. Celui-ci n'est pas fabriqué par la question « mais le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire ». (Blanchet et Gotman, 2015, p. 37). Nous retiendrons l'entretien comme moyen d'investigation puisque nous ne connaissons pas *a priori* les situations perçues comme complexes par le directeur d'école. L'entretien nous permet de partir à la rencontre du directeur d'école.

L'entretien peut être défini comme

> un moment de parole durant lequel un intervieweur extrait une information d'un interviewé (dans son acte de parole) sur des actions passées, des savoirs sociaux, sur ses valeurs, normes, représentations... Cette information était contenue dans l'ensemble des représentations associées aux événements vécus par l'interviewé. L'information a été expérimentée, absorbée par l'interviewé qui la restitue durant l'entretien avec déformation : orientation, interprétation par rapport à son expérience. La subjectivité est l'une des propriétés des entretiens. (Vilatte, 2007, p. 3)

L'enquête par entretien donne accès au fait par la parole. Le fait évoqué dévoile un système de représentations et rend compte des pratiques sociales entendues comme des actions destinées à produire un résultat. Le système de représentation relève de l'interprétation qui s'élabore en relation étroite au social de sorte qu'elle est « la vérité elle-même ; une vérité en acte » pour son auteur ou ceux qui y adhèrent (Blanchet et Gotman, 2015, p. 23).
S'agissant des pratiques sociales, l'enquête par entretien est particulièrement adaptée pour un résultat qui vise les processus pour répondre au « comment ».

> L'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux évènements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (Blanchet et Gotman, 2015, p. 24)

Dans le prolongement, les ordres normatifs (les attributions institutionnelles) qui définissent le rôle du directeur et les principes supérieurs communs de la théorie des économies de la grandeur se lovent dans le discours (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Frega, 2015). L'enquête par entretien permet de les saisir et donne accès à la stratégie double, pratique adaptative que le directeur d'école met en oeuvre pour faire face à la situation qu'il juge complexe. En effet, l'action vécue en contexte est accessible par l'évocation d'une expérience à un moment singulier (Mouchet, Vermersch et Bouthier, 2011).

Nous cherchons à comprendre, au travers des données de l'entretien, le processus de production de sens de la stratégie double visant à maîtriser le paradoxe de la situation jugée complexe. Alors, le vécu d'expérience est nécessaire pour mettre « en lumière les pensées des acteurs concernant leurs comportements sociaux » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 22).

3.1.2 Le vécu de l'expérience

Le questionnement sur la situation jugée complexe est à la base de notre entretien. Mais l'individu peut éprouver une certaine difficulté à décrire les actions passées. Vermersch (1994) souligne l'« importance de la référence à un moment singulier » (p. 7). Nous ciblons donc, non pas les situations jugées complexes « en général » dans l'emploi de directeur d'école, mais une situation particulière, vécue par lui.

Il nous faut aussi comprendre ce qu'implique un discours sur la pratique en vécu d'expérience sachant que l'expérience visée concerne la stratégie double définie comme « un comportement d'adaptation qui mobilise un ensemble de comportements spontanés et non conscientisés, dont la cohérence et le but n'apparaissent qu'une fois atteinte la résolution de la tension qui a déclenché le comportement. » (Sautereau, 2014, p. 134).

Ce vécu caractérisé par des comportements spontanés et non conscientisés peut-il être restitué au cours d'un récit, différé du temps de l'action ?
Pour répondre à cette question, nous investissons le lien qui existe entre l'action disponible pour l'évocation et la cognition. Ce lien s'établit au travers du vécu d'expérience.

L'entretien doit permettre la narration d'un vécu personnel: ce sont les expériences propres, les actions et leurs contextes qui sont sollicités. Cette narration se fait donc comme le récit d'une histoire pour restituer les interactions, les contraintes et les ressources qu'un individu a mobilisées pour affronter une situation. L'entretien vise « la description du vécu singulier par un point de vue en première personne ou point de vue du sujet sur ce qu'il a vécu, à partir d'un acte réfléchissant. » (Mouchet, Vermersch et Bouthier, 2011, p. 87). L'action vécue est « non conscientisée », « pré-réfléchie », « anonyme au sujet qui la vit », mais elle est « accessible a posteriori par la saisie rétrospective permettant la prise de conscience, le passage à la conscience réfléchie du vécu, sa représentation, son expression langagière, la présence du Je. » (p. 90).

Le vécu non conscient, non conceptualisé est un vécu en acte : il est pré-réfléchi et son réfléchissement se construit par le discours. Ce processus de réfléchissement est un processus de projection d'une réalité du plan de l'action au plan de la représentation (Vermersch, 2014) : « Le réfléchissement s'accompagne donc d'un changement qualitatif : l'action réalisée et l'action représentée… Le réfléchissement n'est donc pas un simple transfert mécanique, il est une création d'une nouvelle réalité. » (p. 70).

3.1.3 Les postures de l'enquêté et du chercheur

L'entretien se caractérise par la production d'un échange *in situ*. Il est en cela « une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information. » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 15). De surcroît, l'entretien est réalisé à l'initiative de

l'enquêteur (le chercheur) en sollicitant des informations biographiques de l'enquêté à des fins de recherche.

Pour Desgagné (2005), l'interviewé et le chercheur sont en interaction et, l'entretien constitue un moment de coopération. En effet, l'interviewé détenteur de la situation raconte, tandis que le chercheur accompagne sa narration en soutenant la reconstruction du déroulement de l'événement dépeint.

Il s'agit pour le chercheur-interviewer d'accéder à l'univers de l'interviewé pour l'interpréter et le comprendre puisque « la perspective de l'autre a du sens. » (Gauthier, 2010, p. 341). L'enquête par entretien se caractérise par la subjectivité de l'interviewé qui a le rôle d'observateur de son vécu dans l'exercice de verbalisation : « Dans les multiples « écritures du moi », comme dirait Gusdorf (1990), le sujet dévoile ses représentations intimes. » (Giordano, 2003, p. 141-142). À la subjectivité de l'interviewé s'ajoute celle du chercheur, qui collecte des données pour enrichir la compréhension de l'objet d'étude en les interprétant, à l'aide d'une modélisation théorique.

Et, pour l'enquêté, l'entretien est « une succession de dévoilements risqués » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 26) qui peuvent entraîner des résistances dans le cours de l'entretien en raison d'un « processus d'objectivation à l'œuvre dans l'interlocution et la régionalisation des représentations. » (p. 26). En effet, le discours se construit en parlant. Alors, en extériorisant ce qui était intériorisé, « l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis. » (p. 26). La régionalisation des représentations signifie qu'elles sont structurées en régions pour ne pas être formulables n'importe où, sans prendre en compte l'interaction et son contexte. Par exemple, « il peut être dévalorisant d'évoquer des raisons familiales pour rendre compte d'un changement de carrière, quand des raisons professionnelles dans ce domaine sont censées prévaloir. » (p. 26).

Le choix de l'entretien comme outil de recueil de données nous conduit alors à la description de l'échantillon de l'étude. Elle nécessite de retenir une méthode d'échantillonnage pour sélectionner les directeurs d'école enquêtés.

3.2 La description de l'échantillon

L'échantillon se définit comme « l'ensemble des éléments sur lesquels des données seront rassemblées ». (Thiétart et al., 2014, p. 220). Il s'agit d'identifier les unités de l'échantillon, les directeurs retenus pour l'étude au travers de la technique d'échantillonnage mise en œuvre. Cette question de l'échantillonnage mène au questionnement suivant : comment constituer, pour notre étude, un échantillon scientifiquement pertinent ?

La constitution d'un échantillon nécessite de cibler la population mère pour identifier les individus qui entrent dans le champ de l'étude et faire le choix d'une technique d'échantillonnage. La méthode retenue est celle de l'échantillonnage probabiliste stratifié. La taille de l'échantillon de notre étude correspond à sa finalité compréhensive à savoir la saturation des informations des catégories théoriques de notre recherche. La méthode étant établie, nous procédons à la constitution de la base de données qui permet la sélection des directeurs d'école.

3.2.1 La population mère

La population mère de notre étude est celle qui « correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude. » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 378).

Seuls les directeurs des écoles primaires entrent dans le champ de notre recherche. Pour éviter tout biais avec un lexique technique ou statistique, les écoles primaires regroupent pour notre recherche, les écoles maternelles, les écoles réunissant des classes maternelles et élémentaires, les écoles élémentaires.

Parmi les écoles qui emploient les personnels enseignants du 1er degré, la Polynésie française dispose de Centres de Jeunes Adolescents (CJA). Ils intègrent des élèves en difficulté scolaire à partir de 12 ans. Ces structures, créées en Polynésie française en 1980, ont vocation à engager une dynamique d'apprentissage par une approche préprofessionnelle, tout en veillant aux acquisitions des connaissances et compétences du Socle commun[43](Charte de l'éducation, 2016) .

[43]Le Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures regroupe les connaissances et compétences qui doivent être acquises par l'élève à l'issue de sa scolarité obligatoire.

Comme évoqué lors de la présentation de la Polynésie française (Cf. Titre 1.1.1), les directeurs des CJA n'intègrent pas l'étude, compte tenu de leurs missions spécifiques, même si ces structures présentent un intérêt certain pour ce domaine de la recherche. En effet, leur nomination et leurs missions relèvent en partie de l'arrêté n°999 CM du 31 juillet 2002 portant organisation et fonctionnement des CJA. Cet arrêté est distinct de celui des directeurs d'école (arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996).

Le champ de l'étude concerne les directions des écoles à deux classes et plus et exclut celles qui sont à classe unique. En effet, les emplois de direction d'école à deux classes et plus sont assurés par des directeurs d'école appartenant au corps des instituteurs ou des professeurs des écoles (Annexe 3). Leur condition d'exercice (décharge partielle ou totale de classe, sans décharge de classe) est tributaire du nombre de classes de l'école. La distinction des conditions d'exercice n'est pas prise en compte dans notre étude. Pour les écoles à classe unique : *« L'instituteur ou le professeur des écoles affecté dans une école maternelle ou élémentaire à classe unique assure les fonctions de directeur d'école mais n'est pas nommé sur un emploi de directeur d'école. »* (Annexe 3). Ajoutons que seuls 8 % des écoles sont à classe unique (14 écoles sur 172) et celles-ci se situent principalement aux Marquises où elles représentent 50 % des structures (11 écoles sur les 22 que compte l'archipel).

3.2.2 La technique d'échantillonnage

Pour retenir une technique d'échantillonnage, nous partons de la finalité même de notre recherche à savoir « comprendre » un phénomène. Notre étude n'interroge pas le principe de représentativité aux fins de la généralisation de ses résultats. Elle vise à faire émerger des qualités contextualisées d' « une connaissance (co-) produite. » (Thiétart et al., 2014, p. 220)

L'exercice de la fonction de directeur d'école est lié à divers contextes, les écoles étant situées dans des espaces sociogéographiques singuliers, illustrés par les caractéristiques que nous avions exposées (Cf. Titre 1.1). Selon le nombre de classes dans l'école, il est en situation de décharge partielle, totale ou sans décharge d'enseignement.

L'exercice de cet emploi dépend aussi des caractéristiques propres du directeur d'école comme son parcours professionnel avant d'accéder à la fonction de direction, l'ancienneté dans le poste.

Nous nous interrogeons sur les caractéristiques qui singulariseraient objectivement l'objet de recherche, en considérant que la situation vécue est à la base de l'étude. En effet, il convient d'évincer toute spéculation sur les critères de diversification de la population. Pour illustrer notre propos, prenons le cas de l'ancienneté dans la fonction de direction. Cette caractéristique pourrait être dépendante du parcours professionnel du directeur avant sa prise de poste (un profil CAFIPEMF par exemple). Déjà, l'utilisation du conditionnel dévoile les préjugés du chercheur. Le choix des caractéristiques de l'échantillonnage peut donc introduire une subjectivité que le chercheur doit circonscrire.
Nous identifions alors les caractéristiques typiques de la population en considérant que « La méthode repose sur l'hypothèse selon laquelle il existe une corrélation entre le phénomène étudié et les critères retenus pour segmenter la population. » (Thiétart et al., 2014, p. 226).

Pour notre étude, les situations peuvent être tributaires de contextes sociogéographiques singuliers et d'un éloignement de l'administration centrale de l'éducation. Une étude afférente à l'école primaire en Polynésie française ne peut évincer l'aspect géographique tant le territoire est immense. La diversification des situations est donc appréciée au regard des espaces géographiques contrastés.

Le souci de l'objectivation de l'échantillon nous amène à retenir la méthode de l'échantillonnage probabiliste selon lequel « la sélection des éléments de l'échantillon par une procédure aléatoire, c'est-à-dire que le choix d'un élément est indépendant du choix des autres éléments. » (Thiétart et al., 2014, p. 225). Parmi les méthodes de l'échantillonnage probabiliste figure la méthode probabiliste stratifiée qui semble scientifiquement pertinente pour nos travaux. Elle vise des sous-populations ou strates définies selon des caractéristiques distinctes. Et, notre échantillon n'a pas vocation à être représentatif de la population totale pour une généralisation des résultats puisque le sujet d'étude s'inscrit dans une finalité compréhensive. Dès lors, « L'objectif est d'obtenir des segments regroupant des éléments les plus homogènes possibles par rapport au phénomène étudié. » (Thiétart et al., 2014, p. 226). La pertinence de l'échantillon tient au fait de son homogénéité à l'intérieur d'une même strate, et de son hétérogénéité d'une strate à l'autre. Nous distinguons alors les archipels éloignés du centre institutionnel que constitue Tahiti, et les îles du Vent auquel Tahiti appartient. Les deux strates sont ainsi désignées :

- espace 1 : « les îles du Vent » ;
- espace 2 : « les archipels éloignés » regroupant l'archipel des Marquises, l'archipel des Tuamotu-Gambier et l'archipel des Australes.

Puis, « les éléments d'un échantillon sont sélectionnés de manière aléatoire dans chacune des strates » (Thiétart et al., 2014, p. 226), de manière proportionnelle ou non proportionnelle à l'effectif de la population qui les compose. Les strates forment des échantillons aléatoires simples dans lesquels chaque unité a une chance d'être sélectionnée : « chaque élément de la population présente une probabilité identique d'appartenir à l'échantillon. On parle alors de tirage équiprobable de l'échantillon. » (Thiétart et al., 2014, p. 225).
La méthode probabiliste stratifiée réunit, pour notre étude, deux échantillonnages aléatoires simples dans lesquels seront sélectionnés les individus de manière non proportionnelle puisque les résultats de notre étude n'ont pas vocation à être généralisés. Dans chaque strate de l'échantillon, chaque directeur a une chance connue, non nulle et égale de sélection.

3.2.3 La taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon répond au principe de la saturation d'information, c'est-à-dire que le contenu de l'analyse d'un nouvel entretien ne fait que conforter ce qui émane des études précédentes. Il s'agit d'atteindre la saturation théorique des catégories : « Cette saturation théorique est atteinte lorsqu'on ne trouve plus de données supplémentaires générant de nouveaux éclairages théoriques, ni de nouvelles propriétés aux principales catégories. » (Charmaz, 2006, cité par Thiétart, 2014, p. 252).

La saturation d'information concerne des catégories établies au regard de la finalité de l'étude. Notre objet de recherche porte sur le processus de production de sens de la stratégie double que le directeur d'école élabore pour faire face aux situations qu'il juge complexes. La saturation théorique concerne une première catégorie : la stratégie double qui présente trois figures (le compartimentage, le compromis, le double *bind*).

Comme le sens produit est issu de la stratégie double, le processus de production de sens forme la seconde catégorie théorique de notre recherche. Ce processus concerne la triangulation qui, en faisant intervenir un tiers sujet et/ou un tiers objet, engage un jeu d'actualisation et de potentialisation de relations (Cf. Titre 2.1.3.2). Les informations recueillies dans ces catégories théoriques issues de la systémique paradoxale (Barel, 1989)

seront enrichies par les concepts de la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) tels que les principes supérieurs communs et les figures de la critique. Cependant, ces concepts n'entrent pas dans le champ des catégories théoriques de la saturation des informations, leur vocation étant de leur apporter un éclairage.

3.2.4 La base de données et la constitution de l'échantillon

Nous avons utilisé un fichier Excel, établi par le service des ressources humaines de la Direction Générale de l'Éducation et des Enseignements, concernant les directeurs d'école (année scolaire 2015-2016) afin d'identifier la population mère de notre étude.

Un premier traitement a consisté à répartir les écoles selon leur archipel d'appartenance et à exclure les écoles de l'archipel des îles Sous-le-Vent.
Près de 60 % des écoles se situent dans l'archipel de la Société (qui réunit les archipels des îles du Vent et des îles Sous-le-Vent), soit 102 écoles : 82 écoles sont installées dans les îles du Vent et 20 écoles dans l'archipel des îles Sous-le-Vent, ce dernier étant en situation géographique « intermédiaire » entre les îles du Vent et les archipels éloignés ; il est exclu de l'échantillon pour une plus grande hétérogénéité des strates. Les archipels éloignés comptent 70 écoles et regroupent ainsi 40 % des écoles de la Polynésie française, celles-ci étant deux fois plus nombreuses aux Tuamotu-Gambier (43 écoles) qu'aux Marquises (22 écoles). L'archipel des Australes ne compte que 5 écoles.

- espace 1 : 82 écoles soit 82 directeurs d'école ;
- espace 2 : 70 écoles soit 70 directeurs d'école.

Le second traitement a consisté à exclure de l'étude les écoles à classe unique (les espaces 1 et 2 comptent respectivement 0 et 12 classes uniques). Les listes sur lesquelles sont réalisés les tirages aléatoires des directeurs d'école concernent :

- espace 1 : 82 écoles soit 82 directeurs d'école ;
- espace 2 : 58 écoles soit 58 directeurs d'école.

Pour chacun des espaces, chaque directeur d'école est désigné par un numéro (le numéro de ligne du fichier Excel traité : celui-ci débute au numéro 2, la première ligne étant celle des intitulés).

Sans regarder les listes nominatives, une personne étrangère à la recherche a prélevé dans le désordre et au hasard 15 numéros de directeurs d'école, pour chacun des espaces. Les deux tirages aléatoires ont permis d'établir deux nouvelles listes (les « listes du tirage aléatoire ») dans lesquelles les directeurs figuraient selon l'ordre d'annonce de leur numéro.

À partir de ces listes, les directeurs d'école ont été contactés par téléphone, pour solliciter leur participation à la recherche selon une éthique et un cadre contractuel définis (Cf. Titre 3.3.4). Les prises d'attache téléphoniques ont concerné alternativement les directeurs d'école des espaces 1 et 2, au fur et à mesure de l'analyse des données et ce, jusqu'à saturation des informations. Cependant, les directeurs d'école constituant l'échantillon ne correspondent pas strictement aux listes du tirage aléatoire pour les raisons suivantes :

- la prise de contact téléphonique n'a pas abouti (pas d'interlocuteur, appel échoué) : 3 cas.

Nous procédons à une autre désignation suivant la liste du tirage aléatoire établie, sans constituer un sous-échantillon de non-répondants à interroger au motif suivant : « Malheureusement, même en déployant beaucoup d'efforts, il est souvent difficile d'obtenir des réponses du sous-échantillon de non-répondants sélectionné » (Thiétart et al., 2014, p. 257) ;

- le refus de participer à la recherche : 1 cas.

L'échantillon à deux strates a permis de retenir 9 directeurs d'école (5 de l'espace 1 et 4 de l'espace 2) pour recueillir les données de 9 entretiens et 10 situations (un directeur a exposé 2 situations).

La saturation d'informations des catégories théoriques de notre étude concerne 6 situations issues de 6 entretiens distincts (3 de l'espace 1 et 3 de l'espace 2) ; 4 autres analyses de situation sont présentées en annexe pour en témoigner.

3.3 L'instrument de collecte des matériaux

Comme nous l'avons évoqué, l'enquête par entretien convient particulièrement à l'étude qui vise « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés. » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 172). L'entretien permet d'accéder à « leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. » (p. 172).

Plus particulièrement, le choix de l'entretien semi-directif est justifié. L'enquête par entretien nécessite d'élaborer un guide d'entretien selon un processus réflexif qui procède d'un va-et-vient entre le cadre interprétatif construit et la technique d'entretien à mettre en oeuvre pour obtenir les données en lien avec notre objet de recherche.

L'élaboration d'un guide d'entretien complété des stratégies d'écoute et d'intervention forment le plan de l'entretien (Annexe 8) que nous utilisons à des fins préparatoires pour anticiper la réalisation des entretiens. Pour le chercheur, il s'agit de développer des habiletés de communication par l'acquisition de stratégies d'écoute et d'intervention. Dès lors, il convient de mettre en exergue un élément essentiel de la recherche : l'éthique de la recherche qui engage la contractualisation de l'entretien.

3.3.1 L'entretien semi-dirigé

Nous faisons le choix de mener la recherche par des entretiens afin de recueillir les matériaux auprès de notre population-cible, les directeurs d'école. Il existe plusieurs techniques d'entretien qui se distinguent selon « le degré de liberté laissé aux interlocuteurs et le niveau de profondeur des informations recueillies » (Grawitz, 1990, cité par Dépelteau, 2003, p. 319).

Le choix de l'entretien semi-dirigé se justifie par le fait qu'il produit des réponses profondes ayant trait aux représentations que l'individu a de son vécu puisque « la faible directivité du dispositif (qui) permet de récolter les témoignages et les interprétations des interlocuteurs en respectant leurs propres cadres de références » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 172).

L'entretien semi-dirigé se caractérise par des questions ouvertes (ou questions à développement) et engage une interaction entre le chercheur et l'enquêté. L'entretien se faisant sur le mode de la conversation, les réponses de l'enquêté peuvent amener le chercheur à aborder des sujets qu'il n'avait pas prévus (Giordano, 2003, p. 182). Et, la non-directivité ne place pas l'interviewer dans le mutisme. À chaque fois que cela est nécessaire, il intervient pour permettre à l'interviewé d'accéder à la situation vécue le plus précisément possible :

> Ces interventions nécessitent un grand savoir-faire. Quand elles ne sont pas maîtrisées, elles provoquent des blocages et engendrent des biais. Bien conduites, elles aident l'interviewé à vaincre les mécanismes de défense qui l'entravent, elles

> l'encouragent à s'écarter des stéréotypes et à s'exprimer de manière approfondie, sans orienter son discours. (Fenneteau, 2015, p. 17)

Alors, la technicité de l'entretien semi-directif nécessite l'élaboration d'un guide d'entretien et la préparation de stratégies d'écoute et d'intervention qui forment le plan d'entretien (Blanchet et Gotman, 2015, p. 60).

3.3.2 Le guide d'entretien

L'entretien semi-dirigé engage la formulation d'une consigne, c'est-à-dire « l'instruction de l'interviewer qui définit le thème du discours attendu de l'interviewé. » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 59). Ensuite, les thèmes sont organisés en fonction des concepts qui apparaissent dans le cadre interprétatif construit. Connu mais non consulté, le contenu du guide d'entretien est destiné à obtenir « un discours librement formé par l'interviewé et un discours répondant aux questions de la recherche.» (p. 62). Le guide d'entretien est complété par la préparation des stratégies d'écoute et d'intervention de l'interviewer (p. 60), adaptées à l'utilisation du guide.

3.3.3 La préparation des stratégies d'écoute et d'intervention

Nous entendons par technique d'entretien, un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des repères de ce qui est dit et des formulations (questions externes, relances) visant à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec l'objet de la recherche (Vermersch, 1991, p. 9). La préparation des stratégies d'écoute et d'intervention nous invite à aborder le déroulement de l'entretien : l'objet du questionnement et les cadres de référence qui participent à la prise de repères sur le contenu du discours et « peuvent donner un fil conducteur à l'interviewer » (p. 66). Les interventions discursives du chercheur peuvent revêtir plusieurs formes selon la technique utilisée : question externe ou relance.

3.3.3.1 L'objet du questionnement

Notre entretien ne vise pas des connaissances conscientisées, c'est-à-dire qui ont fait l'objet « d'une élaboration cognitive les organisant au niveau d'une conceptualisation. » (Vermersch, 1991, p. 67). En effet, la stratégie double sur laquelle porte la recherche est une stratégie adaptative, non conscientisée.

L'interviewé est l'observateur des faits remémorés qu'il a vécus. Les questions doivent permettre cette observation. Il s'agit alors de faire décrire les faits observables. La sollicitation de l'enquêté sur la description de ses processus cognitifs telle que la production de sens de la stratégie paradoxale mobilisée n'est pas pertinente « parce qu'il ne s'agit pas d'une réalité observable mais d'un concept abstrait. » (Vermersch, 1991, p. 67). Enfin, faire décrire se distingue de la recherche de causalité par le questionnement du « pourquoi ? ». En effet, ce type de question ne concerne pas l'interviewé-observateur mais l'interviewé-commentateur : « Au contraire, les questions descriptives vont privilégier le « comment » et le « quoi » sur toutes les formes de « pourquoi » ». (p. 67).

Des repères présentés au travers de « cadres de référence » peuvent contribuer à l'écoute analytique du chercheur et le guider dans l'interaction discursive.

3.3.3.2 Les informations satellites de l'action vécue

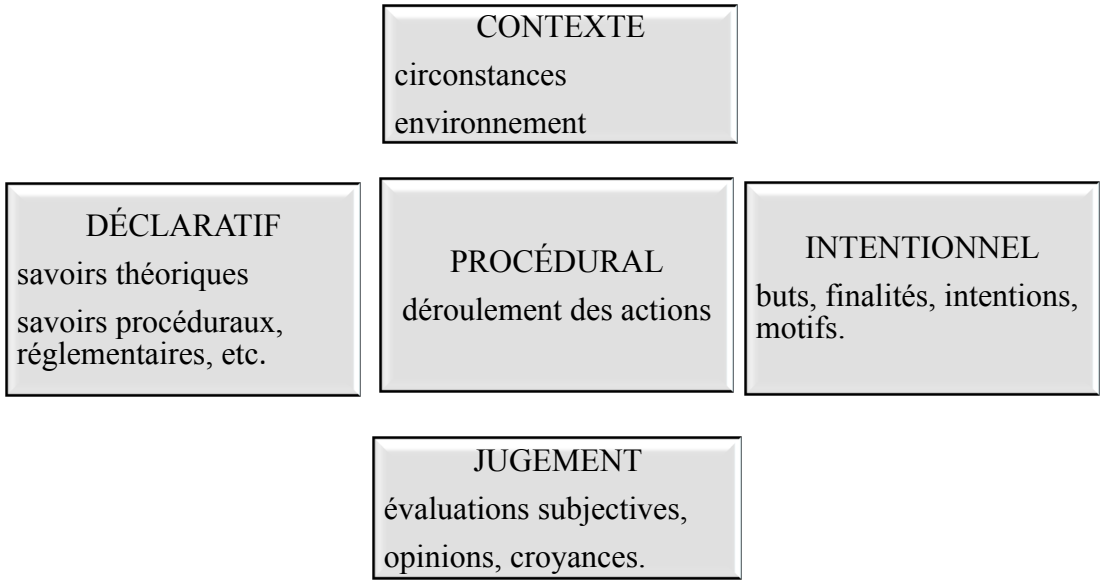
L'interviewer guide l'interviewé pour qu'il soit en évocation de la situation jugée complexe.

> Être en évocation, c'est faire exister mentalement une situation qui n'est pas présente, c'est remplacer la perception par la représentation. Subjectivement, c'est être plus présent à une situation passée qu'à une situation présente. (Vermersch, 1991, p. 66)

Dans le discours, les interactions de la situation peuvent être évoquées au regard de leur contexte, agrémentées de jugements, d'opinions ou d'évaluations subjectives. Elles peuvent comporter des éléments déclaratifs qui soutiennent le contenu du discours par des savoirs théoriques par exemple, ou encore, être exprimées à l'appui d'arguments intentionnels animés par des buts, des intentions.

Figure 1. Informations satellites de l'action vécue

(Vermersch, 2014, p. 37)



L'aspect procédural : il facilite le passage d'une pensée formelle décontextualisée à une position de parole incarnée, c'est-à-dire le moment où l'interviewé tourne son attention vers son expérience interne (Vermersch, 2014, p. 36).

Les aspects intentionnels : un individu peut agir avec une intention, mais dans les faits son action lui sera contraire. Le but conscientisé et la verbalisation de l'intention peuvent être différents du but effectif, manifesté dans l'action (p. 41). Un directeur d'école peut, par exemple, souhaiter que l'élaboration du projet d'école soit participative sans mettre en œuvre, dans les faits, les moyens de cette participation.

Si l'intention de l'action est explicite dans le discours alors l'interviewer peut rechercher le but non conscientisé qui engage un questionnement centré sur l'action procédurale du type : « Pour rendre l'élaboration du projet d'école participative, comment avez-vous fait ? ».

Le jugement est une évaluation subjective, des opinions et des croyances qui apparaissent dans le discours, tels des commentaires, et sans caractère factuel. Il permet « de développer un « métadiscours » autour de l'action » (p. 39) et induit une distanciation entre l'interviewé et ce dont il parle.

Le contexte : la description de la situation permet d'identifier les acteurs, les caractéristiques spatiales et temporelles utiles à l'identification de la stratégie double. La description de la situation implique l'interviewé dans la mesure où, la situation elle-même est choisie en fonction d'un vécu jugé complexe de telle sorte que l'entretien porte sur du pré-réfléchi non conscientisé mais conscientisable, du vécu vers le représenté (Vermersch, 2014, p. 69).

La verbalisation guidée par l'interviewer vers l'un des cadres de référence permet à l'individu d'accéder à la situation dans ses dimensions concrètes, détaillées, d'autant que l'interviewé peut éprouver des difficultés à parvenir à l'un ou certains d'entre eux. C'est le cas, par exemple, lorsque l'interviewé exprime des jugements, des opinions, mais ne parvient pas à restituer le déroulement des actions. L'interviewer procède alors par des relances (p. 45).

> la réussite de l'entrevue dépendra de l'habileté du chercheur à prévoir les blocages éventuels de la communication. Celui-ci adoptera un comportement stratégique en ayant recours à des questions qui tenteront d'atténuer ces blocages. (Gauthier, 2010, p. 345)

L'interviewer prépare des stratégies d'intervention pour aider l'interviewé à développer son discours et à vaincre ses inhibitions voire ses craintes.

Les informations satellites de l'action vécue forment des repères, le discours de l'individu correspondant à l'un de ces domaines : procédural, contexte, déclaratif, intentionnel, jugement (Vermersch, 2014, p. 35). L'écoute active de l'interviewer met en œuvre « des opérations de sélection, d'inférence, de comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien. » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 76) et produit ainsi des significations.

Et « l'esprit théorique du chercheur doit rester continuellement en éveil de sorte que ses propres interventions amènent des éléments d'analyse aussi féconds que possible ». (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 170). L'entretien place le chercheur et l'enquêté en interaction discursive. Les interventions de l'interviewer visent à guider l'entretien dans le sens de l'objet de la recherche. Mais son écoute active produisant des significations, ses interventions discursives exposent la production de données du discours à sa propre subjectivité. Alors, les informations satellites de l'action vécue de Vermersch (2014, p. 37) constituent pour notre étude, un outil de préparation à l'entretien. Ils permettent au chercheur

de situer son intervention pour anticiper la nature des données du discours de l'interviewé (l'un des satellites évoqués) que son action discursive amène à produire : « l'interviewer doit savoir tenir compte des mécanismes interlocutoires qui sont à l'œuvre dans l'échange verbal » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 77).

3.3.3.3 Les interventions discursives du chercheur

Les interventions discursives du chercheur sont des questions externes pour introduire un thème ou des relances qui concernent « toute intervention de l'interviewer qui est une paraphrase ou un commentaire de l'énoncé précédent de l'interviewé. » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 62).

Les questions externes induisent des stratégies d'intervention. Pour introduire le thème de la complexité de la situation nous formulons des questions ayant trait au perceptif : « Qu'est-ce que vous avez perçu, ressenti de complexe ? ». En effet, le réfléchissement de la réalité passée existe au plan de la représentation par le codage sensoriel, perceptif dans lequel l'individu traduit ce vécu (Vermersch, 1994, p. 71). Le « faire face » peut faire l'objet d'un questionnement lorsque le sujet expose la situation, sans poursuivre son récit sur la manière dont il a maîtrisé la complexité, ou pas : « Comment faites-vous pour faire face à (situation évoquée) ? »

La relance : « donne à l'interviewé la possibilité de rétroagir sur son propre discours, et l'amène soit à développer le fragment de discours mis en question indirectement par la relance, soit à expliciter davantage sa pensée… » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 79).

Ces relances peuvent avoir plusieurs visées discursives (une réitération, une déclaration ou une interrogation) dans un registre référentiel (l'objet dont on parle) ou un registre modal (la position de l'interviewé par rapport à l'objet dont on parle) (p. 80). Le chercheur ne peut pas préparer les relances parce qu'elles émanent du contenu de l'entrevue. Ainsi, la conduite d'entretien demande-t-elle une certaine flexibilité de la part du chercheur (Blanchet et Gotman, 2015 ; Thiétart et al., 2014) et engage une préparation du plan d'entretien. Celui-ci est composé du guide d'entretien thématique et, de « stratégies d'écoute et d'intervention » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 60). Le plan d'entretien, outil préparatoire de l'entretien, transcrit un point essentiel à l'opérationnalisation de l'étude : l'éthique de la recherche.

3.3.4 L'éthique de la recherche

L'éthique concerne le consentement et l'anonymisation des données qui font l'objet d'un écrit adressé par courriel, aux directeurs d'école de l'échantillon, quelques jours avant l'entrevue. Le « formulaire d'information et de consentement » (Annexe 7) précise le caractère volontaire de la participation, les thèmes abordés, les modalités de l'entrevue et un engagement de confidentialité de la part du chercheur concernant les données recueillies dont celles qui font l'objet d'un enregistrement. Les signatures du directeur d'école et du chercheur sont apposées. Deux exemplaires sont ainsi formalisés : l'un pour le directeur d'école, l'autre pour le chercheur.

Dans un souci de parfaite adhésion aux modalités de l'interview, nous nous assurons verbalement, lors de la phase d'initialisation, que les répondants acceptent que l'entretien soit enregistré conformément à ce qui figure dans le « formulaire d'information et de consentement ». Nous rappelons l'engagement de confidentialité du chercheur.

3.3.5 Le plan d'entretien

Document préparatoire à l'entretien, le plan d'entretien a une visée opérationnelle (Annexe 8). Nous y détaillons le déroulement de l'entretien que nous anticipons.

Une phase d'initialisation de l'entretien restitue le contrat de communication qui a été convenu antérieurement par le « formulaire d'information et de consentement » (Annexe 7). Elle introduit le contexte de la recherche : « Cette recherche a pour objet de *comprendre comment* les directeurs d'école *font face* aux *situations vécues* qu'ils jugent *complexes.* ».

La formule « *comprendre comment* » a été choisie à la place d'un énoncé du type « connaître les pratiques ». En effet, le terme « pratique » peut avoir une résonnance trop conceptuelle puisqu'il peut concerner un ensemble de règles, de savoirs, de savoir-faire, acquis par un apprentissage formel ou issu de l'expérience. Et, la « pratique » pourrait laisser entendre une quelconque évaluation du savoir-faire de l'interviewé.
Les « *situations […] complexes* » induisent une reconnaissance du niveau de difficulté des missions confiées. Le terme « *complexes* » sans aucune autre spécification, permet au directeur de lui donner l'acception qu'il souhaite. Nous ouvrons le champ des possibles. Mais, ce qui est inféré ici, ce ne sont pas les tâches faciles ou la mise en avant de ce que le directeur sait « bien » faire. Le contexte de l'échange est celui de la complexité.

La locution « *faire face (à)* » ouvre les canaux visuel et kinesthésique (la face, le visage qui engage le corps). Enfin, les « *situations vécues* » renvoient aux expériences personnelles.
Les termes ainsi exposés n'ont pas vocation à l'explication de texte pour elle-même, mais constituent des mots clefs qui font sens pour la préparation de l'entretien.

Cette phase d'initialisation se poursuit par le rappel du cadre contractuel de l'entretien, notamment l'engagement du chercheur à rendre anonyme les matériaux recueillis.

Pour le corps de l'entretien, le guide d'entretien fait apparaître les thèmes, les stratégies d'écoute et d'intervention accompagnés de commentaires théoriques qui constituent un apport pratique à la préparation de notre entretien semi-directif.
Pour la consigne initiale, le chercheur invite le directeur d'école à revivre une situation professionnelle spécifique pour accéder au pré-réfléchi qui n'est pas conscientisé (Vermersch, 1994, p. 63) : « Il s'agit de revivre une situation professionnelle complexe à laquelle vous avez dû faire face. ». Puis, le chercheur guide le développement de l'interviewé pour que le contexte de la situation jugée complexe et les thèmes conceptuels du cadre interprétatif construit soient abordés (la complexité, le « faire-face »). Enfin, la phase de finalisation de l'entretien informe le directeur d'école qu'il sera destinataire des conclusions de la recherche (Bergier, 2001).

3.4 L'opérationnalisation de la recherche

L'entretien place « le chercheur devant le défi lié à la transformation de données construites subjectivement en savoir disciplinaire » (Giordano, 2003, p. 141).

Notre recherche interprétative nous invite à comprendre un phénomène en l'interprétant au travers d'un cadre théorique. Notre démarche est donc ancrée dans la théorie. Il s'agit alors d'établir un lien entre la modélisation théorique et les matériaux en opérant une traduction des concepts (Thiétart et al., 2014, p. 199-200). Cette traduction instrumentalise les concepts pour l'interprétation des données et conduit à la définition de leurs composantes et indicateurs. Ceux-ci construisent le cadre interprétatif objectivé par des outils que sont l'analyse sémiotique du discours et la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

3.4.1 L'instrumentation des concepts

Notre modélisation théorique concerne *Le paradoxe et le système* (Barel, 1989) et la théorie *De la justification. Les économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991).
Ces deux théories retiennent la situation comme base de leurs développements conceptuels. Pour notre étude, la situation structure l'analyse sans pour autant être l'objet de la recherche. À partir de notre cadre théorique, nous reprenons les trois étapes proposées par Lazarsfeld (1967) concernant l'instrumentation des concepts en sciences sociales (cité par Thiétart et al., 2014, p. 201). La première étape consiste en la construction de l'abstrait. Il s'agit d'établir un lien entre la théorie et le sujet de l'étude. La deuxième étape « consiste à découvrir les composantes de ce concept » (p. 201). La troisième étape consiste « à définir le type de données à recueillir » (p. 201).

3.4.1.1 Les situations

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école puisque c'est au travers de son rôle (défini par ses attributions) que se déterminent les interactions de la situation.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française (Annexe 4), hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons. Les paradoxes sont ainsi définis pour l'exposé des résultats :

- le paradoxe administratif correspond aux situations qui engagent les attributions administratives du directeur d'école (articles 30-1 sauf l'article 30-1.9) ;
- le paradoxe de représentation correspond aux situations qui engagent les attributions de représentation du directeur d'école (article 30-1.9) ;
- le paradoxe pédagogique correspond aux situations qui engagent les attributions pédagogiques du directeur d'école (articles 30-2) ;
- le paradoxe matériel et de sécurité correspond aux situations qui engagent les attributions matérielles et de sécurité du directeur d'école (articles 30-3).

Ainsi la situation se décline-t-elle en quatre catégories définies selon la classification des attributions engagées dans l'interaction.

3.4.1.2 Identification des concepts

Une construction de l'abstrait visant à établir un lien entre le cadre théorique et le sujet de l'étude a été réalisée (Cf. Titres 2.1.3 ; 2.2.3). Nous avons retenu les concepts qui concernent l'objet de notre recherche : les stratégies doubles et la triangulation. Ils interviennent dans la production de sens pour maîtriser la situation paradoxale. Ces deux concepts forment la catégorie théorique visée par la saturation de l'information de notre recherche. La triangulation étant le processus production de sens de la stratégie double, ce concept est lié à la stratégie double qu'il caractérise. Puis, la situation paradoxale et le concept de triangulation sont mis en lien avec ceux de la théorie des économies de la grandeur. Des mondes qui se caractérisent par leur principe supérieur commun et, des états de grandeur qui qualifient des états-personnes dans la situation, soutiennent une interprétation axiologique du phénomène étudié.

3.4.1.3 Les composantes des concepts

Dans notre étude, le concept de stratégie double se décline en trois composantes qui sont : le compromis, la stratégie de compartimentage, l'oscillation (ou double *bind*). Le processus de « triangulation » (Barel, 1982, p. 334) convoque un tiers sujet et/ou un tiers objet pour éviter la confrontation directe des niveaux logiques de la hiérarchie enchevêtrée qui entretiennent des relations contradictoires. Le tiers sujet/objet établit des relations selon les caractéristiques fondamentales de chacune des stratégies doubles. En effet, dans une stratégie de compartimentage, le tiers sujet/objet participe au fractionnement du paradoxe et invisibilise la

relation entre les stratégies simples. Dans une stratégie de compromis, le tiers sujet / objet établit des relations singulières pour que soient émis un message et un méta-message simultanément. Et, dans une stratégie de double *bind*, le tiers sujet / objet provoque la création d'un dilemme entre un choix et un choix contraire. Tous deux sont assortis d'un mécanisme de sanction, ce qui conduit à une suite d'oscillations entre ces choix (Barel, 1989, p. 205). Les composantes de la triangulation donnent une caractérisation plus complète des composantes de la stratégie double.

Pour l'interprétation axiologique, chaque niveau logique relève d'un principe supérieur commun de la théorie des économies de la grandeur, soit un monde parmi le monde domestique, industriel, civique, marchand ou encore, le monde de l'opinion, le monde de l'inspiration. Les principes supérieurs communs déterminent aussi des états-personnes dans la situation évoquée (un état de grand ou un état de petit).

3.4.1.4 Les indicateurs

Pour définir le type de données à recueillir, la démarche consiste à construire, pour un concept donné, les indicateurs qui lui correspondent de telle sorte que ces indicateurs soient un instrument de mesure. Pour notre étude, ils sont qualitatifs.

La stratégie double et ses trois composantes (compartimentage, compromis et double *bind*) s'identifient selon la manière dont elles se déploient en un ou plusieurs espaces (lieu/ temps) :

- la stratégie du compromis se caractérise par la règle de l'« unité de temps et de lieu » (Barel, 1989, p. 185) ;
- la stratégie du compartimentage se déploie sur plusieurs lieux ;
- la stratégie du double *bind* « viole la règle dramatique de l'unité de temps. » (Barel, 1989, p. 205).

Quant aux relations induites par le processus de triangulation selon les caractéristiques fondamentales de chacune des stratégies doubles, elles s'établissent par un jeu d'actualisation et de potentialisation.

Pour l'interprétation axiologique, les mondes apparaissent dans le discours au travers d'une « grammaire » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

Une fois les concepts, composantes et indicateurs identifiés, nous nous interrogeons sur l'interprétation des données recueillies du discours. Alors la démarche consiste à « s'appuyer sur l'existant afin d'appréhender les traductions du concept effectuées dans les travaux de recherche antérieurs. » (Thiétart et al., 2014, p. 209).

La mise en lien des concepts issus des deux théories nécessite cependant, de construire un cadre interprétatif, instrument de mesure spécifique à notre objet de recherche. Selon Angot et Milano : « le chercheur doit réaliser des efforts d'ajustement pour adapter les instruments de mesure disponibles dans la littérature à son propre travail. » (Thiétart et al., 2014, p. 212). Nous proposons donc un cadre interprétatif qui puisse intégrer des outils éprouvés que sont l'analyse sémiotique du discours (Courtés, 1991) et la grammaire des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

3.4.2 Le cadre interprétatif construit

Le cadre interprétatif est construit en quatre étapes pour accéder au sens que le directeur d'école produit pour faire face à une situation jugée complexe.

Une première étape du travail d'interprétation du contenu en lien avec le problème de recherche porte sur la mise au jour du caractère paradoxal des situations complexes évoquées par les directeurs d'école (étape 1). Le cadre interprétatif construit à partir de l'approche systémique paradoxale (Barel, 1989) donne accès au paradoxe au regard des interactions de la situation. En effet, il révèle le paradoxe de la situation en retenant les attributions institutionnelles du directeur d'école comme message. Il conduit à un étagement des niveaux logiques aux seules fins de la modélisation heuristique de la hiérarchie enchevêtrée (étape 2). Il s'agit ensuite de saisir le sens axiologique à la lumière des mondes de la théorie des économies de la grandeur (étape 3). Alors, la maîtrise du paradoxe est recherchée au travers des stratégies doubles mises en œuvre et du phénomène de triangulation (étape 4).

3.4.2.1 Étape 1 : La situation complexe

La compréhension de la situation tient à l'approche du système que propose Barel selon laquelle un système n'est pas fait d'éléments, mais de systèmes.

Ces systèmes agissent et interagissent. La réalité sociale a un comportement systémique « de fusion de l'action et de l'interaction, tout autant que de leur disjonction. » (p. 140). À partir de ce fondement théorique, nous procédons à la description du système et des interactions qui déterminent la situation évoquée par le directeur d'école en mobilisant l'autoréférence

indirecte et les attributions (les ordres normatifs de son rôle). Cette situation jugée complexe est alors interprétée au travers de son caractère paradoxal qui constitue une manière d'appréhender le monde. Le Moigne considère qu'avec l'approche systémique paradoxale de Barel « le risque est nul, et le gain est celui d'un peu plus d'intelligence ! » (Amiot et Al., 1993, p. 100-101).

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont le directeur d'école perçoit la situation au travers de ce cadre construit, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, le directeur d'école parle d'autrui et, cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses rapports (autoréférence indirecte) à l'Autre, acteur engagé dans la situation (le parent, l'enseignant, l'inspecteur, le maire, etc.).
Cette hétéro-référence implique que, lorsque le directeur d'école décrit un système qui lui est « extérieur », celui de l'Autre, alors, il contribue à décrire le méta-système dont il fait partie puisque « je » est un système en interaction avec le système Autre. Un autre point de vue consisterait à dire que « je » et « Autre », de par leur interrelation, sont des infra-systèmes d'un système (la situation).
Inversement, pour se définir, l'individu prend en compte le système (ou infra-système) auquel il appartient et contribue à définir un méta-système (ou système) auquel l'Autre appartient.

- **Les systèmes en interaction et les normes du rôle (les attributions)**

Le paradoxe existentiel d'une situation jugée complexe par le directeur d'école résulte de relations systémiques : « la réalité » d'une situation professionnelle se construit par ses interactions. Dans notre étude, l'analyse des actions du directeur d'école s'effectue au regard de ses attributions. Nous postulons que le directeur agit en fonction de son rôle social déterminé par des attributions qu'il a intégrées. En effet, l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant sur l'organisation et le fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française énonce les missions et la manière dont le directeur d'école doit exercer ses responsabilités. Alors, le sens que le directeur attribue à la situation est appréhendé au travers de ses attributions, ordres normatifs qui déterminent ses actions (Cf. Titre 1.3). Pour Barel, les rôles sociaux sont des infra-systèmes du système « individu » (Sautereau, 2014, p. 130). L'ordre normatif correspond à ce qui doit être la quête du directeur, son but. La finalité du système est

ainsi déterminée par son rôle professionnel.

Penser la situation selon l'approche systémique paradoxale permet de saisir à la fois ce qui se différencie et ce qui se compénètre dans la situation, c'est-à-dire le rapport paradoxal des actions par leur conjonction et leur disjonction.
Dans la situation jugée complexe, l'action d'un Autre engagé dans la situation entre en contradiction avec l'une des attributions du directeur d'école. Un système interne (celui du directeur d'école) interagit avec un système externe (celui de l'Autre). Ces systèmes, par leur interaction, deviennent des infra-systèmes du système que constitue la situation jugée complexe : « un système n'est pas fait d'éléments, il est fait d'autres systèmes…on a plus à gagner à cette représentation pour résoudre certains problèmes, qu'à s'obstiner dans la quête d'introuvables et décevants éléments simples et isolables. » (Barel, 1989, p. 169-170).

L'approche systémique paradoxale donne une dimension à la quête du sens qui supplante l'analyse causale laquelle consisterait à retenir le lien linéaire entre les actions et les attributions du directeur d'école. Le mouvement contradictoire des niveaux logiques ouvre d'autres perspectives d'accès au sens. « La réalité » présente un caractère à la fois continu et discontinu, analogique et digital. Alors, selon Barel (texte inédit) : « la production du sens est un jeu de fusion-séparation entre l'intérieur et l'extérieur de l'objet-sujet faisant sens (ayant du sens et produisant du sens) » (Amiot et Al., 1993, p. 203). Ce mouvement de fusion-séparation ou contradiction primaire convoque le paradoxe dans la production du sens à la fois par l'individu dont le processus est paradoxal et par la « réalité sociale », elle-même système de systèmes qui agissent et interagissent. Un sens jaillit de cette complexité entendue selon le sens que lui confère Barel à savoir le processus de fusion-séparation des niveaux logiques.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La situation jugée complexe relève d'une une double contrainte :

- la contrainte de l'ordre normatif, liée au rôle du directeur d'école : il doit exercer ses attributions ;
- la contrainte de fait, liée aux obstacles dressés par l'Autre qui contrarie l'exercice des attributions du directeur d'école.

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale au regard de la classification des attributions du directeur d'école puisqu'elles donnent une lecture de la situation.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.

3.4.2.2 Étape 2- Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

La représentation que l'individu se fait de la situation s'établit en niveaux logiques qu'il convient d'identifier pour les intégrer à la modélisation heuristique.

Selon Barel, lorsque l'individu fait part de son vécu d'expérience, alors « le sujet qui parle, parle digitalement du sujet parlé qui est une réalité analogique. » (Barel, 1989, p. 44). Cette digitalisation présente des « unités discrètes, aux frontières définissables, à propos desquelles on peut mettre en œuvre une logique par oui ou par non (cela existe ou n'existe pas, c'est ouvert ou fermé, cela est à l'extérieur ou à l'intérieur…). » (p. 44).

- **Le sens normatif au travers des attributions du directeur d'école**

Dans le discours, les faits s'établissent en unités discrètes auxquelles correspondent des niveaux logiques. Lorsque l'individu parle du sujet parlé, la digitalisation de l'analogon implique deux éléments théoriques qu'il convient de retenir pour construire une représentation heuristique de la situation complexe :

- elle engage une analyse de l'individu dans ses relations à l'Autre, celui dont il parle. Il s'agit d'identifier les différents infra-systèmes qui composent le système observé ; ce que nous réalisons en « Étape 1 ».
- elle convoque au moins deux niveaux logiques (Barel, 1989, p. 50).

Parmi ces deux niveaux, un niveau logique intègre ce qui s'oppose aux attributions du directeur d'école lorsqu'il expose la situation qu'il juge complexe. En effet, ce qui s'oppose aux attributions contrarie le directeur d'école dans l'exercice de sa mission.

La mission visée se formule au regard de ses attributions. Ce message introduit un niveau logique.

Ce qui s'oppose aux attributions du directeur d'école est un message contradictoire qui nie le message. Il permet de formuler les contradictions de la situation. Ce message détermine un autre niveau logique.

Ainsi, les différents infra-systèmes s'établissent selon les énoncés qui suivent :

- énoncé 1 : l'énoncé de l'attribution (l'ordre normatif) ;
- énoncé 2 : ce qui s'oppose aux attributions du directeur d'école. Ce second message nie l'énoncé normatif : « Il n'y a pas de situations, de processus, de formulations de paradoxes qui ne soient en même temps des situations, des processus ou formulations contradictoires. » (Barel, 1989, p. 62).

L'interprétation de la situation jugée complexe par les attributions du directeur d'école produit deux énoncés ou propositions selon la forme énonciative que nous avons définie (Cf. Titre 2.1.3.1.2). Les énoncés 1 et 2 ou propositions « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (p. 49). Ils s'établissent en niveaux logiques. Ces propositions permettent d'identifier les infra-systèmes et de définir les niveaux logiques de la situation jugée complexe. Ces niveaux logiques sont désignés par l'hétéro-référence qui a décrit les inter-actions, autrement dit, les relations du directeur d'école dans ses rapports à l'Autre.

La contradiction que présentent les propositions des niveaux logiques s'explique par le fait que les finalités des infra-systèmes s'opposent et que ces finalités sont nécessaires au système auquel elles appartiennent puisqu'elles le déterminent. Alors, la confrontation directe des infra-systèmes s'identifie autour du processus de fusion des propositions qui s'opposent.

- **La représentation heuristique**

L'enchevêtrement des niveaux logiques revêt la modélisation heuristique suivante :

Niveau 1 Proposition A Proposition Non A
Niveau 2 Proposition B Proposition Non B

Ces niveaux se superposent et s'enchevêtrent :

> selon les points de vue, selon les moments, selon les points d'entrée dans une « réalité » quelconque, la « base » et le « sommet » de la hiérachie échangent leurs places. Il y a bien hiérarchie, mais elle est mobile et oscillante, car la localisation du sommet ou de la base appelle la localisation inverse au métaniveau, sans qu'il soit possible de déterminer le méta-métaniveau où tout s'arrête, se fixe et se fige. (Barel, 1984, p. 314)

L'étagement des niveaux logiques (hiérarchisés et non hiérarchisés) conduit à une hiérarchie enchevêtrée dont le mouvement de fusion-séparation produit un message paradoxal (p. 364). Ainsi, le message paradoxal provient-il du processus de contradiction primaire qui oppose des termes qui appartiennent et qui n'appartiennent pas au même niveau logique : les propositions délivrent leur sens contradictoire.

C'est sur la contradiction née de ce rapport que se fonde le directeur d'école pour juger la situation « complexe ». Autrement dit, le directeur d'école perçoit de façon intuitive qu'il est enfermé dans le rapport contradictoire des niveaux logiques (Gouraud, 2011, p. 73).

3.4.2.3 Étape 3- Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

Les économies de la grandeur apportent un éclairage axiologique au cadre interprétatif.

- **L'interprétation de la situation paradoxale à la lumière des mondes**

Lorsque le directeur d'école expose la situation qu'il juge complexe, il fait valoir des arguments hétéro-référentiels. Il convoque dans son discours des acteurs, des objets. La restitution de la situation jugée complexe s'inscrit dans un régime d'action, principalement, le régime de « la dispute en justice » (Cf. Titre 2.2.1.1.). Pour identifier les principes supérieurs communs, Boltanski et Thévenot recommandent de privilégier un « usage référentiel au langage » (1991, p. 431) soit une « grammaire » des mondes (p. 177-181) que nous mobilisons pour accéder au sens axiologique de la situation.

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Il existe une correspondance entre les niveaux logiques et les principes supérieurs communs (Cf. Titre 2.2.3.2). En effet, pour les théoriciens des économies de la grandeur la justification établit les « contraintes réelles qui pèsent sur l'action » (Jacquemain, 2001, p. 27), déterminées par des principes supérieurs communs. Le principe supérieur commun auquel se réfère un niveau logique donne un éclairage de la situation par le sens axiologique de l'action. Ainsi, la jonction entre les niveaux logiques et les principes supérieurs communs s'établit par l'action.

A et Non A sont, pour notre étude, les propositions d'un niveau logique (Cf. Titre 2.1.3.1.2). En effet, chaque niveau logique est un système ou infra-système par essence contradictoire et formulé sous la forme : A, Non A. Comme un niveau logique se réfère à un principe supérieur commun alors des états-personnes sont attribués à ces propositions, pour cette situation particulière, selon le principe de mise en équivalence (Cf. Titre 2.2.3.3).

La situation complexe, selon l'approche de la systémique paradoxale, présente des niveaux logiques dont les termes (ou propositions) sont contradictoires deux à deux. Ces niveaux

logiques peuvent relever d'un même monde ou de mondes différents puisque chacun de ces niveaux se caractérise par « une logique axiologique » distincte en fonction du principe supérieur commun qui la détermine.

Quelle que soit la figure de la critique, la construction du cadre interprétatif retient comme message une proposition correspondant aux attributions du directeur d'école. Ce message est nié par la proposition de ce qui s'oppose aux attributions du directeur d'école.

Les niveaux logiques qui supportent ces propositions contradictoires présentent aussi des états de grandeur qui s'opposent. Comme l'hétéroréférence engage l'autoréférence indirecte, alors les niveaux logiques s'établissent dans les rapports du directeur d'école à l'Autre. Ainsi, les états de grandeur concernent-ils le directeur dans ses rapports à l'Autre.
Le directeur d'école est dans un état de grand dans un niveau logique (celui auquel se réfère le message en lien avec ses attributions) et dans un état de petit dans un autre niveau logique (celui dont le message s'oppose ou diffère du premier message).

Le système (la situation) présente donc des niveaux logiques dans lesquels figurent des termes contraires : grand/petit. Selon notre cadre interprétatif, lorsque le directeur d'école soutient par des justifications l'opposition qui lui est faite dans la situation qu'il juge complexe (régime de dispute en justice), sa critique porte sur l'injustice de l'épreuve qui engendre l'état de petit dans lequel il se trouve dans ses relations à l'Autre. Cette injustice est perçue au regard de ce qui est juste dans la situation et qui lui attribue un état de grand : le respect de ses attributions.
Le paradoxe se dissimule ainsi, sous la combinaison du juste et de l'injuste qui contribue au « sentiment de complexité » (Perrenoud, 1993a) ou encore, à juger, qualifier la situation de « complexe ».

3.4.2.4 Étape 4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et la triangulation comme processus de production de sens.

- **La stratégie à l'œuvre**

Pour faire face au paradoxe de la situation, le directeur d'école met en œuvre une stratégie double. Mais la maîtrise du paradoxe ne provoque pas la sortie du paradoxe.
La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant : « Comme la stratégie simple, la stratégie double poursuit bien un but et un seul. » (Barel, 1989, p. 183). Pour le cadre interprétatif construit, il relève des attributions de directeur d'école ;
- des stratégies simples. La stratégie double ou stratégie paradoxale poursuit le but dominant de manière particulière « en assortissant la réalisation du but de la réalisation d'autres buts qui peuvent être en conflit ou en contradiction avec le premier. » (p. 184).

La principale caractéristique de la stratégie double est qu'elle permet de faire des choix « sans détruire les choix alternatifs, ou plus exactement, sans détruire le pouvoir d'exercer ces choix. » (p. 242). Le choix retenu est actualisé et celui qui est non détruit et non retenu est potentialisé. La stratégie double produit un sens qui manifeste de la maîtrise du paradoxe par la coexistence d'alternatives contradictoires, lesquelles permettent de faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

La stratégie double à l'œuvre met en scène des acteurs, des espaces et des moments qui guident son identification. Ainsi, notre étude mettra-t-elle en exergue les choix alternatifs possibles s'exprimant dans un même espace (unité du lieu et du temps) ou dans des espaces différents (au sens spatial et/ou temporel).

- **Le phénomène du Double et la triangulation**

Le Double est un « instrument de la pratique de la pensée humaine » (Barel, 1989, p. 237). En effet, « il est un outil de maîtrise du paradoxe de l'intérieur-extérieur, de l'autoréférentiel-hétéro-référentiel. » (p. 239). Il révèle ou créé une unité, une entité, un sujet. Il permet de distinguer « chaque composant de l'autre, dans tous les couples, en même temps qu'il relativise immédiatement la distinction en montrant, par exemple, ce qu'il y a d'autoréférentiel […] dans l'hétéro-référence […], et inversement bien entendu. » (p. 239).

Il produit et fait coexister des contradictions ou des contraires notamment par la création d'une « logique du comme si » (p. 238). Par exemple, nous pouvons savoir que quelque chose n'existe pas mais faire « comme si » elle existait et « par là même donner de la réalité à ce que l'on sait ne pas savoir » (p. 238).

La triangulation

Les niveaux logiques de la situation complexe sont engagés dans une relation duale mais « le face à face n'est pas toujours vivable. » (p. 237). Alors, pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas, l'individu mobilise « la triangulation » (Barel, 1982, p. 334) qui évite la confrontation directe entre les niveaux logiques. Un tiers sujet et/ou un tiers objet est introduit dans la situation (le système) : alors, la relation duale est dissimulée par une relation triangulaire. Les interactions créées par le tiers sujet et/ou objet produisent d'autres niveaux logiques (infra-systèmes). Pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas, certaines relations sont actualisées et d'autres occultées ou potentialisées selon la stratégie double mise en œuvre (Barel, 1989, p. 242-243). Ce jeu d'actualisation / potentialisation rend visible ou invisibilise les relations entre les sujets/objets de la situation.

La triangulation à la lumière des mondes

La théorie des économies de la grandeur contribue au cadre interprétatif de l'étude par la description des niveaux logiques engagés dans la situation :

- d'une part, en les rattachant à un principe supérieur commun et,
- d'autre part, en attribuant des états de grandeur au directeur d'école.

L'interprétation du sens contradictoire de ces niveaux logiques est facilitée par l'opposition binaire petit/grand. Nous recherchons les principes supérieurs et les états de grandeur pour les logiques surimposées en mobilisant la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181). Ainsi, le cadre interprétatif construit s'appuie-t-il sur les principes supérieurs communs engagés par la triangulation pour saisir le sens produit de la stratégie double.

Le cadre interprétatif construit invite alors à mobiliser des outils qui objectivent l'examen des matériaux discursifs recueillis. L'analyse sémiotique du discours confère une méthode d'accès au sens de son contenu. Et, le sens axiologique est étudié non pas au travers de valeurs, mais de principes supérieurs communs tels que les mondes de la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) les déterminent.

3.4.3 L'outil d'analyse des discours : l'analyse sémiotique

Barel n'a pas défini de méthode pour analyser les discours des acteurs et pouvoir ainsi mettre en lumière le paradoxe existentiel d'une situation et le type de stratégie mobilisée.
Nos lectures nous ont conduits à retenir un outil déjà éprouvé et qui confère « une démarche d'objectivation de la subjectivité » (Gouraud, 2011, p. 68). Nous étayons notre choix en mettant en regard notre projet de recherche (le sens produit au travers des stratégies doubles pour faire face à des situations complexes) et les conditions de pertinence de l'analyse sémiotique.

L'analyse sémiotique propose un cadre d'accès au sens à travers l'organisation du discours que nous mettons au service de notre cadre interprétatif. Des postulats déterminent la pertinence de l'analyse sémiotique pratiquée. Tout d'abord, le principe d'immanence : le discours comporte une signification immanente et articulée. Par conséquent, la signification ne se présuppose pas au regard des conditions empiriques de la communication. Il n'est donc pas nécessaire de rechercher les intentions (vouloir dire) de son auteur. Le discours est un tout de signification dont on décrit les articulations.
Le deuxième principe est structural. Le sens a une forme décrite d'après un système de différences. La structure est un ensemble de différences qu'il convient de mettre au jour.
Le troisième postulat pose le principe d'énonciation. L'énonciation suppose un énonciateur et un énonciataire, et constitue un acte de double structuration de sens. En effet, aux côtés de l'interviewé, le chercheur fait, lui aussi, acte d'énonciation en construisant l'analyse : il donne

sens au message. Ainsi, l'analyse sémiotique semble-t-elle adaptée à notre recherche puisque notre démarche est interprétative.

Pour décrire les formes du sens, il s'agit de repérer les différences du discours qui est un tout structuré au regard de trois niveaux d'articulation : narratif, discursif et énonciatif.

3.4.3.1 Analyse narrative (AN)

En sémiotique, la narrativité concerne une organisation de la forme du contenu décrite « comme le passage d'un état à un autre état. » (Courtés, 1991, p. 70).

Le discours organise des actions qui transforment la situation initiale en une situation finale. Une première phase de l'analyse vise à les décrire (AN1). Le discours présente des énoncés d'état et de faire. Les énoncés de faire régissent les énoncés d'état de sorte que la transformation se réalise. Le mécanisme de transformation retient deux types opposés d'énoncés d'état, définissant la relation qu'entretient le sujet avec les objets de sa quête :

> ou bien il possède les qualités et les valeurs inscrites dans ces objets (la beauté, la richesse, la reconnaissance...), ou bien il ne les possède pas. Le concept sémiotique de jonction définit cette double relation élémentaire : conjonction (lorsque le sujet possède l'objet, il y est conjoint) et disjonction (lorsque le sujet est privé de l'objet, il en est disjoint). Le programme narratif désigne donc l'opération syntaxique élémentaire qui assure la transformation d'un énoncé d'état en un autre énoncé d'état par la médiation d'un énoncé de faire. (Bertrand, 2000, section *Le programme narratif*, para. 1.2)

On décrira ces successions d'actions, l'enjeu ou la quête, les acteurs (personnages dont fait état le discours) et les fonctions de chacun au regard d'un modèle dit actantiel (AN2). En effet, l'analyse retient le sujet qui agit au bénéfice du destinataire (parfois le sujet lui-même). Il se met en quête de quelque chose (l'objet), rencontrant sur son chemin des personnages ou des événements favorables à cette quête (adjuvants) et des personnages ou des événements défavorables (opposants) à celle-ci.
Ces actants peuvent être réduits au nombre de six, répartis sur trois axes de relations :

- axe de la communication : Destinateur > Objet > Destinataire
- axe du désir : Sujet > Objet
- axe du pouvoir : Adjuvant > Sujet < Opposant

Ensuite, nous faisons émerger le schéma narratif, c'est-à-dire que nous dégageons « les domaines d'articulation autonomes des significations narratives, pour isoler de larges sphères sémiotiques » (Bertrand, 2000, section *Schéma 3 : Les sphères sémiotiques autonomes*, para. 2.1.3.) en s'appuyant sur les valeurs modales (AN3). Ainsi, nous retiendrons deux grands domaines sémiotiques pour saisir la performance principale (la réalisation de l'action) :

la manipulation – l'action (compétence et performance).

La manipulation permet d'appréhender l'instauration du sujet dans le programme narratif en analysant les structures modales en termes de devoir-faire, vouloir-faire. Il comporte une dimension cognitive.

La compétence et la performance relèvent du domaine de l'action. Les valeurs modales du « pouvoir-faire » et « savoir-faire » correspondent à l'acquisition des moyens nécessaires à l'action dont la réalisation est le « faire ».

> C'est le faire, pragmatique ou cognitif, qui la caractérise ainsi que les conditions requises pour son exercice. Son enjeu est le « faire-être » (définition de l'acte) qui consiste à établir un nouvel état de choses. Il met en présence le sujet agissant et l'anti-sujet qui lui oppose une résistance, dans une confrontation d'où résulte l'acquisition ou la déperdition des valeurs. (Bertrand, 2000, section *Schéma 3 : Les sphères sémiotiques autonomes*, para. 2.1.3)

Ainsi, le schéma narratif « apparaît désormais comme un modèle général d'interaction.» (Bertrand, 2000, section *Schéma narratif, interaction et argumentation,* para.2).

Enfin, le carré sémiotique (AN4) consiste à représenter des concepts en binômes de termes opposés et contradictoires. Cette présentation fait apparaître la structure de sens élémentaire du concept par des relations de conjonction, de disjonction et de complémentarité. Le carré sémiotique provoque le passage de deux termes analytiques à quatre : les deux termes de l'opposition (A et B) déterminent deux autres méta-termes obtenus par la négation de chaque terme de cette opposition (Non A, Non B).

Pour le cadre interprétatif construit, l'analyse sémiotique du discours permet d'accéder à l'autoréférence indirecte à travers la description des interactions des acteurs. Le système en interaction se dessine selon l'approche de la situation jugée complexe par les attributions du

directeur d'école que nous avons retenues : la quête correspond à l'attribution (l'objet) que le directeur d'école (le sujet) doit mettre en œuvre dans une situation qui le met en relation avec des adjuvant (s) et opposant (s).

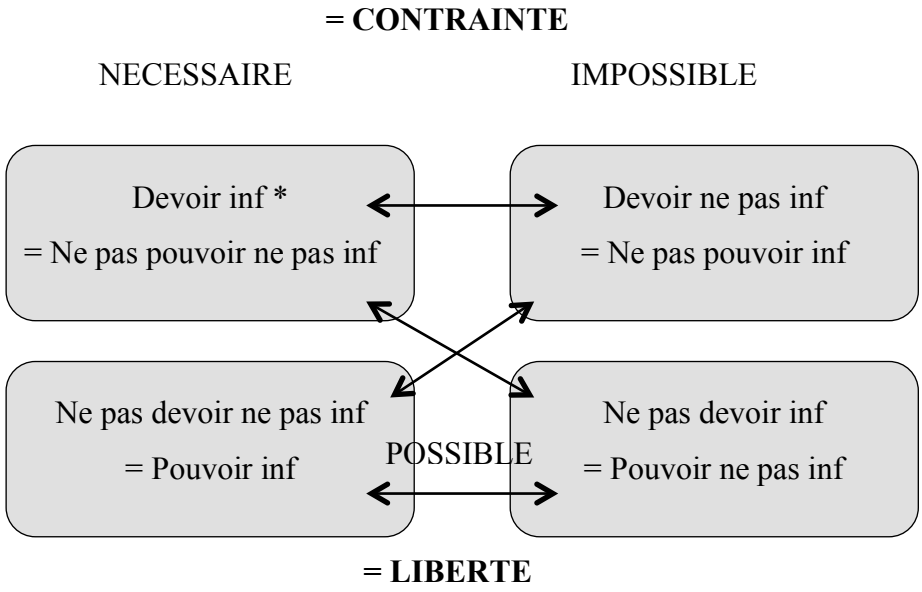
Le programme narratif est une fonction (un faire), par laquelle un sujet de faire (l'opposant) fait en sorte qu'un sujet d'état (le directeur d'école) se trouve disjoint d'un objet (attribution) auquel il était conjoint, c'est-à-dire que le directeur d'école est entravé dans sa fonction Bertrand, 2000, section *le programme narratif,* para. 3). L'opposant s'apparente à un anti-sujet et par ses actions, il établit une relation d'opposition avec le sujet. La relation d'opposition est au cœur du programme narratif. L'outil permet donc d'identifier cette relation d'opposition dans la situation jugée complexe par le directeur d'école. Autrement dit, l'objet de la quête du directeur qui agit au regard de sa fonction, le place dans des relations contradictoires avec le(s) opposant(s) : le directeur doit exercer ses attributions (axe du désir) mais il ne le peut pas parce que l' (les) opposant(s) le contraint à autre chose (axe du pouvoir). Il est entravé dans sa quête. Le schéma narratif met en scène l'anti-sujet dans la réalisation de l'action d'opposition et met en avant l'interaction contribuant à décrire la situation jugée complexe. Le caractère paradoxal de la situation émerge par cette relation oppositive.

Le carré sémiotique construit à partir de l'instauration du sujet fait figurer le « devoir faire » au regard des attributions du directeur d'école. Le « devoir faire » (A) permet de d'établir son contraire « devoir ne pas faire » (B) puisque le directeur d'école est entravé dans ses missions. Les termes opposés (A) et (B) sont dans une relation de contrariété. Chacun de ces termes détermine un méta-terme pour représenter un niveau logique :

- niveau logique 1 : A - Non A
- niveau logique 2 : B - Non B

Le carré sémiotique nous guide dans la modélisation heuristique des niveaux logiques dont les propositions sont formulées au moyen de deux valeurs modales « devoir », « pouvoir ». En effet, nous appuierons nos analyses sur le double carré sémiotique des valeurs modales devoir/pouvoir dont Brandt (2014, section *3. La dynamique modale,* para. 1) fournit une version synthétique à partir des travaux de la sémiotique structurale de l'École de Paris (Greimas).

Figure 2. Le double carré modal

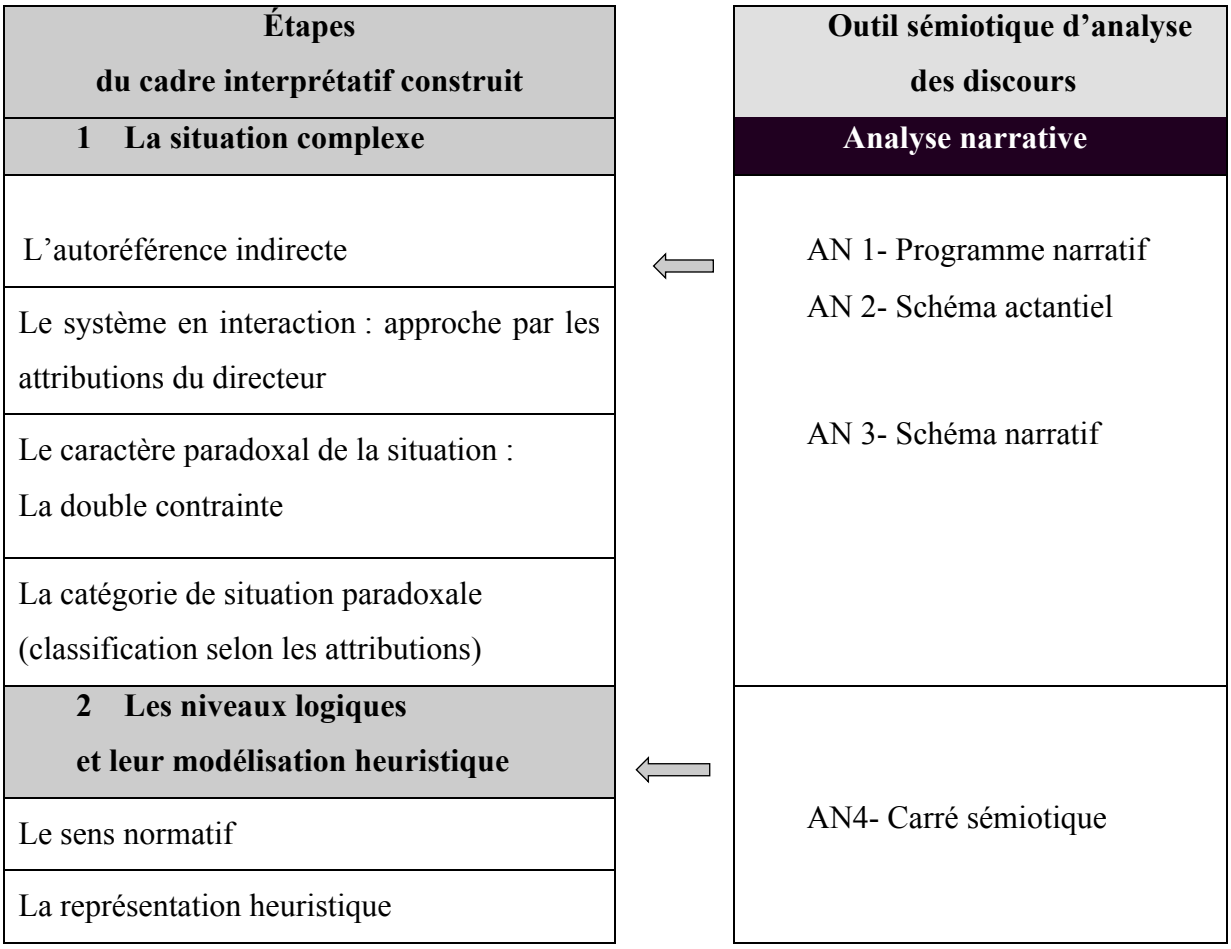


** inf. : verbe à l'infinitif comme faire, par exemple.*

> La négation suivant le verbe modal établit avec *devoir* une relation de contrariété : *devoir ne pas faire* une chose est le contraire du fait de *devoir la faire*. En revanche, elle établit avec *pouvoir* une relation de complémentarité : *pouvoir faire* et *ne pas faire* une même chose ne sont pas des contraires, puisque le sens de *possible* dans le concept de *liberté* implique les deux aspects : accès, absence de contrainte ; par contraste, la négation appliquée directement au verbe modal crée, avec la présence ou l'absence de négation sur l'infinitif objet, une complémentarité avec *devoir* et une contrariété avec *pouvoir***.** (Brandt, 2014, section *3*. *La dynamique modale,* para. 2)

L'articulation entre le cadre interprétatif et l'outil d'analyse sémiotique est représentée ainsi :

Figure 3. Cadre interprétatif construit et outil d'analyse sémiotique : étapes AN1 à AN4



L'analyse sémiotique narrative structure le sens du discours et donne accès à son interprétation par les attributions du directeur d'école, ordres normatifs qui définissent son rôle.

3.4.3.2 Analyses discursive (AD) et énonciative (AE)

L'analyse discursive (AD) met au jour la manière dont l'emploi des mots participe à la construction du sens. Elle comporte deux axes : les composantes sémantiques (AD1) et le parcours figuratif (AD2).

Les composantes sémantiques (AD1) décrivent la manière dont les mots font sens au regard de trois niveaux de discours et des valeurs en opposition : axiologique (valeurs thymiques), thématique (valeurs conceptuelles), et figuratif (valeurs perceptives). En effet, le figuratif

concerne « tout ce qui peut être directement rapporté à l'un des cinq sens (…) ; bref, tout ce qui relève de la perception du monde extérieur. » (Courtés, 1991, p. 163) et le thématique « se caractérise par son aspect proprement conceptuel. » (p. 163).

Le figuratif est nécessairement pris en charge par un thème donné. A partir des valeurs conceptuelles du niveau thématique, on peut « les axiologiser, c'est-à-dire les marquer soit positivement, soit négativement en les surdéterminant par la catégorie thymique euphorie vs dysphorie » (p. 173). Il s'agit alors de préférer l'une des deux valeurs du niveau thématique. Pour l'analyse, une présentation des termes oppositifs restituent cette acception préférentielle.

En outre, le discours comporte des éléments figuratifs que sont les acteurs, les lieux et les temps. Ils permettent d'articuler le contenu du discours et forment le parcours figuratif (AD2). Il s'agit de décrire les parcours figuratifs des acteurs dans le(s) lieu(x) et le(s) temps.

Enfin, le discours suppose une énonciation (AE) qui concerne les conditions de structuration du sens et non la communication du message « entre deux pôles opposés, émetteur vs récepteur » (Courtés, 1991, p. 250). Elle montre les ressorts utilisés pour soutenir le sens : « le but de l'énonciation, en effet, est moins de /faire savoir/ que de /faire croire/ » (p. 250). Acteurs, temps et lieu(x) en présence, déterminent un champ de présence (je, ici, maintenant).

Pour le cadre interprétatif construit, les composantes sémantiques, en distinguant les trois niveaux de discours, permettent d'identifier le but dominant du directeur d'école qui s'inscrit dans le niveau thématique ou conceptuel. En effet, il ne se confond pas avec les actions qui soutiennent l'argumentation et qui appartiennent au niveau figuratif ou perceptible. Par exemple, « communiquer sur ce que l'école fait pour préserver des relations de qualité avec la communauté éducative » nécessite un découpage sémantique. Le niveau figuratif porte sur « communiquer » et le niveau thématique ou conceptuel vise à « préserver des relations de qualité avec la communauté éducative » en lien avec les attributions du directeur d'école. Le niveau axiologique qui les qualifie concerne l'harmonie. Cette structuration de sens permet aussi de saisir ce qui, à chacun des niveaux, permet le passage oppositif : « Ne pas préserver des relations de qualité avec la communauté éducative » (niveau thématique opposé) se réalise en « ne communiquant pas » sur ce que l'école fait (niveau figuratif) de sorte que l'harmonie laisse place à la disharmonie, au conflit (niveau axiologique).

Alors, la maîtrise du paradoxe peut être appréhendée en termes de stratégie double. Le but dominant s'établit au niveau conceptuel et correspond à la manière dont le directeur d'école appréhende la situation au travers de ses attributions. Ce niveau conceptuel possède une dimension cognitive. Les stratégies simples mises en œuvre par l'action poursuivent « un but et un seul » (Barel, 1989, p. 183). Les stratégies simples et leurs actions se caractérisent par le perceptif : elles relèvent donc du niveau figuratif.

Ainsi, distinguons-nous, dans l'analyse de la stratégie double de notre étude, ce qui la constitue : un but dominant et deux stratégies simples destinées à fusionner (elles ne font pas l'objet d'un simple assemblage). En effet, la stratégie double est une stratégie paradoxale dans le sens où elle actualise un choix (une stratégie simple) sans détruire le choix alternatif (une autre stratégie simple) qui est potentialisé.

Le parcours figuratif et l'énonciation mènent aux éléments figuratifs que sont les acteurs, les lieux et les temps pour appréhender les stratégies doubles à l'œuvre en termes de compartimentage, compromis et double *bind*, chacune se caractérisant par des combinaisons lieux-temps distinctes.

L'articulation entre le cadre interprétatif et l'outil d'analyse sémiotique est représentée ainsi :

Figure 4. Cadre interprétatif construit et outil d'analyse sémiotique : étapes AD1-AD2-AE

Étape du cadre interprétatif construit		**Outil sémiotique d'analyse des discours**
4 La maîtrise du paradoxe	⇦	**Analyse discursive et énonciative**
La stratégie à l'œuvre : ▪ But dominant, stratégies simples ▪ Acteurs, lieux, temps Le phénomène de la triangulation.		AD1-Composantes sémantiques AD2-Parcours figuratif AE- Analyse énonciative

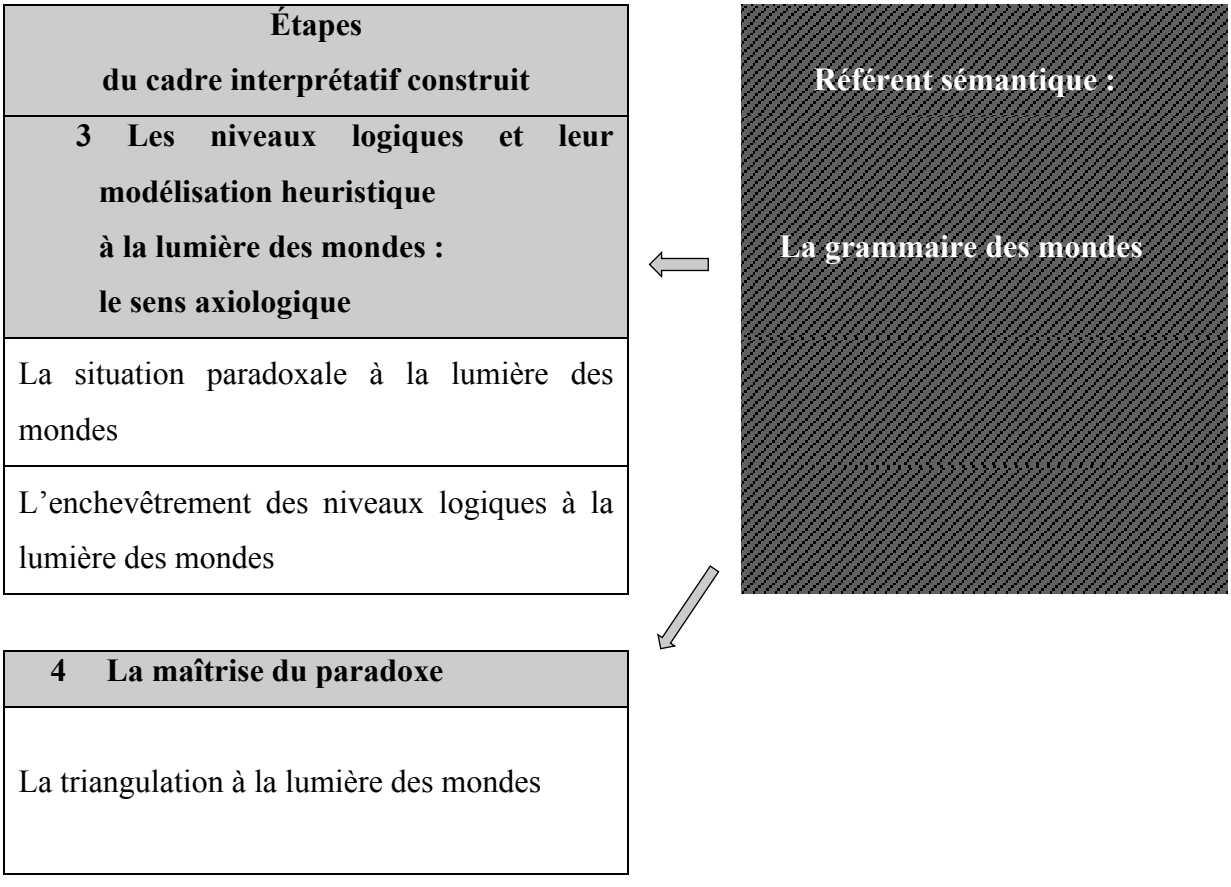
Les trois niveaux d'articulation (narratif, discursif et énonciatif) permettent d'analyser le discours pour accéder au sens et concourent ainsi à son interprétation. Le sens axiologique fait

alors l'objet d'un examen au travers des principes supérieurs communs tels qu'ils figurent dans la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991).

3.4.4 L'outil d'analyse des principes supérieurs communs

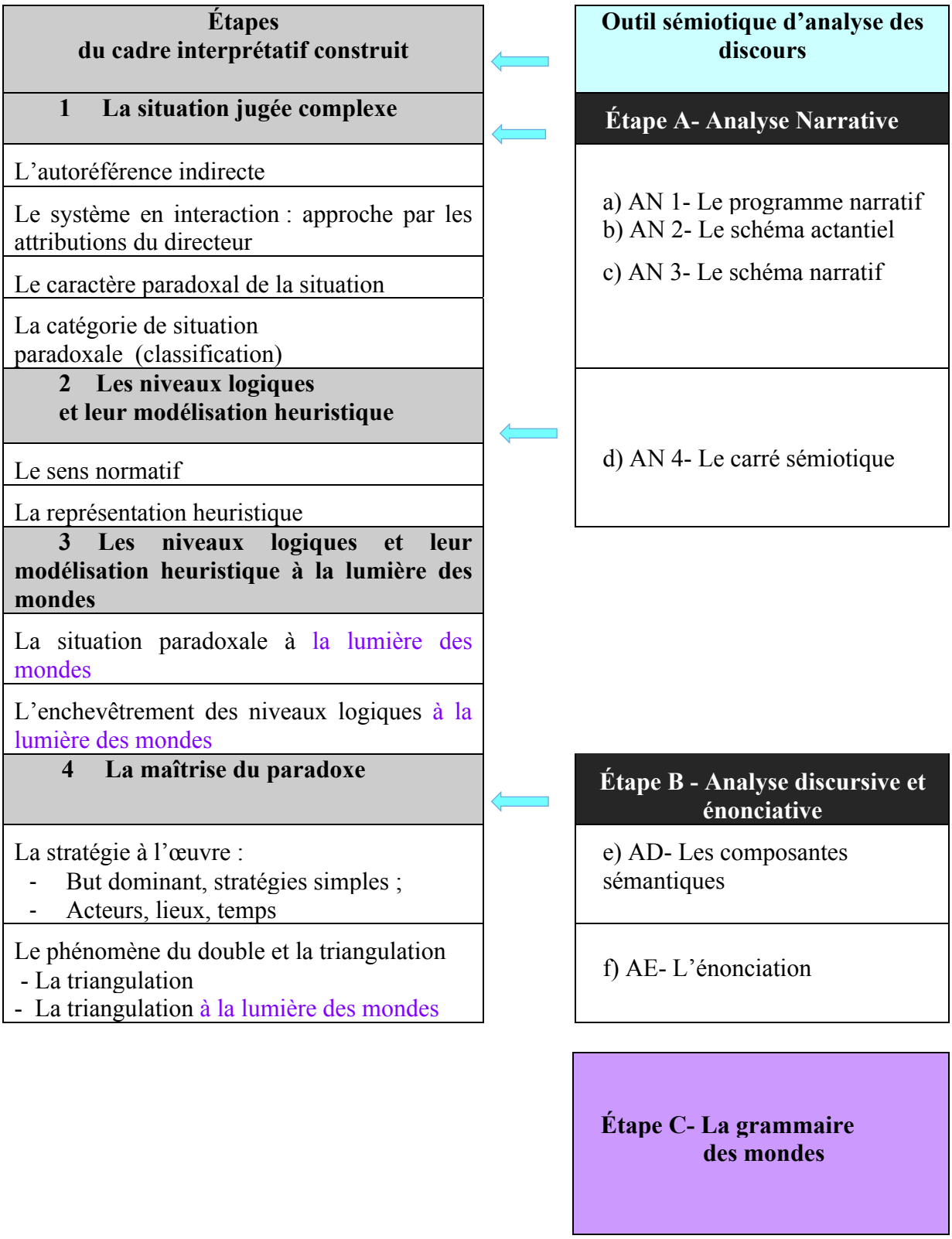
Le modèle théorique développé par Boltanski et Thévenot (1991) cadre l'accès aux mondes en présence par la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).
Cette grammaire des mondes permet d'identifier les principes supérieurs communs qui prévalent dans les relations du directeur à l'Autre.
Elle donne accès à la mise sous tension des niveaux logiques engagés dans la situation jugée complexe au travers des mondes et par la distribution des états de grandeur aux directeurs dans chacun des niveaux logiques (Étape 3 du cadre interprétatif construit).
Alors, le « faire face » du directeur d'école produit un sens par le processus de triangulation. Des niveaux logiques sont surimposés à la situation paradoxale et à chacun d'eux correspond un principe supérieur commun qu'il convient d'identifier (Étape 4 du cadre interprétatif construit). L'articulation entre le cadre interprétatif et l'outil d'analyse, la grammaire des mondes, est représentée ainsi :

Figure 5. Cadre interprétatif construit et grammaire des mondes



3.4.5 Synthèse de l'articulation entre le cadre interprétatif construit et les outils de l'analyse

Figure 6. Synthèse de l'articulation entre le cadre interprétatif construit et les outils de l'analyse



Le cadre interprétatif construit a été mis à l'épreuve. Un entretien pilote auprès d'un directeur d'école a permis de tester l'appropriation de l'outil d'analyse par le chercheur. Pour ce faire, un extrait de la retranscription de cette entrevue et le résultat de son examen ont été transmis à un groupe de chercheurs réunis autour de l'œuvre de Barel. Ces résultats ont été comparés et discutés. Concernant l'outil d'analyse des principes supérieurs communs, un test d'interprétation a été réalisé en aveugle. Un tableau répertoriant les différents mondes et l'explicitation de leur « grammaire » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181), ont été exposés à Mme Villiers, enseignante spécialisée. Un corpus de phrases extraites des discours des directeurs d'école lui a été remis avec la consigne d'affecter chaque phase à un monde ou à plusieurs. Les résultats ont été croisés avec ceux du chercheur, en sa présence. Les différences constatées ont fait l'objet d'un échange entre Mme Villiers et le chercheur. Ainsi le chercheur a-t-il mis à l'épreuve son utilisation de la grammaire des mondes.

La méthode d'investigation de la recherche ainsi exposée, nous procédons à la présentation des résultats.

3.5 Résumé de la partie 3

Nous voulons recueillir ce que dit le directeur de la situation qu'il juge complexe. Pour ce faire, nous utilisons comme instrument de recueil des données, l'entretien semi-directif pour accéder à des réponses ayant trait aux représentations que l'individu se fait de son expérience. Il permet d'aborder différents thèmes au cours de l'interaction discursive entre l'enquêté et le chercheur, tout en ouvrant le recueil de données à l'inattendu. Au cours de l'entretien, l'interviewé extériorise ce qui était intériorisé et s'expose à la nouveauté de ses propos et à leur incongruité (Blanchet et Gotman, 2015). L'entretien induit une éthique de la recherche qui se matérialise par une contractualisation entre l'interviewé et l'interviewer : la démarche volontaire du directeur d'école est formalisée dans le formulaire d'information et de consentement (Annexe 7) qui engage aussi la confidentialité du chercheur. L'enquête par entretien nécessite la préparation d'un guide d'entretien thématique et l'anticipation de stratégies d'écoute et d'intervention de la part du chercheur, l'ensemble étant réuni dans un plan d'entretien. Le guide d'entretien est élaboré au regard du cadre interprétatif construit et vise à traduire les concepts théoriques en formulation discursive pour accéder aux données empiriques. Nos stratégies d'écoute et d'intervention portent sur des repères discursifs pris à partir des informations satellites de l'action vécue (Vermersch, 1994, p. 37), des questions externes et des relances (Blanchet et Gotman, 2015).

Notre recherche étant ancrée dans une modélisation théorique, il s'agit de retenir les concepts qui correspondent à notre objet d'étude, d'identifier leurs composantes et leurs indicateurs. La stratégie double et la triangulation forment les deux concepts ciblés par la saturation théorique de l'information de notre recherche. La triangulation étant le processus de production de sens de la stratégie paradoxale, ce concept est adjoint à la stratégie double qu'il caractérise. Puis, la situation paradoxale et le concept de triangulation sont mis en lien avec la théorie des économies de la grandeur. Des mondes, singularisés par leur principe supérieur commun, et des états-personnes qualifiés par des grandeurs dans la situation, soutiennent une interprétation axiologique du phénomène étudié.

Dans notre étude, le concept de stratégie double compte trois composantes qui sont : le compromis, la stratégie de compartimentage et le double *bind*. Le processus de triangulation convoque un tiers sujet et/ou un tiers objet pour éviter la confrontation directe des niveaux logiques de la hiérarchie enchevêtrée, lesquels entretiennent des relations contradictoires.

Le tiers sujet / objet établit des relations selon les caractéristiques fondamentales de chacune des stratégies doubles. En effet, dans une stratégie de compartimentage, le tiers sujet/objet participe au fractionnement du paradoxe et invisibilise la relation entre les stratégies simples. Dans une stratégie de compromis, le tiers sujet/objet établit des relations singulières pour que soient émis simultanément un message et un méta-message. Et, dans une stratégie de double *bind*, le tiers sujet/objet provoque la création d'un dilemme entre un choix et un choix contraire. Tous deux sont assortis d'un mécanisme de sanction qui conduit à une suite d'oscillations entre ces choix (Barel, 1989, p. 205). Les composantes de la triangulation donnent une caractérisation plus complète des composantes de la stratégie double.

Pour définir le type de données à recueillir, la démarche consiste à construire, pour un concept donné, les indicateurs qui lui correspondent de telle sorte que ces indicateurs sont un instrument de mesure. Pour notre étude, ils sont qualitatifs.
La stratégie double et ses trois composantes (compartimentage, compromis et double *bind*) s'identifient selon la manière dont elles se déploient en un ou plusieurs espaces (lieu et temps sont les indicateurs) :

- la stratégie du compartimentage se déploie sur plusieurs lieux (p. 198);
- la stratégie du compromis se caractérise par la règle de l' « unité de temps et de lieu » (p. 185) ;
- la stratégie du double *bind* « viole la règle dramatique de l'unité de temps. » (p. 205).

Quant aux relations induites par le processus de triangulation selon les caractéristiques fondamentales de chacune des stratégies doubles, elles s'établissent par un jeu d'actualisation et de potentialisation.

Alors, le cadre interprétatif construit présente une analyse en plusieurs étapes. Selon l'approche systémique paradoxale, la situation s'appréhende au regard de ses relations d'interaction. Pour notre étude, ces relations sont interprétées en considérant :

- d'une part, les actions du directeur ayant trait à son rôle,
- et d'autre part, les actions de l'Autre (enseignant, parent, maire, etc.) lesquelles sont observées dans leur opposition aux attributions de direction.

L'identification de l'attribution engagée dans l'interaction permet alors de désigner une classification des paradoxes, par souci de clarification et en vue de la présentation des résultats (Étape 1. La situation jugée complexe). L'interaction s'interprète au travers d'un

message et d'un méta-message contradictoire qui déterminent des niveaux logiques dont nous établissons la modélisation heuristique. Le mouvement de fusion-séparation produit le sens de la situation jugée complexe : un sens paradoxal (Étape 2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique). Il est expliqué à la lumière des mondes de la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) (Étape 3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes). Pour faire face à cette situation, le directeur d'école met en œuvre une stratégie double (Étape 4. La maîtrise du paradoxe). Elle met en scène des acteurs, des espaces et des temps qui permettent d'identifier sa figure en termes de compartimentage, de compromis ou de double *bind*. Et, le processus de triangulation est à l'œuvre : la stratégie double produit un sens.

L'élaboration d'un cadre interprétatif invite à mobiliser des outils éprouvés qui objectivent l'analyse par essence subjective. Pour notre recherche, l'analyse sémiotique donne une méthode d'accès au sens du discours et la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181) lui apporte un éclairage axiologique au travers de principes supérieurs communs. L'articulation entre le cadre interprétatif construit et les outils de l'analyse qui le nourrissent font l'objet d'une synthèse (Figure 5).

4 . TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

Nous introduisons le traitement des matériaux collectés à partir de données générales qui définissent le contexte administratif et organisationnel des entretiens.

Neuf directeurs d'école ont permis de recueillir dix situations. Celles-ci ont toutes été analysées. Cependant, la phase de traitement et d'analyse des données exige un effort de synthèse. Selon Poisson (1990) : « dès que le chercheur se rend compte qu'il y a saturation des données, c'est-à-dire assez d'information pour interpréter adéquatement l'ensemble de la situation, il est temps de passer à l'analyse et à l'interprétation finale de l'ensemble des données. » (p. 84).

Nous exposons l'analyse de six situations qui permettent de répondre à la question de recherche. En effet, indépendamment de l'espace géographique qui a permis de constituer l'échantillon (Cf. Titre 3.1), nous cherchons la saturation d'information au travers des situations qui mobilisent une même stratégie. Puis, pour chacune des stratégies, les situation(s) retenue(s) se singularise(nt) par leur mise en œuvre au regard du processus de triangulation. Quatre autres situations sont attachées en annexe (Annexes 17-20) de sorte que leur analyse rend compte de résultats déjà connus. Il y a saturation de l'information.

Par souci de clarification, chaque situation est présentée selon la stratégie à l'œuvre (compartimentage, compromis, double *bind*) et la catégorie de paradoxe (administratif, représentation, pédagogique). Relevons que le paradoxe matériel et de sécurité est évincé de la présentation puisque aucune situation recueillie ne correspond aux attributions qui le déterminent.

Chaque discours est contextualisé en ce qui concerne les conditions de passation et les caractéristiques propres du directeur interviewé, et un résumé de la situation précède les matériaux bruts. Puis, chaque situation est analysée selon les quatre étapes suivantes (Cf. Titre 3.4.6) :

- 1 : la situation jugée complexe ;
- 2 : les niveaux logiques et leur modélisation heuristique ;
- 3 : les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes ;
- 4 : la maîtrise du paradoxe.

4.1 Des données générales sur les entretiens

Le projet de recherche a nécessité un formalisme et des entrevues avec l'institution afin d'obtenir une autorisation ministérielle pour le déploiement du programme. L'éthique de la recherche conduit à mettre en œuvre un dispositif d'information et de consentement à participer à l'étude, comme préalable aux entretiens. Et les conditions du déroulement de l'entretien sont précisées (lieux, durée) parce qu'elles concourent à définir la relation sociale dialogique. Enfin, les modalités de retranscription des discours produits par l'interviewer et les interviewés fournissent un cadre méthodologique pour traduire la parole en texte écrit.

4.1.1 L'autorisation administrative

Un dossier de présentation de la recherche et une demande d'autorisation pour déployer le programme ont été transmis au ministre en charge de l'éducation de la Polynésie française. Un exposé du protocole, des finalités et de l'éthique de la recherche a été réalisé auprès de son directeur de cabinet. L'autorisation de déployer le protocole de recherche a été accordée le 4 janvier 2016.

Le projet de recherche a été décliné selon ces mêmes modalités :

- au Directeur général de la DGEE ;
- à l'Inspecteur de l'Éducation Nationale Académique (IENA) en charge du département de l'action pédagogique et éducative du 1er degré de la DGEE;
- aux inspecteurs de l'éducation nationale lorsque les directeurs d'école constitutifs de l'échantillon relevaient de leur circonscription.

4.1.2 Le préalable aux entretiens

Les dix directeurs désignés à partir de la « liste du tirage aléatoire » établie (Cf. Titre 3.3) ont participé volontairement à ces entretiens. Six d'entre eux ont souligné l'importance de telles recherches en faveur de la Polynésie française.

Avant chaque entretien, les directeurs d'école participant à l'étude ont été destinataires d'un « formulaire d'information et de consentement » qui pose un cadre contractuel à l'entrevue, comme le prévoit le protocole de recherche (Cf. Titre 3.3.4). Ce document formalise la participation éclairée et volontaire du directeur d'école à la recherche. Il engage le chercheur à l'anonymisation des matériaux bruts issus des interviews.

Ensuite, cette règle d'éthique de l'étude a été rappelée en introduction de chaque entretien pour que les propos tenus ne soient pas l'expression d'un discours façonné par les attentes de l'institution.

4.1.3 Les lieux et la durée des entretiens

Les lieux des neuf entretiens ont été déterminés en fonction des choix des interviewés lorsque ceux-ci exerçaient dans l'archipel des îles du Vent, c'est-à-dire à Tahiti ou à Moorea (5 entretiens). Ils se sont déroulés :

- dans le bureau du directeur ou la salle des maîtres de l'école (4 entretiens dont 1 en annexe);
- dans un bureau vacant de la DGEE, la communication étant favorisée par l'aménagement du mobilier tels que des sièges autour d'une table de petite surface (1 entretien en annexe) ;

Pour les entretiens impliquant des directeurs des archipels dits éloignés (4 entretiens), l'entrevue a été fixée :

- en saisissant l'opportunité des déplacements des directeurs d'école à Tahiti (3 entretiens dont 1 en annexe) : pendant une période de congés (a) ; dans le cadre d'une formation professionnelle statutaire (b) et d'un séminaire de direction (c).

Les entretiens se sont tenus, pour le premier, dans les jardins d'un hôtel de Tahiti et pour les deux derniers, dans un bureau vacant de la DGEE.

- en utilisant Skype (1 entretien). Le directeur se trouvait à son domicile. L'outil s'est montré propice à l'échange, l'écran revêtant un caractère protecteur pour l'interviewé qui livre ses représentations. La communication non verbale quoique minimisée par une pixellisation des images a été préservée, chacun des participants, interviewé et interviewer, étant vu l'un de l'autre.

Précisons enfin que le ministre en charge de l'éducation de la Polynésie française avait accepté que ces entretiens puissent être menés sur le temps d'emploi des directeurs d'école

(temps de décharge d'enseignement). En effet, ces entrevues visent à verbaliser la manière dont les directeurs d'école font face aux situations qu'ils jugent complexes et constituent un acte de formation en ce qu'ils permettent, pour leurs auteurs, de conscientiser leur pratique. Dans les faits, seuls trois entretiens se sont déroulés sur le temps d'emploi des directeurs.

Les neuf entretiens ont été réalisés entre les mois de janvier 2016 et juin 2017, soit une période de dix huit mois. La date et l'heure de l'entretien ont été fixées par le directeur d'école interviewé pour qu'il puisse être inséré dans sa quotidienneté, selon son choix. Chaque entrevue a duré entre 30 mn et 50 mn en fonction de la collecte des matériaux sur le fond.

4.1.4 La retranscription des entretiens

Les entretiens menés ont été retranscrits sur la base d'enregistrements. La transcription des rencontres est faite de façon quasi intégrale, par situation, en inscrivant les interventions du chercheur en gras (reformulations, interrogations). Lorsque le discours donne des informations qui permettent l'identification de l'interviewé (lieu, durée d'ancienneté, événement rendu public) celles-ci ne sont pas retranscrites. Figure à leur place la mention « [données permettant l'identification du narrateur] ».

Au cours des entretiens, les directeurs ont évoqué, à leur convenance, une voire deux situations professionnelles vécues qu'ils jugeaient complexes. En effet, selon la durée de l'exposé de la situation, une nouvelle sollicitation pouvait inviter le directeur interviewé à s'exprimer sur une autre situation.
Les retranscriptions comportent des repères : les lignes sont numérotées. Pour l'analyse des matériaux, la citation d'un extrait de discours est mise entre guillemets et identifiée par le numéro de ligne correspondant. Lorsque l'entretien présente deux situations, la numérotation des lignes est réinitialisée au changement de situation et, les situations sont analysées séparément.

4.2 La stratégie de compartimentage

4.2.1 Situation 1- Le paradoxe de représentation

4.2.1.1 Le contexte de l'entretien

L'école se situe dans une île éloignée. La directrice a plus de dix ans d'ancienneté et n'est pas déchargée de classe. Ne disposant pas de temps en période de classe, la directrice avait souhaité que l'entretien se tienne pendant les vacances scolaires. Nous nous contactons par Skype. Elle est à son domicile. La connexion permet un entretien avec la vidéo, même si l'image se pixélise de temps à autre.

Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. L'interviewer demande à pouvoir enregistrer l'entretien. Cette disposition est acceptée par la directrice d'école.

4.2.1.2 Le résumé de la situation

La directrice expose une difficulté relationnelle avec le partenaire communal. Elle est découverte par la directrice lors d'une réunion de rentrée au cours de laquelle le maire fait l'annonce suivante : *« Voilà ma position euh, je pense qu'il y aura des difficultés parce qu'au sein de cette école, il y a des difficultés relationnelles euh, au niveau de l'équipe elle-même et donc, l'école, ça ne peut pas marcher. » (L13-L15).*

Par convenance, la directrice n'intervient pas. Elle cherchera à rencontrer le maire sans y parvenir. Alors, elle sollicite l'inspectrice qui lui propose de communiquer sur ce que l'école fait. La directrice réalise un support numérique pour « *mettre en avant au travers de PowerPoint, au travers de photos, de documents, ce qui avait été fait pour qu'au niveau communal et au niveau parental, ils en soient conscients. » (L55-L57).* Le « faire savoir » est réalisé par l'intermédiaire de l'inspectrice. Finalement, au cours d'une réunion communale, le maire reconnaît publiquement le travail effectué. Il demande à la directrice d'école de continuer dans ce sens.

Parallèlement, la directrice d'école tâche *« de communiquer autrement » (L80)* avec les parents de l'école. Des stratégies sont mises en place : *« Pas seulement des rencontres pour de l'école, vraiment pour l'école. Mais des rencontres de l'école, au niveau de l'école, mais pour se connaître aussi autrement, dans la joie. » (L128-130).*

4.2.1.3 Les matériaux

Il s'agit de se souvenir d'une situation professionnelle complexe que tu as vécue en tant que directrice d'école.

Oui. Une difficulté relationnelle avec le partenaire communal. Donc, ce n'était pas plus tard que l'année dernière, donc une situation vraiment complexe où justement euh, le maire, euh, a euh, dit devant euh, la population, au sein d'une réunion de rentrée, que vraiment euh, sa position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici.

D'accord [acquiescement de la tête].

Oui carrément. Oui, alors euh, voilà. Donc je le reçois lors de la rentrée et je ne m'attendais pas du tout euh, à cette réaction et donc il intervient pour dire que bin : « Voilà ma position euh, je pense qu'il y aura des difficultés parce que au sein de cette école, ils ont des difficultés relationnelles euh, au niveau de leur équipe elle-même et donc, l'école, ça ne peut pas marcher. ».

Je découvre avec stupéfaction sa position. Euh, sur le coup, je ne m'y attendais pas, je n'étais pas prête à répondre. Je m'demandais pourquoi [sic]. Et donc euh, à la suite de ça euh, il y a eu d'autres réunions, euh, et il maintenait sa position au travers euh, de ses adjoints au maire qui venaient aux réunions [sic]. Donc, il y avait toujours euh, cette atmosphère et euh, j'ai dû demander euh l'appui de l'inspectrice, de notre inspectrice pour justement euh, aider, nous aider, m'aider à résoudre cette situation parce que je me demandais d'où venait cette position parce que le maire en question, je le connais. Je suis sur place depuis [données permettant l'identification du narrateur] et cette position euh, voilà, c'était une nouvelle position euh. Donc le maire a déjà été maire en plus ici et à l'époque, on s'entendait très bien et au contraire, il était toujours derrière l'école. Et donc, je comprenais pas cette situation et euh, j'avais du mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup. Est-ce que [hésitation] voilà, et donc, j'ai dû passer par l'inspectrice pour résoudre cette situation. Et donc, elle est intervenue en tant que telle et elle l'a rencontré, elle a rencontré les partenaires et tout ça et c'est comme ça que la situation s'est résolue.

Donc, tu as fait appel à la hiérarchie. Mais au moment de la réunion, qu'as-tu fait à ce moment-là ?

À ce moment-là, euh, je me dis : « Sois souple parce que tu as les parents qui sont là, tu as l'équipe qui certainement, comme toi, ne comprend pas ce qui se passe euh, et tu as le maire et qui est là et qui montre une position ». Il faut arriver à concilier cela mais comment [hésitation] ? Je ne sais pas d'où vient cela. Donc, comment faire sur le coup ? Je me dis : « Parlons calmement, entendons, répondons comme on le peut pour que la situation ne s'aggrave pas pour autant. ». Et donc, je l'ai relancé en demandant à ce qu'on se revoie et qu'on discute un peu de tout cela largement, largement. Mais sur le coup, je ne comprenais pas. Je m'attendais à ce que ce soit une bonne réunion et sur le coup [hésitation] voilà. En fait, l'inspectrice était présente à cette réunion mais le maire s'exprimait en langue polynésienne. Et donc, sur le coup, elle n'avait pas tout de suite compris ce qu'il disait. Mais moi, si. Et donc, voilà.

Et donc, on s'est donné le temps, après la réunion, je lui en ai parlé et tout. Et en fait, sa position qui s'est avérée par la suite, donc, il restait sur cette position [rapide]. Et l'inspectrice est intervenue, voilà. Et du coup, l'inspectrice a proposé comme solution de, d'insister sur ce que l'école fait parce que en fait, la mairie ne voit pas ce que l'école fait. Elle a vu ou entendu des choses qu'elle n'aurait pas faites mais elle n'a pas à côté, retenu ou vu ou entendu ce qu'elle a fait.
Et donc, elle m'a demandé avec l'équipe, de mettre en avant au travers de PowerPoint, au travers de photos, au travers de documents, ce qui avait été fait pour que, et au niveau communal et au niveau parental, ils en soient conscients.

Et c'est comme ça que donc nous avons suivi la chose. Et, encore une fois, j'ai été surprise. J'étais donc euh, à une réunion communale donnée par le maire pour d'autres sujets et je faisais partie du public. Et, ce soir là, il m'appelle et me demande de le rejoindre devant. Alors j'y vais, évidemment. Je m'assois [sic]. Je me demande ce que je fais devant et je me sens honorée. Je me dis : « Là, là… C'est quand même un pas vers moi, donc voilà. Est-ce que ça va faire la conciliation avec l'école que je représente ? ». Bon, au milieu de la réunion, il demande à la population d'applaudir l'école, de m'applaudir pour l'école, pour tout ce que l'école a fait. Alors là, j'étais

contente. Je le regardais. Je dis : « Oh, ben tiens, quelque chose qui s'est levé ». Je ne m'y attendais pas du tout et à la fin de la réunion, il est venu vers moi, il m'a dit : « Ben tu sais, j'ai rencontré votre inspectrice, je suis vraiment content de tout ce que vous avez fait. J'espère qu'on va bien continuer dans ce sens et je compte vraiment sur vous pour nos enfants ».

Et donc, on est reparti sur un nouveau départ. Voilà, un nouveau. Et cette année est plus positive. L'année dernière, c'était vraiment lourd.

Et ensuite, l'inspectrice est revenue euh vers moi pour euh [hésitation] et l'équipe pour nous donner d'autres pistes d'intervention comme par exemple, euh, essayer euh, d'aménager euh le fameux espace parental dans l'école cette année.
Donc ça y est, c'est mis en place.
Ensuite, euh, d'essayer euh, donc de communiquer autrement avec les parents. Et donc, du coup cette année, pour cette rentrée, j'ai proposé à l'équipe que nous euh organisions, aménagions euh le préau différemment pour la réunion parentale. Donc nous avons en fait regroupé les bancs pour former un cercle et donc nous nous sommes assis de part et d'autre, mélangés, donc parmi les parents, pour ne pas, justement, qu'il y ait cette position un peu [hésitation] : le tribunal et les jugés. Voilà.
Je disais à l'équipe, il faudrait peut-être que pendant vos réunions, on s'installe différemment pour monter aux parents que à ce moment-là, nous sommes tous pareils, que nous sommes sur un même pied, le pied de : « Comment va-t-on faire pour qu'ensemble, on arrive à aider nos enfants à réussir ? ».

C'est vrai que l'aménagement est important. L'aménagement donne l'ambiance de l'entretien.

Oui, oui. Et donc, la réunion s'est très bien passée. Les parents ont aimé. Ils étaient joyeux et tout.

Il y a une autre stratégie que nous avons mise en place. Euh, celle là, je l'avais pensée avec l'équipe : c'était d'aménager des temps festifs avec les parents pour éviter qu'ils pensent que, quand ils rencontrent l'équipe enseignante, c'est pour du formel entre quatre murs, pour du pédagogique, mais qu'il y ait aussi des moments :

« Quand je rencontre, moi parent, quand je rencontre l'équipe enseignante, c'est aussi pour des moments où on est joyeux, où on fait la fête avec nos enfants. ».
Et donc, nous avons mis en place pour cette rentrée, donc un planning avec des évènements euh, et euh, dès le début de l'année, ce planning annuel où nous avons pu positionner des évènements sportifs, autour de la culture peut-être autour d'évènements [inaudible]. Nous avons donc planifié donc cet emploi du temps. Et, ce calendrier annuel, nous l'avons euh, mis en avant lors de la rentrée et mis en place dans le cahier de liaison pour informer les parents des évènements de l'année.

Et donc, pas plus tard que ces deux dernières semaines, nous avons eu notre première sortie de nuit Halloween et c'était pendant les vacances [hésitation], c'était pendant les vacances. Et bien, on ne s'attendait pas à cela : on a regroupé 200 à 300 personnes. Et donc, on ne s'attendait pas du tout à cela et donc, nous étions tous sur la route, nous sommes partis de l'école et nous avons suivi le parcours qui a été mis en place avec les maisons qui devaient accueillir les enfants pour Halloween. Et donc, les maisons étaient prêtes. Les maisons qui étaient prêtes à accueillir, donc elles se manifestaient en, en, en mettant un signe devant leur maison ; ça pouvait être une citrouille, une sorcière et tout et tout. Et donc, nous nous sommes déplacés comme ça, de nuit. Ça commençait à 18 heures, et on est allé jusqu'au bout du parcours avec l'aide du, de l'association des parents d'élèves et donc, nous sommes revenus à l'école comme ça. Nous avons terminé la soirée à 20 heures, 20 h – 20 h 30. Et, les parents sont rentrés.

C'est impressionnant.

Oui, on ne s'attendait pas.
C'était vraiment super, vraiment bien. Et donc, voilà quoi. Tout cela pour changer également nos relations enseignants-parents. Pas seulement des rencontres pour de l'école, vraiment pour l'école. Mais des rencontres de l'école, au niveau de l'école, mais pour se connaître aussi autrement, dans la joie.

C'est très intéressant. Avant toutes ces stratégies mises en place, les relations avec les parents n'étaient pas « évidentes » ?

Disons que, avec l'équipe, nous nous cantonnions à dire [hésitation] aux horaires de l'école plus des petites réunions enseignants-parents ou cycles-parents ou école-parents, stop, stop, sans plus. Je pense que ça restait vraiment sur de l'éducatif pour de l'éducatif. Et pour améliorer cette relation, il aurait fallu [hésitation], il semble qu'il manquait ce petit volet relationnel, vraiment, entre êtres humains pour partager des moments [hésitation] joyeux.

Je te remercie pour le partage de cette expérience enrichissante.

4.2.1.4 L'analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont la directrice perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, la directrice d'école parle d'autrui, et cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses relations (autoréférence indirecte) avec les partenaires du système éducatif dont le maire et les parents.

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

La directrice découvre *« avec stupéfaction » (L17)* une difficulté relationnelle avec la mairie : *« une situation vraiment complexe où justement euh, le maire, euh a euh dit devant euh la population au sein d'une réunion de rentrée que vraiment euh, sa position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici.* » *(L5-L7).* La directrice ignore *« d'où venait cette position » (L23)* d'autant que *« à l'époque, on s'entendait très bien. » (L26).*
Or, au niveau relationnel, ses attributions sont explicites au regard de l'article 30-1.9 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 :

> Il représente l'institution auprès de la commune. Il veille à la qualité des relations avec les partenaires du système éducatif, notamment constitués par les autorités municipales, les parents d'élèves, le monde économique et les associations socio-culturelles […].
>
> Dans le cas de difficultés relationnelles profondes et durables ou d'erreurs avérées de gestion, de nature à porter préjudice au bon fonctionnement de l'école et à tenir le renom du service public de l'éducation, le directeur pourra se voir retirer, par l'autorité hiérarchique, la fonction de direction occupée.

Deux systèmes entrent en interaction avec celui de la directrice d'école lors de l'exposé de la situation complexe : celui du maire et celui des parents. Le caractère existentiel de la situation jugée complexe par la directrice d'école résulte de relations systémiques. Les actions du maire qui manifeste *« sa position anti-scolaire » (L7)* entrent en interaction avec les ordres normatifs attachés au rôle de la directrice d'école (les attributions) : elle doit veiller à la

qualité des relations qu'elle entretient avec les partenaires du système éducatif dont le maire ; or, ces relations sont dégradées. Pour rétablir la qualité des relations, elle doit rencontrer le maire. Mais le maire ne la reçoit pas : *« je comprenais pas cette situation et euh, j'avais de mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup » (L27-L28).*

La situation d'interaction se formule ainsi : la directrice d'école doit veiller à la qualité des relations avec le maire sans veiller à la qualité des relations, puisqu'elle ne le peut pas.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

> On sait, de la façon la plus simple et la plus authentique, qu'on a affaire à un paradoxe, chaque fois que l'on rencontre une situation dans laquelle il est nécessaire de faire, de dire ou de penser une chose et le contraire de cette chose. On peut dire aussi que le paradoxe s'exprime dans la double obligation de choisir et de ne pas choisir entre deux ou plusieurs solutions à un problème donné. Ou bien, qu'il est un problème insoluble ayant une solution apparente ou réelle ; ou bien que le paradoxe est ce qui se localise dans un espace-temps déterminé tout en se montrant présent et actif dans d'autres espaces-temps. (Barel, 1989, p. 223)

La situation exposée par la directrice est paradoxale puisqu'elle doit veiller à la qualité de ses relations avec le maire mais ne peut pas le faire. Comme le maire ne la reçoit pas, le problème semble insoluble.

La directrice est sujette à une double contrainte :

- la contrainte liée à son attribution : devoir veiller à la qualité de ses relations avec le maire ;
- la contrainte de fait, liée à l'indisponibilité du maire. Elle ne peut pas le rencontrer.

Ne pas veiller à la qualité des relations ne dépend pas d'elle : « ne pas pouvoir » manifeste la contrainte subie.

Devoir et ne pas pouvoir supposent une indépendance car le devoir ne modifie pas le pouvoir ; seulement, lorsqu'ils sont réunis dans un même message, ils entrent en connivence et établissent une relation de contrariété. Elle doit veiller à la qualité des relations sans pouvoir y veiller, ce qui est paradoxal.

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école. Elle correspond aux articles de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.

La situation paradoxale engageant l'article 30-1.9 précité, le paradoxe à l'œuvre peut, au regard de notre typologie, être qualifié de paradoxe de représentation.

2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

- **Le sens normatif**

L'analyse de la situation paradoxale par les ordres normatifs qui définissent le rôle du directeur d'école (ses attributions) permet de formuler deux propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Comme cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte, elle établit les relations entre la directrice et l'Autre.

Le premier niveau logique :
La directrice doit veiller à la qualité de ses relations avec les partenaires du système éducatif dont le maire eu égard à ses attributions.
Énoncé 1 : devoir veiller à la qualité des relations.
Auto-référence indirecte 1: la directrice dans ses relations aux partenaires du système éducatif dont le maire.

Le second niveau logique :
La directrice a pour but de rencontrer le maire pour lui « faire savoir » ce que l'école fait, mais elle ne peut pas le faire car il ne la reçoit pas.
Énoncé 2 : ne pas pouvoir veiller à la qualité des relations.
Auto-référence indirecte 2 : la directrice dans ses relations au maire.

Les énoncés 1 et 2 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation jugée complexe (le système).

- **La représentation heuristique**

Les niveaux logiques sont étagés pour former ce que Barel appelle « une hiérarchie enchevêtrée » :

> Dans son épure la plus simple, un univers à deux objets, le phénomène de hiérarchie enchevêtrée signifie ceci : chacun de ces objets est tour à tour le sommet et la base de la hiérarchie. Chacun prend la place de l'autre dans une oscillation qui ne peut s'arrêter. (Barel, 1989, p. 225)

Figure 7. Situation 1. Représentation heuristique : les niveaux logiques

Niveau 1 : Dans ses relations aux partenaires du système éducatif dont le maire A : Devoir veiller à la qualité des relations. Non A : Ne pas devoir veiller à la qualité des relations.
Niveau 2 : Dans ses relations au maire B : Ne pas pouvoir veiller à la qualité des relations. Non B : Pouvoir veiller à la qualité des relations.

C'est au moment où les niveaux 1 et 2 fusionnent, terme à terme, que les propositions, délivrent un sens contradictoire.

La directrice doit rencontrer le maire (A) mais elle ne peut pas le faire (B).
Alors ces deux niveaux logiques vont coexister ; l'un est mis en avant, puis l'autre.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

Selon Barel (1989) :

> En vérité, nous le savons bien, l'homme n'affronte jamais le réel directement mais toujours un réel encore, déjà devenu représentation du réel. (p. 249)
>
> […] On peut en déduire que tout paradoxe si réel, factuel, social soit-il est aussi le fruit de l'intellect et des sentiments humains c'est-à-dire le produit de la manière dont l'homme choisit de voir et de découper le monde qui l'entoure. (p. 250)

▪ La situation paradoxale à la lumière des mondes

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes se nourrit de l'examen du discours de la directrice d'école au regard du référent sémantique de la théorie des économies de la grandeur soit la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

Au cours de la réunion à laquelle les parents d'élèves assistent, la directrice est discréditée par les propos du maire. Pourtant, elle garde son calme *: « je me dis : « Sois souple parce que tu as les parents qui sont là » » (L36) ; « Je me dis : « Parlons calmement, entendons, répondons comme on le peut pour que la situation ne s'aggrave pas pour autant. »» (L40-L41)*. Elle respecte la position du maire même si elle ne la comprend pas : *« tu as le maire et qui est là et qui montre une position » (L38)*.

Elle manifeste ainsi sa bienséance. Sa retenue s'inscrit dans la courtoisie naturelle du monde domestique. Les propos du maire l'offensent mais elle ne veut ni le contredire, ni même lui répondre. En effet, dans ce monde, ce qui indispose une assemblée provoque la déchéance de son auteur. La hiérarchie, les convenances, les usages, déterminent l'harmonie naturelle entre les êtres (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 218). La directrice d'école témoigne aussi de sa bienveillance en cherchant à concilier et discuter : *« Il faut arriver à concilier cela » (L38) ; « je l'ai relancé en demandant à ce qu'on se revoie et qu'on discute un peu de tout cela largement. » (L41-L42)*.

Ainsi, les relations de la directrice d'école aux partenaires du système éducatif (dont le maire) s'inscrivent-elles dans le monde domestique. Elle est dans un état de grandeur dans le monde domestique où les règles du savoir-vivre déterminent le rapport de grandeur entre les êtres.

Et elle sollicite le maire. Seulement, le maire ne la reçoit pas *(« j'avais du mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup » ; L28)*. Elle n'a pas audience auprès du maire et ne peut donc pas être reconnue. Le déni de reconnaissance marque la déchéance dans le monde de l'opinion. En effet, la considération du rôle exprime « une partie de la notoriété de la Société » rejaillissant sur le sujet (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 224).

La directrice est dans un état de grand dans le monde domestique et dans un état de petit dans le monde de l'opinion.

La directrice d'école doit veiller à la qualité des relations avec le maire (l'épreuve) mais elle ne peut pas le rencontrer puisqu'il n'est pas disponible. Elle ne peut donc pas veiller à la qualité des relations : cette épreuve semble « truquée » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 274). Elle la pénalise en lui attribuant un état de petit.

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Figure 8. Situation 1. Représentation heuristique à la lumière des mondes

Niveau 1 : Dans ses relations aux partenaires du système éducatif ***Monde domestique*** A : Devoir veiller à la qualité des relations *Etat de grand* Non A : Ne pas devoir veiller à la qualité des relations *Etat de petit*
Niveau 2 : Dans ses relations avec le maire ***Monde de l'opinion*** B : Ne pas pouvoir veiller à la qualité des relations *Etat de petit* Non B : Pouvoir veiller à la qualité des relations *Etat de grand*

Lorsque la directrice est dans un état de grand dans le monde domestique, en veillant à la qualité des relations avec les partenaires du système éducatif dont le maire, elle se trouve dans un état de petit dans le monde de l'opinion car elle ne peut pas le rencontrer.

4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et le phénomène du double pour saisir le sens produit afin de faire face à la situation jugée complexe.

- **La stratégie à l'œuvre**

La stratégie double permet la coexistence des niveaux logiques contradictoires en redéfinissant les interactions par le processus de triangulation qui convoque un tiers sujet et/ou objet. Cette redistribution relationnelle prend plusieurs formes (le compartimentage, le compromis, le double *bind*) et produit un sens : des niveaux logiques sont ainsi surimposés aux niveaux logiques contradictoires. Le paradoxe n'a pas disparu mais la création de sens permet de faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est de veiller à la qualité des relations avec le maire ;
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples, l'une visant à « faire savoir » au maire par des supports matériels (stratégie 1) et l'autre à communiquer autrement avec les parents soit « faire savoir » aux parents (stratégie 2).

La stratégie paradoxale à l'œuvre concerne :

- plusieurs acteurs : la directrice d'école, le maire, les parents et l'inspectrice ;
- plusieurs espaces : l'école, lieu où se construisent les relations avec les parents que ce soit pour les réunir sous le préau ou pour servir de point de regroupement au départ et à l'arrivée de la manifestation Halloween et, le lieu des échanges avec la mairie ;
- un moment qui s'établit sur deux années. Les stratégies simples se déroulent successivement, à l'échelle du temps de la situation, et simulent leur indépendance dans le sens où elles sont non implicatives.

Année 1 : *« l'année dernière c'état vraiment lourd » (L74).*

Année 2 : *« cette année est plus positive » (L73-L74).*

Pour maîtriser le paradoxe, la directrice compartimente ses stratégies :

- « faire savoir » au maire, mais par l'intermédiaire de l'inspectrice ;
- « faire savoir » aux parents en mobilisant diverses actions (les réunions parents-enseignants sous le préau de l'école, la manifestation Halloween).

La stratégie mobilisée est celle du compartimentage.

La stratégie double de compartimentage retient le but dominant qui est de veiller à la qualité des relations avec les partenaires du système éducatif dont le maire. Elle produit des choix qui s'ignorent : l'un visant à « faire savoir » au maire par des supports matériels et l'autre à communiquer autrement avec les parents. Ceux-ci se déploient sur des lieux et auprès d'acteurs différents. Ils simulent ainsi leur indépendance.

- **Le phénomène du double et la triangulation**

Le double est un « instrument de la pratique de la pensée humaine » (Barel, 1989, p. 237). Il permet de produire et de faire coexister des contradictions ou des contraires notamment par la création d'un phénomène relevant de « la logique du comme si » (p. 238). Nous pouvons savoir que quelque chose existe mais faire « comme si » elle n'existait pas. Lorsque les niveaux logiques de la situation jugée complexe sont engagés dans une relation duale mais que « le face à face n'est pas toujours vivable » (p. 237), alors pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas, l'individu mobilise la triangulation qui permet d'éviter la confrontation directe entre les propositions des niveaux logiques incarnées par les acteurs. Le paradoxe est dissimulé par une relation triangulaire.

La triangulation

Le « faire savoir » au maire détermine l'acceptation (et son contraire le rejet) de la directrice par le maire. Pour maîtriser le paradoxe, la directrice procède à la triangulation de la relation duale.

- Pour la stratégie 1 :

• solliciter un tiers sujet : l'inspectrice. Il s'agit de demander l'appui de l' inspectrice pour résoudre cette situation : *« j'avais du mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup. […] et donc, j'ai dû passer par l'inspectrice pour résoudre cette situation. » (L28-L29).* Ainsi, la directrice d'école procède au « faire-savoir » au maire, par l'intermédiaire de l'inspectrice : *« j'ai rencontré votre inspectrice, je suis vraiment content de tout ce que vous avez fait. J'espère qu'on va bien continuer dans ce sens » (L69-L71).* L'inspectrice est le tiers sujet chargé de médier la relation entre la directrice d'école et le maire.

• mobiliser un tiers objet à la demande de l'inspectrice : un document numérique (PowerPoint) pour faire savoir tout ce que l'école fait.

Le tiers sujet et le tiers objet interviennent pour mener la stratégie simple 1 qui vise à faire-savoir au maire ce que l'école fait.

- Pour la stratégie 2 :

• renforcer la qualité de ses relations avec les parents, par des tiers objets. Elle va faire savoir aux parents, en mobilisant diverses actions : *« pour communiquer autrement avec les parents » (L80)* ; *« tout cela pour changer également nos relations parents-enseignants » (L127-L128)*. Alors, la directrice organise une réunion parentale et une manifestation Halloween pour combler *« ce petit volet relationnel, vraiment, entre êtres humains pour partager des moments [hésitation] joyeux. » (L139-L140).*

Les tiers objets interviennent pour mener la stratégie simple 2 qui vise à faire savoir aux parents d'élève ce que l'école fait.

<u>La triangulation à la lumière des mondes</u>

- Pour la stratégie 1 :

Le « faire-savoir » par le tiers sujet (l'inspectrice) à l'aide du tiers objet (le document numérique PowerPoint) permet de rétablir les relations entre la directrice d'école et le maire qui l'encourage à *« continuer dans ce sens » (L70).* Alors, le maire « *demande à la population d'applaudir l'école, de m'applaudir pour l'école pour tout ce que l'école a fait » (L65-66)* ;

elle est reconnue par le maire et la population. Elle accède ainsi à un état de grand dans le monde de l'opinion.
Finalement, le tiers sujet et le tiers objet permettent de modifier les logiques internes à chaque niveau logique.
Pour la directrice d'école, la réalisation du document numérique constitue le « faire-savoir » au maire. Et, l'inspectrice se charge elle-même de représenter l'institution. L'élaboration du document PowerPoint remis à l'IEN pour le maire se substitue à l'attribution de la directrice d'école visant à veiller à la qualité des relations avec le maire.

Une logique est surimposée (niveau 2 bis) au niveau logique 2 qui expose la relation de la directrice d'école au maire. Cette surimposition correspond à la stratégie simple 1.

- Pour la stratégie 2

Elle décide de communiquer autrement avec les parents qui font partie des partenaires du système éducatif et de renforcer ainsi son état de grand dans le monde de l'opinion. Son succès est avéré lorsque 200 à 300 personnes sont regroupées pour la manifestation Halloween. En effet, une logique est surimposée (niveau 1 bis) au niveau logique 1 qui expose la relation de la directrice d'école aux parents. Cette surimposition correspond à la stratégie simple 2. La directrice substitue au monde domestique du niveau logique 1 de la situation paradoxale, le monde de l'opinion. Elle va faire savoir aux parents en mobilisant des tiers objets qui prennent la forme de deux actions *« pour communiquer autrement avec les parents » (L80)*, *« tout cela pour changer également nos relations parents-enseignants » (L127-L128).* La réunion parentale et la manifestation Halloween servent son désir de considération vis-à-vis des parents. La directrice organise ces évènements pour combler : *« ce petit volet relationnel, vraiment, entre êtres humains pour partager des moments [hésitation] joyeux. » (L139-L140).* La manifestation est l'épreuve modèle de ce monde.
En procédant de la sorte, dans ses relations aux parents, elle acquiert un état de grand dans le monde de l'opinion dont l'évidence tient à la réussite de la manifestation organisée pour Halloween *« on ne s'attendait pas à cela : on a regroupé 200 à 300 personnes » (L112-L113).*
Cet état de grand acquis dans le monde de l'opinion, dans ses relations aux parents, concourt à veiller à la qualité des relations avec le maire (but dominant de la stratégie double) puisque les relations qu'elle a avec lui relèvent de ce monde.

Ces solutions semblent réelles puisqu'elles permettent d'apporter des constats positifs : *« Et cette année est plus positive. » (L73-L74) ; « Donc la réunion s'est très bien passée » (L94) ; « c'était vraiment super, vraiment bien » (L127).*

Figure 9. Situation 1. Représentation heuristique des niveaux logiques stratégiques à la lumière des mondes

Stratégie 1 **Niveau 2 bis: Dans ses relations au maire** ***Monde opinion*** B : Faire savoir. (réaliser le document numérique) *Etat de grand* Non B : Ne pas faire savoir. (ne pas réaliser de document numérique) *Etat de petit*
Stratégie 2 **Niveau 1 bis: Dans ses relations aux parents** ***Monde opinion*** A : Faire savoir. (communiquer autrement) *Etat de grand* Non A : Ne pas faire savoir. (communiquer pas autrement) *Etat de petit*

Mais ces solutions ne résolvent pas complètement la question de la qualité des relations puisque la directrice d'école n'a pas représenté l'institution elle-même auprès du maire. Il n'y a pas de sortie du paradoxe de représentation. Il s'agit de faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

En effet, la consigne formulée par le maire de *« continuer dans ce sens » (L* 70), c'est-à-dire de « faire » pour les enfants, ne résout pas le « faire-savoir » au maire puisque ce dernier a été réalisé par l'inspectrice elle-même. En outre, la relation entre le maire et la directrice semble demeurer fragile, même si la directrice reconnaît que *« c'est quand même un pas vers moi. » (L63-L64).*

4.3 La stratégie de compromis

4.3.1 Situation 2- Le paradoxe administratif

4.3.1.1 Le contexte de l'entretien

La directrice d'école a une expérience entre cinq et dix années dans un poste de direction, dans les îles. Elle exerce ses fonctions à Tahiti pour la première fois et se trouve en demi-décharge d'enseignement. L'entretien se déroule dans son bureau.

Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. L'interviewer demande à pouvoir enregistrer l'entretien. Cette disposition est acceptée par la directrice d'école.

4.3.1.2 Le résumé de la situation

Selon la directrice, l'école où elle exerce est le lieu où s'exprime de la violence :

> *c'est de la violence verbale, c'est ça. Ici, les parents, n'importe qui [hésitation] : c'est cette violence gratuite. Il y a pas ce respect [sic]. On est dans une école. Il y a pas [sic]. Alors que dans les îles, on entre dans la cour de l'école : « Je me tiens bien. ». Ça ne veut pas dire qu'il y a pas de bagarre à l'extérieur, mais quand on entre dans l'école, y a un certain comportement [sic]. Le code est compris. Ici non, y a pas [sic] : ces violences-là et le saccage de l'école tous les week-ends pratiquement. (L192-L197)*

Les parents ne considèrent pas l'école comme un lieu institutionnel qui exige un certain nombre de devoirs :

> *Et ici, je vois des parents qui arrivent euh, sur leurs grands chevaux. Déjà, euh : « Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits. ». C'est ça. Donc ça m'a un peu [hésitation], c'est surprenant. Oui, c'était surprenant parce que j'avais jamais vécu ça, j'avais pas ce rapport [sic]. (L23-L26)*

La directrice expose alors une situation au cours de laquelle elle a dû faire face à l'agression verbale d'une enseignante par des parents. Leur comportement s'appuie sur des accusations selon lesquelles, l'enseignante aurait brutalisé leur enfant. La directrice d'école expose alors le cadre institutionnel dans lequel les parents doivent évoluer dans l'école. Elle met ces parents face à leur responsabilité parentale en les interrogeant sur la manière dont l'institution doit se conduire avec leurs enfants : les pousser à la réussite ou leur laisser faire ce qu'ils

veulent. Les comportements s'apaisent mais la situation est portée sur les réseaux sociaux de sorte que le conflit interne est publié en externe. La directrice, face à cette situation enchâssée, va solliciter l'inspectrice. Un entretien est organisé : le droit interne de l'institution et le devoir des parents sont affirmés. La directrice est parvenue, pour ces élèves, à mener sa mission de service public et à rétablir le dialogue avec les parents :

> *je les vois tous les jours, elles viennent. Et même la maman qui avait pleuré était contente, car son fils, qui posait problème au début du CE2, est épanoui en CM1. C'est un enfant épanoui. Elle a dit euh : « Je suis contente pour mon fils, ça y est, il s'accroche et tout. ». (L180-L183)*

Mais la violence demeure omniprésente.

4.3.1.3 Les matériaux

Peux-tu te remémorer une situation que tu as vécue, particulièrement complexe, de ton quotidien professionnel ?

Par rapport aux parents ?

Celle qui te vient à l'esprit en premier. Une situation de ton quotidien.

J'ai pris la fonction de directeur l'année dernière. Donc, j'arrive dans une école euh que je ne connais pas euh, et je n'ai jamais enseigné à Tahiti non plus. Je viens des îles. Donc une autre population d'élèves, une autre population de parents euh, d'autres mentalités. Et, euh, ma première approche ici euh, je me suis dit : « Où est-ce que je suis ? ».
J'ai senti le regard des parents vis-à-vis de l'école, le regard des élèves vis-à-vis de l'école et des enseignants par rapport à l'école et à leur métier. Pour moi c'était tout nouveau parce que je n'avais jamais vu ça.

En quoi est-ce très différent ?

Ce qui est différent, c'est le rapport avec l'école. Les gens des îles, ils avaient ce respect avec l'école. Peut-être quelque part des craintes, mais on est dans ce respect de l'école. Quand ils demandaient quelque chose, quand ils venaient euh, voir les enseignants [hésitation], des demandes toujours respectueuses. C'est pas seulement vis-à-

vis de l'adulte qui est en face [sic], mais vis-à-vis de l'institution. Le regard des parents vis-à-vis de l'institution. Et ici, je vois des parents qui arrivent euh sur leurs grands chevaux. Déjà, euh : « Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits. ». C'est ça. Donc ça m'a un peu [hésitation], c'est surprenant. Oui, c'était surprenant parce que j'avais jamais vécu ça, j'avais pas ce rapport [sic]. Depuis que je suis sortie de l'école normale, j'ai toujours enseigné dans les îles et c'est la première fois que je quitte les îles pour avoir ce poste de direction ici à Tahiti. Très étonnant. Et puis, pas de respect des élèves entre eux, pas de respect pour le matériel qu'il y a. De la violence. Je dis pas qu'il y en a pas, mais y en a pas autant [sic]. Là j'ai évalué euh, la première semaine je me suis dit : « Mais où est-ce que je suis tombée ? ». Et les enseignants qui se plaignaient déjà des élèves, des parents, de ceci, de cela, euh voilà, dans les premiers temps de ma première prise de fonction. Voilà.

Donc tout de suite, qu'est-ce que j'ai mis en place [hésitation] ? Il y a un souci. Premier projet que j'ai mis en place, c'est la levée des couleurs. On rappelle. L'école, les valeurs de l'école. Par la même occasion, rappel aussi des valeurs culturelles, le respect qu'on doit avoir vis-à-vis des autres et qu'on doit avoir vis-à-vis de n'importe qui [sic]. Même l'enfant a le droit au respect vis-à-vis des adultes, vis-à-vis des femmes de service. Les enfants qui viennent à l'école tous les jours [hésitation], alors par rapport à ça, première action, on met en place la levée des couleurs euh, pour pallier cette violence même verbale [sic]. Il y avait pas de grossièreté, mais y avait cette violence dans l'intonation, dans les intentions, euh voilà [sic]. Les parents que j'ai accueillis étaient plein de colère, euh, par rapport à des petites choses qui [hésitation]. Il n'y a pas besoin d'être en colère. Et, euh, peu de temps après la rentrée, j'étais en classe, c'était mon temps où je devais être en classe et trois parents arrivent devant la classe de [hésitation] d'une enseignante pour venir régler des comptes tout de suite. Pendant les heures de classe. Donc, j'arrive, je vois. J'avais fait mon assemblée générale et j'avais déjà informé comment la direction va fonctionner. C'est une direction demi-déchargée. Donc, je suis pas toujours à la direction [sic]. Je suis parfois en classe. Ils ont été informés de tout ça. Et il arrive cette chose, par rapport à ma collègue de travail. Alors, je les arrête, je dis voilà : « Je suis en classe jusqu'à 9 heures, venez me voir, on va en discuter dans le bureau d'une manière calme parce que là, l'enseignante est dans sa classe, elle travaille, y a des élèves avec elle [sic], qui sont sous sa responsabilité. Alors je rappelle, je rappelle juste, voilà, qu'il y a pas à venir comme ça [sic].

- Oui, car il paraît que l'enseignante a tapé notre enfant et tout.

- Oui, ok. Je vous entendrai après.

Je n'étais pas au courant de cette situation donc je continue à faire la classe et je leur ai demandé de sortir : « Sortez, sortez de la cour, vous attendez dehors. Vous n'avez rien à faire ici. À 9 heures, vous reviendrez. »

Donc, je fais la classe et à la récréation de 9 heures, je vais vite voir l'enseignante pour savoir qu'est-ce qui se passe : « Informe-moi parce que là je vais les recevoir. Est-ce que tu as euh, des informations à me dire, car en fait, ils se plaignent parce que soi-disant, tu aurais tapé un enfant. ». Elle me dit :

- J'ai pas tapé [sic]. Oui, j'ai tapé si ça, c'est tapé [en faisant le geste]. Ça c'est tapé ?
- Ok. Tu me dis ça. Voilà ce que je vais faire. Je vais les recevoir et je vais prendre note de tout ce qu'ils vont me dire et tout. Ensuite, je t'inviterai à venir t'exprimer devant les parents et après, on en discute. Ok.

Mais entre-temps, une des mamans est allée sur les réseaux sociaux, euh, critiquer l'enseignante, sans nommer l'enseignante, sans nommer l'école, encore, et en même temps, elle avait tellement de colère et ensuite, elle avait dit : « Ouais, la directrice n'en a rien à « foutre », elle est dans sa classe et elle s'occupe de ses élèves ». À 9 heures, donc je les reçois.

Ils étaient trois. Toutes les trois là. Donc déjà, je pose le cadre : « Voilà, vous avez des choses à dire, vous avez raison, il faut venir en parler sauf que on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. Je comprends votre colère, sauf qu'on la jette pas devant tout le monde [sic]. On est dans une école. Et, dans une école y a un protocole [sic]. Tu ne cries pas comme ça. Ici, tu prends rendez-vous ou si c'est grave [hésitation]. Je ne peux pas tout de suite et laisser mes élèves sans surveillance, parce que si quelque chose leur arrive, c'est moi qui vais en prison. Si un enfant crève l'œil d'un autre enfant avec un stylo ou je ne sais quoi, c'est moi qui ramasse. ». J'ai dit : « Vous aimeriez qu'on laisse vos enfants comme ça, sans surveillance ? Non. Eh bien, c'est pour ça que ça fonctionne comme ça.».

À partir du moment où elles ont commencé à parler toutes les trois en même temps, toujours en colère, je leur ai dit : « Je voudrais prendre vos nom, prénom, le nom de votre enfant et sa classe ».

Ça déjà, ça calme. Ça a beaucoup calmé, euh, le fait [hésitation]. Déjà, elles étaient obligées de réfléchir par rapport à ce qu'elles vont me dire et moi aussi en même temps, ça me donnait le temps de mettre en place une stratégie parce que là tout de suite, on ne

sait pas quelles sont leurs attentes : « Le nom de l'enfant : ok. Dans la classe de : ok. Numéro de téléphone : pareil. ».

Donc, j'ai fait ça, ensuite on a discuté et elles ont dit ceci, cela, enfin [hésitation], ce que leur enfant leur aurait dit. J'ai posé des questions assez précises : « Comment est-ce que la maîtresse a tapé ton enfant ? Il faut être précis là : Elle a tapé ? Elle a jeté l'éponge ? Ou elle a tapé sur la table ? Il faut être précis ! En effet, nous n'avons pas le droit de toucher à vos enfants, nous n'avons pas le droit de taper de faire quoi que ce soit. C'est pour cela qu'il faut être précis ! ».

Du coup c'est resté un peu :

- Mon fils a dit ça, euh.
- Mais à un moment donné, il va falloir que j'entende vos enfants.

Et, il y a une maman qui a craqué, qui a pleuré : « Non, mais moi je veux pas, je veux pas [sic]. ».

Mais les autres mamans, elles étaient là pour quoi ?

En fin de compte, les deux autres mamans ont été entraînées par euh, la maman qui avait mis sur Facebook. Mais à ce moment-là, je ne le savais pas encore. C'est elle qui était un peu virulente. Et à un moment donné, je lui ai dit : « Il faut que tu sois précise. ». J'ai pris du temps avec elle, ok. On a mis à plat. Les deux autres mamans, il y a une maman qui a pleuré : « Ce n'est pas ce que je voulais, ce que je voulais c'est que mon enfant fasse des progrès à l'école et tout. ». Et j'ai aussi dit : « Je veux entendre maintenant la version de l'enseignante. Je vais aller la chercher, vous attendez là. ».

Entre-temps, je mets une femme de service qui ne doit pas être [hésitation], voilà. Mais par la force des choses je demande aux femmes de service si vous pouvez jeter un coup d'œil par rapport à la classe de l'enseignante. J'ai demandé à l'enseignante de préparer du travail autonome. Donc, elle est venue, l'enseignante était là et elle avait dit : « Oui, j'ai tapé. Mais attention à ce que vous mettez derrière le mot taper. J'ai mis les enfants exprès devant. Pourquoi ? Parce qu'ils sont lents, écrire cinq mots, c'est trop long. Ils mettent du début de l'heure jusqu'à 11 heures : cinq mots. Je fais comment ? Et, tous les jours c'est pareil. C'est comme vous voulez, soit je ne touche pas aux enfants, je ne les *booste* pas. Attention j'ai pas frappé [sic]. Est-ce qu'il y a eu des traces ? ». Elles disent : « Non. ».

Alors, je dis : « Soyez claires parce que je marque, je marque. ».

Elle dit : « Bien, non. ».

L'enseignante dit : « J'ai pas tapé [sic]. Oui, j'ai touché pour le *booster*, oui. Mais c'est tous les jours pareils ! Cinq mots ! C'est pas possible ! » [sic].

Je dis alors : « Qu'est-ce qu'on fait ? Parents, vous voulez qu'on *booste* vos enfants pour les préparer pour la 6e ? On fait comment ? Vous nous dites. S'il faut rien faire [sic]. Il a pas envie de faire et vous dites de pas s'en occuper, alors on s'en occupe pas, mais vous plaignez pas des résultats [sic]. S'il y a rien, y a rien [sic]. ».

Et l'autre maman continuait à pleurer : « Non moi je veux qu'on aide mon fils. J'ai pas envie qu'on l'ignore [sic]. Je sais qu'il a du mal. Non, non, non. Je veux qu'on s'occupe de lui. ».

Et l'enseignante, elle a été honnête. Elle a été claire. Elle a dit : « On attend des résultats. L'institution m'attend là, à ce niveau-là. Moi, j'ai pas envie de laisser passer ces élèves [sic] et que l'année prochaine ma collègue me dise que je n'ai rien foutu avec ces élèves. J'ai des comptes à rendre. Quand on vient en CE2, on a une attitude face au travail. C'est plus des bébés [sic]. On sait. On est au CE2. La moindre des choses c'est d'avoir sa trousse et on est prêt à travailler. Ensuite, qu'il n'y arrive pas, c'est une autre paire de manches. ».

Ça s'est calmé et tout, c'est bon. Les parents sont partis avec le sourire, c'est bon. Mais voilà que dans l'après-midi, l'AVS me dit [hésitation]. Un parent d'élève aurait vu un message sur Facebook et il y a eu plein de commentaires. Donc de 9 heures à [hésitation], et je me suis aperçue de ça vers 13 heures, il y a eu 100 et quelques commentaires. Et elle avait pas mis ce qui avait été arrangé ici [sic]. Et du coup, le nom de l'école est sorti. Pas le nom de l'enseignante mais le nom de l'école est sorti. À ce moment donné, ce que j'ai fait [hésitation], c'est grave, c'est sur les réseaux sociaux. J'appelle mon inspectrice et je dis : « Voilà, il y a ceci, cela ». Je sais que la ministre ne veut pas apprendre cela par les réseaux sociaux [hésitation], ma supérieure hiérarchique.

« Est-ce que l'on peut se voir ? » J'imprime les commentaires et tout. On se voit. J'avais pris des notes de tout ce qui a été dit. Tout, tout, tout : un tel a dit ça, l'enseignante a dit ça, moi j'ai dit ça. Et c'était encore au brouillon. Je lui dis : « À 9 heures voilà, je les ai reçues. J'ai les numéros de téléphone. Voilà. »

Elle me dit : « Tu les convoques pour lundi matin ». On était vendredi. Je les appelle sur leur portable en leur disant que : « Madame l'inspectrice veut vous recevoir ». Je n'ai pas dit qu'elles étaient convoquées. Elle voudrait vous recevoir lundi matin par rapport à la situation qu'on a vécue [sic]. ». Toutes les trois : « D'accord. ».

Donc à 7 h 30, on est au bureau. Madame l'inspectrice nous reçoit avec les parents et tout. Les parents parlent. Moi j'étais à côté et j'ai écouté madame l'inspectrice et les parents. Et les parents disent que c'était déjà réglé, c'était réglé à 9 h 30 -10 h quand ils sont sortis du bureau.

Et j'ai dit : « Oui, c'était réglé sauf que sur les réseaux sociaux, voilà ce qui s'est passé et à 13 heures, il y a eu encore des commentaires. Et pourtant, à aucun moment l'une d'entre vous, a mis sur les réseaux sociaux que ça s'était arrangé [sic], qu'il y a eu des quiproquos, qu'il y a eu des exagérations dans les propos. Rien. Vous avez laissé s'envenimer ça, d'un. Et de deux, le nom de l'école est sorti. Là, je peux porter plainte ».

Là, c'est moi qui parlais. Je les regarde :

« Là je peux porter plainte contre vous pour diffamation car vous avez laissé les choses or ce n'est pas le cas. Vous avez dit que la directrice en avait rien à foutre de vous alors que c'est pas ce que je vous ai dit déjà [sic], à ce niveau-là. Et je vous ai reçu. On a été d'accord sur ça et maintenant on est lundi, j'apprends vendredi à 13 heures [hésitation] : il y a eu plein de commentaires. Ça met en tord tous les enseignants. Il faut faire attention à ce que vous dites ». Du coup, ça [hésitation].

Comment elles ont fait alors ?

Après, ça a disparu. Je sais pas [sic]. Ils ont réussi à tout enlever. Il y avait plus, plus rien [sic]. Tout ce qui a été écrit, tout a été retiré. Je ne sais pas comment ils ont fait, je ne sais pas qui l'a fait [les mots sont appuyés] et depuis, ça s'est réglé.

Donc, celle qui a tiré les deux autres, la maman, je l'ai plus jamais revue [sic]. Son enfant est toujours là mais elle, je l'ai plus jamais revue ici [sic].

Alors que les deux autres, oui, je les vois tous les jours, elles viennent. Et même la maman qui avait pleuré était contente, car son fils, qui posait problème au début du CE2, est épanoui en CM1. C'est un enfant épanoui. Elle a dit euh : « Je suis contente pour mon fils, ça y est, il s'accroche et tout. ».

Je dis : « Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. C'est pour cela que l'on a besoin les uns des autres. ».

C'était une situation complexe mais l'élément le plus difficile de cette situation, c'était lequel ?

C'était la colère à gérer à l'extérieur où elle criait et puis euh, les menaces contre l'enseignante. Pas de grossièreté mais cette menace par rapport à l'enseignante. Là, ça m'a [hésitation] : c'est de la violence verbale, c'est ça. Ici, les parents, n'importe qui [hésitation] : c'est cette violence gratuite. Il y a pas ce respect [sic]. On est dans une école. Il y a pas [sic]. Alors que dans les îles, on entre dans la cour de l'école : « Je me tiens bien. ». Ça ne veut pas dire qu'il y a pas de bagarre à l'extérieur, mais quand on entre dans l'école, y a un certain comportement [sic]. Le code est compris. Ici non, y a pas [sic] : ces violences-là et le saccage de l'école tous les week-ends pratiquement. Cette violence qui est omniprésente [hésitation]. J'ai l'impression qu'ils ne sont même plus conscients. Ça s'est banalisé. La violence euh, s'est banalisée dans leurs comportements euh, dans leur façon d'aborder les personnes qui se répercute après sur les enfants.

Et même des fois, quand on reçoit les parents et que l'enfant est là, ils sont violents vis-à-vis de leurs enfants et après je comprends pourquoi leur enfant est comme ça à l'école parce qu'à la maison c'est comme ça, c'est leur repère. Alors le fait de dire aux parents : « Mais tu peux dire ça sans gronder, sans menacer, sans [hésitation] normalement ». C'est ce qui était surprenant pour moi.

4.3.1.4 L'analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont la directrice perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, la directrice d'école parle d'autrui et, cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses rapports (autoréférence indirecte) avec l'institution (l'entité, l'enseignante, l'inspectrice) et les parents d'élèves.

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

Les attributions de la directrice d'école sont explicites concernant la fonction de service public au regard de l'article 30-1.8 selon lequel : « Il prend toute disposition utile pour que l'école assure sa fonction de service public. À cette fin, il organise l'accueil et la surveillance des élèves dans le cadre du règlement-type, ainsi que le dialogue avec leurs familles. ».

Mais, en prenant ses fonctions pour la première fois à Tahiti, la directrice découvre des rapports à l'École qu'elle ne connaissait pas et qui entravent la mission de service public de l'éducation :

> *Ce qui est différent, c'est le rapport avec l'école. Les gens des îles, ils avaient ce respect avec l'école. Peut-être quelque part des craintes, mais on est dans ce respect de l'école. Quand ils demandaient quelque chose, quand ils venaient euh, voir les enseignants [hésitation], des demandes toujours respectueuses. C'est pas seulement vis-à-vis de l'adulte qui est en face [sic], mais vis-à-vis de l'institution. Le regard des parents vis-à-vis de l'institution. (L18-L23).*

Et, le manque de respect a pour corolaire la violence : *«Cette violence qui est omniprésente [hésitation]. J'ai l'impression qu'ils ne sont même plus conscients. Ça s'est banalisé. » (L197-L199).*

Les parents ne considèrent pas l'école comme un lieu institutionnel qui exige un certain nombre de devoirs :

> *Et ici, je vois des parents qui arrivent euh, sur leurs grands chevaux. Déjà, euh : « Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits. ». C'est ça. Donc ça m'a un peu [hésitation], c'est surprenant. Oui, c'était surprenant parce que j'avais jamais vécu ça, j'avais pas ce rapport [sic]. (L23-L26)*

Le dialogue avec les parents relève de l'affrontement eu égard à la violence verbale qu'ils manifestent à l'encontre de l'institution.

Deux systèmes entrent en interaction avec celui de la directrice lors de l'exposé de la situation complexe : celui de l'institution (l'entité, l'enseignante, l'inspectrice) et celui des parents d'élève. Le caractère existentiel de la situation jugée complexe par la directrice d'école résulte de relations systémiques. Les actions des parents d'élèves à l'encontre de l'institution entrent en interaction avec l'attribution de la directrice d'école qui agit selon son rôle. Elle doit dialoguer avec les parents pour assurer la fonction de service public de l'éducation, mais elle ne doit pas dialoguer avec eux : les parents mettent en avant leurs droits et leurs comportements violents s'opposent à tout dialogue. La parole n'a pas de fin éducative pour les parents : elle établit le rapport de forces, elle est le vecteur de la violence :

> *La violence euh, s'est banalisée dans leurs comportements euh, dans leur façon d'aborder les personnes qui se répercute après sur les enfants.*

Et même des fois, quand on reçoit les parents et que l'enfant est là, ils sont violents vis-à-vis de leurs enfants et après je comprends pourquoi leur enfant est comme ça à l'école parce qu'à la maison c'est comme ça, c'est leur repère. Alors le fait de dire aux parents : « Mais tu peux dire ça sans gronder, sans menacer, sans [hésitation] normalement ». C'est ce qui était surprenant pour moi. (L199-L205).

La situation d'interaction se formule ainsi : la directrice doit organiser le dialogue avec les parents eu égard à ses attributions, sans devoir l'organiser puisque, pour les parents, la violence supplante tout dialogue.

Elle met en relief des infra-systèmes structurés selon deux évènements :

- l'agression de l'enseignante par trois parents que nous désignons par le terme de situation principale (P). Cette agression correspond à la finalité de l'infra-système « parents » selon laquelle la violence supplante tout dialogue. La situation d'interaction engage la directrice d'école, les trois parents et l'enseignante, personnel de l'institution.
- la communication sur Facebook qui a fait l'objet de commentaires : la violence verbale contre l'école s'exprime hors de l'école et supplante tout dialogue. S'agissant d'un événement consécutif à l'événement principal, nous le déterminons par le terme de situation enchâssée (E). La situation d'interaction engage la directrice d'école, les trois parents, ceux qui sur la toile, commentent, surenchérissent et, l'inspectrice, personnel de l'institution.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La situation exposée par la directrice d'école est paradoxale puisqu'elle doit organiser le dialogue avec les parents, mais dans ses relations aux parents, elle ne doit pas l'organiser puisqu'ils ont des droits et manifestent une violence qui supplante tout dialogue.

La directrice est sujette à une double contrainte :

- la contrainte de l'attribution : devoir organiser le dialogue avec les parents;
- la contrainte liée au relationnel établi par les parents : devoir ne pas organiser de dialogue puisque la relation est dominée par leurs droits (*« Et ici, je vois des parents qui arrivent euh, sur leurs grands chevaux. Déjà, euh : « Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits. », L23-L26),* et qu'elle s'inscrit dans la violence : *« Cette violence qui est omniprésente [hésitation]. J'ai l'impression qu'ils ne sont même plus*

conscients. Ça s'est banalisé. La violence euh, s'est banalisée dans leurs comportements » (L197-L199). Ils communiquent même cette violence à l'encontre de l'école via Facebook.

Cette double contrainte s'exerce sur chacun des infra-systèmes (P) et (E) de la situation (le système).

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.

La situation paradoxale engageant l'article 30-1.8, le paradoxe à l'œuvre est qualifié de paradoxe administratif. Il s'exerce au niveau des situations principale (P) et enchâssée (E) et concerne le dialogue avec les parents pour assurer la fonction de service public d'éducation.

2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

- **Le sens normatif**

L'analyse de la situation paradoxale par les ordres normatifs qui définissent le rôle du directeur d'école (ses attributions) permet de formuler deux propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation jugée complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte : elle établit les relations entre la directrice et l'Autre.

Le premier niveau logique :
La directrice d'école doit organiser le dialogue avec les parents eu égard à ses attributions.
Énoncé 1 : devoir organiser le dialogue avec les parents.
Auto-référence indirecte 1 : la directrice d'école dans ses relations à l'institution.

Le second niveau logique :

La directrice d'école ne doit pas organiser le dialogue avec les parents

Énoncé 2 : devoir ne pas organiser le dialogue avec les parents.

Auto-référence indirecte 2 : la directrice d'école dans ses relations aux parents.

Les énoncés 1 et 2 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation complexe.

- **La représentation heuristique**

Figure 10. Situation 2. Représentation heuristique : les niveaux logiques

Niveau 1 : Dans ses relations à l'institution A : Devoir organiser le dialogue avec les parents. Non A: Ne pas devoir organiser le dialogue avec les parents.
Niveau 2 : Dans ses relations aux parents B: Devoir ne pas organiser le dialogue avec les parents. Non B: Ne pas devoir ne pas organiser le dialogue avec les parents.

C'est au moment où les niveaux 1 et 2 fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contraire.

La directrice doit organiser le dialogue avec les parents et doit ne pas le faire puisque les droits des parents s'imposent à l'École.

Alors ces deux niveaux logiques vont coexister : l'un est mis en avant, puis l'autre.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

▪ La situation paradoxale à la lumière des mondes

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes se nourrit de l'examen du discours de la directrice d'école au regard du référent sémantique de la théorie des économies de la grandeur soit la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

La directrice met en exergue ce qui doit prévaloir pour les parents, les enseignants et les élèves dans leurs relations à l'institution : le respect *(« Les gens des îles, ils avaient ce respect avec l'école.», L18-L19).*

Le répertoire des objets correspond aux règles du savoir-vivre telles que *« des demandes toujours respectueuses » (L21)*. Et, ce respect est à la fois ce qui détermine les rapports de grandeur dans le monde domestique et ce qui prévaut dans les relations naturelles entre les êtres, elles-mêmes fondées sur l'éducation.

Dans ce monde, la directrice est dans un état de grand en s'attachant à éduquer *: « On rappelle. L'école, les valeurs de l'école. Par la même occasion, rappel aussi des valeurs culturelles, le respect qu'on doit avoir vis-à-vis des autres et qu'on doit avoir vis-à-vis de n'importe qui [sic]. » (L35-L37)* et à organiser le dialogue avec les parents : *« je pose le cadre : « Voilà, vous avez des choses à dire, vous avez raison, il faut venir en parler sauf que on ne parle pas comme ça [sic]. ». » (L73-L74).*

Mais la violence manifestée par les parents place la relation dans un régime de dispute en violence. Aucune équivalence n'est possible.

La directrice dénonce ainsi, dans cette situation, le régime de dispute en violence utilisé par les parents.

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Figure 11. Situation 2. Représentation heuristique à la lumière des mondes

Niveau 1 : Dans ses relations à l'institution ***Régime de dispute en justice – monde domestique*** A : Devoir organiser le dialogue avec les parents *État de grand* Non A: Ne pas devoir organiser le dialogue avec les parents *État de petit*
Niveau 2 : Dans ses relations aux parents ***Régime de dispute en violence*** B: Devoir ne pas organiser le dialogue avec les parents Non B: Ne pas devoir ne pas organiser le dialogue avec les parents

Elle est dans un état de grand dans ses relations à l'institution dans le monde domestique. Elle se place dans un régime de dispute en justice caractérisé par la justification alors que les parents eux, sont dans un régime de dispute en violence. Dans ce régime de dispute en violence, le dialogue n'a pas lieu d'être : la parole est le vecteur de la violence et du rapport de forces. Il n'y a pas d'échelle donc pas d'état de grandeur.
Le caractère complexe de la situation relève de ce régime de dispute en violence.

4. La maîtrise du paradoxe

- **La stratégie à l'œuvre**

La stratégie double va être mise en œuvre deux fois. Une première fois pour faire face à la situation principale (P) relative au climat de violence manifesté par l'agression verbale de trois parents à l'encontre d'une enseignante et, une seconde fois pour faire face à la situation enchâssée (E) soit la violence exprimée sur Facebook.

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est d'organiser le dialogue avec les parents dans le cadre de la fonction de service public d'éducation.
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples :
  - Pour la situation paradoxale principale (P) :
    - l'une vise à affirmer le droit de l'institution qui évolue dans un cadre, un protocole (stratégie 1) : *« je pose le cadre […] on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. » (L73-L75) ; « On est dans une école. Et, dans une école y a un protocole [sic]. » (L76) ;*
    - l'autre vise à mettre en avant la responsabilité parentale, en termes de droits et de devoirs (stratégie 2) :

> *Qu'est-ce qu'on fait ? Parents, vous voulez qu'on booste vos enfants pour les préparer pour la 6e ? On fait comment ? Vous nous dites. S'il faut rien faire [sic]. Il a pas envie de faire et vous dites de pas s'en occuper, alors on s'en occupe pas, mais vous plaignez pas des résultats [sic]. (L125-L128)*

  - et dans le prolongement, pour la situation paradoxale enchâssée (E) :
    - l'une vise à affirmer le droit de l'institution en faisant intervenir sa hiérarchie *(« Madame l'inspectrice veut vous recevoir », L153)* et en invoquant le droit à réparation (« *Là je peux porter plainte contre vous pour diffamation* », *L166) ;*
    - l'autre vise à signaler la responsabilité des parents, judiciaire cette fois : *« Il faut faire attention à ce que vous dites.», L170-L171).*

La stratégie paradoxale est :

- dirigée vers les trois parents d'élève ;
- mise en œuvre dans un seul lieu pour la situation principale (P), à savoir le bureau de la directrice et un autre lieu, unique, pour la situation enchâssée (E) : le bureau de l'inspectrice.
- déployée dans un moment unique pour la situation principale (P) : *« À 9 heures, donc je les reçois » (L71-L72); « ça me donnait le temps de mettre en place une stratégie » (L88)* et finalement *« Ça s'est calmé et tout, c'est bon. Les parents sont partis avec le sourire, c'est bon. » (L139).*

De même, pour la situation enchâssée (E), la directrice invite les parents dans le bureau de l'inspectrice et déploie sa stratégie au cours de cet entretien, dans un même moment.

La directrice déploie la stratégie double en un lieu et en un moment pour chacune des situations, principale et enchâssée.
La stratégie mobilisée est celle du compromis.
En effet, les parents ont des droits et des devoirs qui s'entendent en termes de responsabilités parentale et judiciaire dans leurs relations avec l'institution qui elle, dispose d'un droit interne : le respect de son code et de son protocole.

Ainsi, la transformation de la violence en coéducation dépend du respect du *« cadre »* institutionnel *(L73),* du *« protocole » (L76),* de l'adoption d'un certain comportement lorsque *« le code est compris » (L196).*
La coéducation est au bénéfice des élèves : *« Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. C'est pour cela que l'on a besoin les uns des autres. » (L184-L185).*

- **Le phénomène du double et la production de sens**

La triangulation :

Pour faire face à la situation principale, la directrice affirme le droit de l'institution (stratégie 1) par un tiers objet : le cadre institutionnel, le code, le protocole. Puis, elle met en responsabilité les parents (stratégie 2), en leur donnant un pouvoir au sein de l'école vis-à-vis de leur enfant, dans l'exercice de leur responsabilité parentale. Elle fait donc intervenir un tiers sujet, les enfants, et un tiers objet : leur réussite scolaire.
Pour faire face à la situation enchâssée, la directrice affirme le droit de l'institution en faisant intervenir sa hiérarchie *(« Madame l'inspectrice veut vous recevoir », L153)* et en exprimant son droit à réparation *(« là, je peux porter plainte contre vous pour diffamation », L166).* Pour la stratégie 1, l'inspectrice apparaît comme un tiers sujet représentant l'autorité interne de l'institution qui mobilise un tiers objet : le rendez-vous. Pour la stratégie 2, un tiers objet, la possibilité d'un recours judiciaire, apparaît pour mettre au jour la responsabilité des parents.

La triangulation à la lumière des mondes :

La directrice affirme le droit de l'institution (stratégie 1) : *« il faut venir en parler sauf que on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. » (L74-L75)* ; *« Je comprends*

votre colère, sauf qu'on la jette pas devant tout le monde [sic]. On est dans une école. » (L75-L76) ; *« dans une école y a un protocole [sic]. Tu ne cries pas comme ça.» (L76-L77).*

Les relations naturelles entre les êtres dépendent de gens bien élevés. Le respect détermine les rapports de grandeur dans le monde domestique. Le répertoire des objets correspond aux règles du savoir-vivre telles que « recevoir », « respecter » un protocole, « prendre rendez-vous », « parler convenablement » dans la cour devant les enfants.

Elle acquiert ainsi un état de grand dans ses relations à l'institution puisqu'elle investit son rôle pour répondre à la mission du service de l'éducation.

L'objectivation de la situation tient à l'écoute, la considération de chacun des points de vue des protagonistes : *« Je veux entendre maintenant la version de l'enseignante » (L110-L111).*

En prenant note de ce qui est dit, la directrice force la mise en responsabilité des parents qui doivent « être précis » : *« C'est pour cela qu'il faut être précis » (L95-L96); « Il faut être précis !» (L93)*; *« Il faut que tu sois précise. » (L107) ; « Soyez claires parce que je marque, je marque. » (L121).*

Ce qui n'est pas admis dans le monde domestique, c'est la malveillance portée par des mots.

Dans ses relations aux parents, la directrice les amène à considérer leurs responsabilités parentale et judiciaire. En manifestant une écoute bienveillante et des mots précis, elle est dans un état de grand vis-à-vis d'eux dans le monde domestique.

Et, lorsque les parents publient sur Facebook, ils cherchent à nuire à l'école en intentant à son image. Leur communication travestit les faits *: « Et pourtant, à aucun moment l'une d'entre vous, a mis sur les réseaux sociaux que ça s'était arrangé [sic], qu'il y a eu des quiproquos, qu'il y a eu des exagérations dans les propos. Rien. » (L161-L163).*

Leur responsabilité est engagée puisqu'elles ont provoqué les commentaires des réseaux sociaux : *« Vous avez laissé envenimer cela, d'un. Et de deux, le nom de l'école est sorti. » (L163-L164) ; « il y a eu plein de commentaires » (L141).* Leur irresponsabilité détermine leur état de déchéance dans le monde domestique. La directrice affirme le droit dont elle dispose dans l'exercice de sa fonction. Les parents sont dans un état de petit en semant le conflit, en dévoyant les faits. Elle invoque l'action judiciaire qui pourrait être engagée à leur encontre : *« il faut faire attention à ce que vous dites » (L170-L171); « je peux porter plainte » (L164); « Là, je peux porter plainte contre vous pour diffamation » (L166).*

Figure 12. Situation 2. Représentation heuristique des niveaux logiques stratégiques à la lumière des mondes

Niveau 1 bis : Dans ses relations à l'institution ***Monde domestique*** A : Affirmer le droit de l'institution *État de grand* Non A: Ne pas affirmer le droit de l'institution *État de petit*
Niveau 2 bis : Dans ses relations aux parents ***Monde domestique*** D: Affirmer la responsabilité des parents *État de grand* Non D: Ne pas affirmer la responsabilté des parents *État de petit*

Pour la situation principale (P), lorsque les niveaux 1 bis et 2 bis fusionnent, terme à terme, la directrice soutient son discours par le droit de l'institution (son cadre, son protocole, son code) et affirme la responsabilité des parents : leur droit de décider de ce qui concerne leurs enfants comporte le devoir d'en assumer les conséquences à savoir, ne pas venir se plaindre de leurs résultats s'ils ne veulent pas que les enseignants s'occupent d'eux.

Pour la situation enchâssée (E), lorsque les niveaux 1 bis et 2 bis fusionnent, terme à terme, la directrice renforce son discours par le droit de l'institution à réparation et affirme la responsabilité judiciaire des parents.
Le sens produit correspond à la stratégie du compromis évoquée.

Finalement, dans cette situation paradoxale, la directrice d'école se trouve en état de grand dans le monde domestique, dans ses relations à l'institution et dans ses relations aux parents.

La maîtrise que la directrice d'école a de cette situation tient à deux stratégies doubles qu'elle a surimposées à la situation paradoxale administrative pour faire face à la situation jugée complexe.
Ainsi, dans la situation principale (P) la mise en responsabilité des parents vis-à-vis des tiers sujets enfants, et des tiers objets - réussite scolaire, cadre institutionnel (code, protocole) -

provoque le passage d'un régime de dispute en violence à un régime de dispute en justice. Dans la situation enchâssée (E), ce passage est induit par la présence du tiers sujet inspectrice qui représente l'autorité de l'institution et la mise en responsabilité des parents au travers d'un tiers objet : le recours judiciaire**.**

Mais le régime de dispute en violence ne cesse d'exister. L'infra-système des parents d'élèves est transposé dans le régime de dispute en justice, et sert l'objectif dominant de la directrice d'école sans pour autant organiser le dialogue entre l'institution et les parents d'élèves : *« celle qui a tiré les deux autres, la maman, je l'ai plus jamais revue [sic]. Son enfant est toujours là mais elle, je l'ai plus jamais revue ici [sic]. » (L178-L179).* Les deux autres parents viennent à l'école tous les jours et établissent un lien avec l'école à travers l'épanouissement de leur enfant. Alors, la directrice exprime la nécessaire coéducation qui doit guider le dialogue entre l'École et les parents : *« Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. C'est pour cela que l'on a besoin les uns des autres. » (L184-L185).*

À travers cette triangulation, le phénomène du double est à l'œuvre puisque la directrice d'école va faire « comme si » le paradoxe administratif n'existait pas pour mener la stratégie de compromis. En effet, l'organisation du dialogue avec les parents dans les attributions de l'emploi de directeur s'oppose au cadre imposé par les parents. Ce cadre parental met en avant leurs droits et la violence : il n'autorise pas l'organisation d'un dialogue. La directrice va faire « comme si » ce cadre n'existait pas pour mener une stratégie double évinçant ainsi le régime de dispute en violence qu'elle aurait pu maintenir en affirmant uniquement les droits de l'institution et en entrant dans le rapport de forces.

4.3.2 Situation 3- Le paradoxe de représentation

4.3.2.1 Le contexte de l'entretien

L'école se situe dans une île éloignée. Nous profitons du déplacement du directeur d'école sur Tahiti, aux fins d'un séminaire de direction, pour nous rencontrer à la Direction générale de l'éducation et des enseignements. L'entretien se déroule dans un bureau inoccupé dont le mobilier a été agencé de telle sorte que la configuration des lieux induise une proximité sociale : deux fauteuils et une table ronde de petite surface occupent le centre de la pièce.
Le directeur d'école exerce une fonction de direction depuis moins de cinq ans et son poste est en décharge de classe.

Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. L'interviewer demande à pouvoir enregistrer l'entretien, disposition acceptée par son interlocuteur.

4.3.2.2 Le résumé de la situation

Le directeur expose une situation selon laquelle, à son arrivée dans l'école, des enseignants étaient engagés politiquement dans un parti d'opposition à celui du tavana[44] élu. Les relations des enseignants avec la mairie étaient conflictuelles : *« à chaque fois, il (le maire) me sortait euh, des trucs pour les enseignants et tout son mécontentement vis-à-vis des enseignants.» (L59-L61).*

À titre de représailles, le tavana usait de sa fonction pour limiter les moyens de l'école : *« apparemment, euh lui, c'était négatif partout, vraiment négatif à chaque demande. Quand on fait notre commande scolaire, donc il divisait les commandes scolaires, vraiment.» (L5-L7)* ; *« Et, c'est lui qui tranchait et qui faisait ce qu'il veut avec les commandes.» (L34).*

Le directeur apparaît étranger au conflit aux yeux du maire, ce qui lui permet d'établir une relation avec lui pour faire face à cette situation : *« Comme moi je suis tout nouveau, je viens d'arriver, donc pour lui je suis encore neuf. C'est ça qui nous a sauvé un peu euh, pendant ces deux ans. » (L74-L75).* Ainsi va-t-il pouvoir rassurer les enseignants en se chargeant des demandes de moyens matériels et, centrer l'attention du maire sur les élèves *« la future population de l'île » (L57)* pour les obtenir.

Finalement, le maire *« commençait après à diminuer, non pas à éliminer notre demande mais diminuer un peu, à gérer un peu, à nous donner le minimum de nos besoins » (L58-L59).*

[44] « Maire » en tahitien

4.3.2.3 Les matériaux

Aurais-tu une situation complexe qui te viendrait à l'esprit ?

Oui, parce que la première année où je suis arrivé ici, c'était un autre groupe, un autre euh conseil municipal, ce n'est pas les mêmes d'aujourd'hui [sic]. Donc c'est un autre tavana qu'on avait eu. Et puis apparemment, euh lui, c'est négatif partout, vraiment négatif à chaque demande. Quand on fait notre commande scolaire, donc il divisait les commandes scolaires, vraiment.

Quel était le problème particulier dans ce cadre-là ?

Enfin, pas moi directement, c'est plutôt les enseignants qui étaient là bien avant moi. Je crois que c'était un problème politique. Il y avait une enseignante qui avait fait son parti politique contre le maire élu de ce temps-là, quoi, voilà. Je crois que c'est ça. Il a une dent contre les enseignants, voilà, qui étaient là. Je suis arrivé à la fin de son mandat, un à deux ans avant. Voilà, c'était vraiment difficile pour moi, comme je viens juste d'arriver et puis je découvre ce qui se passe à l'école. C'est vraiment pas [sic] le bon moment, pour moi, de venir. Celui qui était avec moi est reparti, le directeur, est reparti. Il a tout laissé ça sur place [sic]. C'est moi qui ai essayé de résoudre [hésitation] petit à petit. Et c'est pas facile, vraiment pas.

Dans ce contexte-là, as-tu vécu une situation particulièrement complexe ?

Euh, je crois que j'en ai pas. J'ai vraiment pas de situation [sic]. J'ai pu gérer mais difficilement, petit à petit.

Quand t'es-tu aperçu qu'il y avait des tensions entre le maire et les enseignants ?

Dès notre première réunion à l'école, au conseil d'école.

Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?

Toutes les factures de téléphone ont été limitées, avec un forfait que l'on n'a pas dépassé, et toutes les commandes scolaires doivent [sic] être retournées à la Mairie un mois avant. Et, c'est lui qui tranchait et qui faisait ce qu'il veut avec les commandes. Donc entre-temps, les enseignants étaient en face d'une situation très très difficile qu'ils n'arrivaient pas à gérer, car il y a en quelque sorte monsieur le maire et moi, tout nouveau, qui arrivait. C'était plutôt ma situation qui était difficile face à deux camps quoi : un camp des enseignants et la commune.

Comment as-tu fait pour gérer ces deux camps-là ?

Ce que j'ai fait moi : bon, toutes les demandes des enseignants, alors je les ramassais et je rassemblais tout ça, et j'allais voir euh monsieur le maire en personne, à son bureau, à la mairie. Et on faisait ça pendant un an. Pendant le conseil d'école, c'est deux conseils d'école que j'ai pu monter la première année et deux autres la deuxième année. Un conseil d'école au début, un autre à la fin, juste pour faire un bilan de l'année, quoi.
Sinon, entre-temps, il n'y a plus jamais eu de conseil d'école avec la présence de monsieur le maire et toutes les demandes, je les faisais moi-même, je me déplaçais euh vers le bureau de monsieur le maire à l'époque. Donc, les fournitures scolaires, on avait le minimum. Enfin, c'était très très dur pour les élèves. On n'avait pas d'ordinateur non plus : toutes les demandes a été refoulées [sic].

Comment se passaient les entretiens ? Comment gérais-tu la relation avec lui ?

Voilà, il faisait très très [hésitation] beaucoup de remarques envers les enseignants. Mais à chaque fois, je revenais sur le fait que il ne faut pas [sic] regarder les enseignants, mais il faut regarder la future population de l'île, c'est-à-dire les élèves. Donc voilà, il commençait après à diminuer, non pas à éliminer notre demande mais diminuer un peu, à gérer un euh, à nous donner le minimum de nos besoins quoi. Mais à chaque fois, il me sortait euh des trucs pour les enseignants et tous ses mécontentements vis-à-vis des enseignants.

Comment faisais-tu vis-à-vis des enseignants ?

Je les rassurais du fait que euh, ça passe par moi pour notre demande et on a quand même le minimum de l'école, en attendant un renouvellement de la municipalité. Voilà, ils

étaient rassurés, les enseignants, ils étaient rassurés. Entre-temps, comme je travaille beaucoup avec l'inspecteur, on a eu des formations au niveau de ces enseignants-là. C'est plutôt au niveau relationnel avec la municipalité que j'ai eu vraiment des difficultés à gérer l'école pendant deux ans.

Monsieur le maire ne voulait pas que je passe par d'autres personnes : c'est lui et moi. Il a sa façon de diriger la commune. Il n'y a pas que envers mes enseignants. Aussi envers quelques populations de l'île, il était très très froid et très rancunier. Donc, voilà. Comme moi je suis tout nouveau, je viens d'arriver, donc pour lui je suis encore neuf. C'est ça qui nous a sauvé un peu euh, pendant ces deux ans.

4.3.2.4 L'analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont le directeur perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, le directeur d'école parle d'autrui, et cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses relations (autoréférence indirecte) avec le maire et les enseignants.

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

Dans la situation évoquée, les relations entre le maire et les enseignants sont conflictuelles. Les enseignants s'étaient opposés politiquement au maire et à titre de représailles, le maire (tavana en tahitien) usait de sa fonction pour limiter les moyens de l'école.

Alors, le directeur se trouve **«** face à deux camps » : le camp des enseignants et le camp de la commune » *: « C'était plutôt ma situation qui était difficile face à deux camps quoi : un camp des enseignants et la commune. » (L37-L38).* Et plus particulièrement, la situation complexe tient aux relations avec le maire : *« C'est plutôt au niveau relationnel avec la municipalité que j'ai eu vraiment des difficultés à gérer l'école pendant deux ans. » (L68-L70).* Deux axes de complexité sont donc évoqués.

La difficulté tient aux attributions administratives du directeur d'école telles que prévues par l'article 30-1.9 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 :

> Il représente l'institution auprès de la commune. Il veille à la qualité des relations avec les partenaires du système éducatif, notamment constitués par les autorités municipales, les parents d'élèves, le monde économique et les associations socio-culturelles […].
>
> Dans le cas de difficultés relationnelles profondes et durables ou d'erreurs avérées de gestion, de nature à porter préjudice au bon fonctionnement de l'école et à tenir le renom du service public de l'éducation, le directeur pourra se voir retirer, par l'autorité hiérarchique, la fonction de direction occupée.

Le directeur d'école doit veiller à la qualité des relations avec les enseignants et le maire. Seulement, le directeur d'école insiste : *« C'est plutôt au niveau relationnel avec la municipalité que j'ai eu vraiment des difficultés à gérer l'école pendant deux ans. » (L68-L70).* En effet, le conflit entre les enseignants et le maire est tel que le directeur d'école ne doit pas, selon sa perception des faits, faire partie du camp des enseignants pour établir des relations avec le maire. Ce qui permet ces relations, c'est le fait qu'il soit étranger au conflit : *« Comme moi je suis tout nouveau, je viens d'arriver, donc pour lui je suis encore neuf. C'est ça qui nous a sauvé un peu euh, pendant ces deux ans. » (L73-L75).*

Trois systèmes entrent en interactions lors de l'exposé de la situation complexe : celui du directeur d'école, celui du maire et celui des enseignants. Le caractère existentiel de la situation jugée complexe par le directeur d'école résulte de relations systémiques.
Plus particulièrement, les actions du maire qui manifestent son opposition à l'encontre des enseignants de l'école entrent en interaction avec les ordres normatifs du directeur d'école (ses attributions) qui doit veiller à la qualité des relations avec les deux camps.

La situation d'interaction se formule ainsi : le directeur d'école doit veiller à la qualité des relations avec les enseignants et le maire, mais il ne doit pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants, aux yeux du maire, s'il veut pouvoir veiller à la qualité des relations avec lui. Le maire impose une contrainte d'appartenance exclusive au camp municipal pour entretenir des relations avec lui, ce qui amène le directeur à retenir deux éléments de la situation complexe :

- l'existence de deux camps : *« C'était plutôt ma situation qui était difficile face à deux camps quoi : un camp des enseignants et la commune. » (L37-L38) ;*
- la contrainte d'appartenance exclusive au camp municipal.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La situation exposée par le directeur d'école est paradoxale puisqu'il doit veiller à la qualité des relations avec les enseignants et le maire, mais ne doit pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants aux yeux du maire.

Le directeur est sujet à une double contrainte :

- la contrainte de l'ordre normatif : devoir veiller à la qualité des relations avec le maire et les enseignants ;
- la contrainte liée à l'appartenance exclusive au camp communal imposée par le maire : devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants.

Seulement, la contrainte liée à l'appartenance exclusive au camp communal imposée par le maire convoque un paradoxe du « faire » caractéristique de l'interaction (ou inter-actions) en lien avec un paradoxe de l'« être » fondé sur l'opposition suivante : être dans le camp municipal, c'est ne pas être dans le camp des enseignants, et inversement. La situation exposée par le directeur d'école est paradoxale puisqu'il doit veiller à la qualité des relations avec le maire, donc ne pas être dans le camp des enseignants tout en étant dans le camp des enseignants puisqu'il doit aussi veiller à la qualité des relations avec les enseignants.

La double contrainte suivante exprime ce paradoxe d'appartenance :

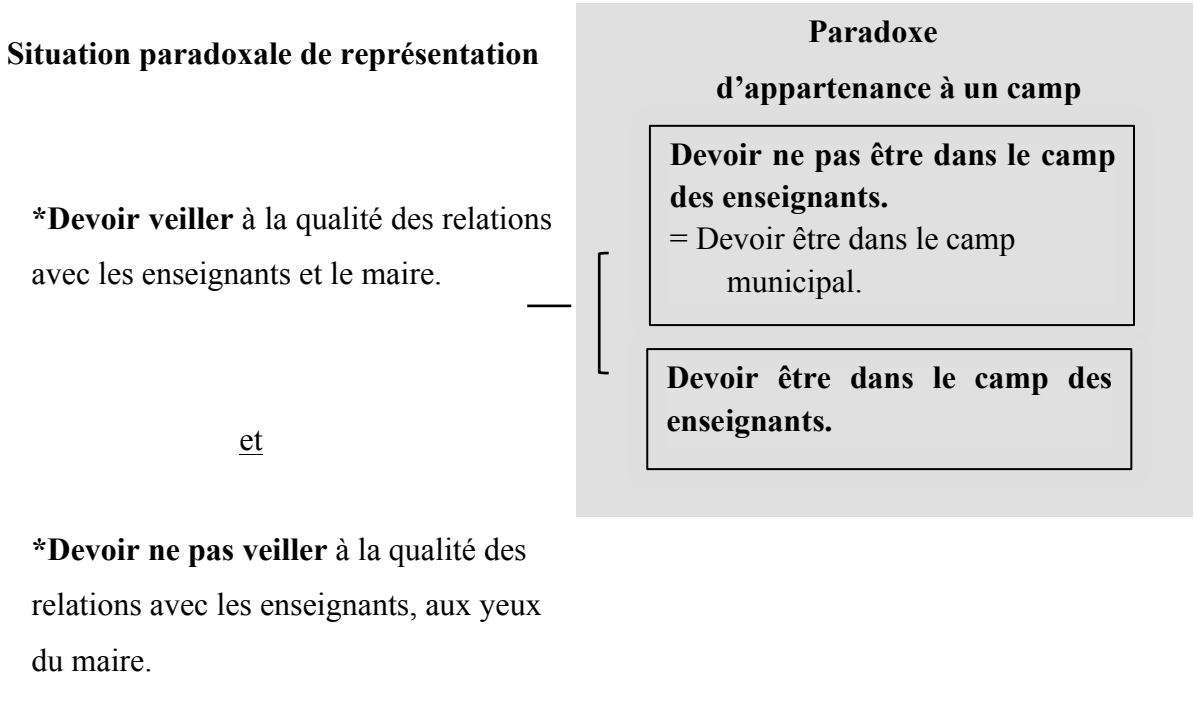
- devoir ne pas être dans le camp des enseignants soit devoir être dans le camp municipal ;
- devoir être dans le camp des enseignants.

La situation d'interaction caractérisée par les relations de contradiction centrées sur le « faire » (devoir faire/devoir ne pas faire) relève d'une double contrainte qui manifeste le paradoxe. Et ce paradoxe du « faire » est lié à une double contrainte qui vise l'« être » (devoir être/devoir ne pas être dans tel ou tel camp) : le paradoxe du « faire » est en lien avec un paradoxe de l'« être ».

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.

La situation paradoxale engageant l'article 30-1.9, le paradoxe à l'œuvre est qualifié de paradoxe de représentation.



2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

▪ Le sens normatif

L'analyse de la situation paradoxale par les ordres normatifs qui définissent le rôle du directeur d'école (ses attributions) permet de formuler deux propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation jugée complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte qui établit les relations entre le directeur et l'Autre.

Pour le paradoxe de représentation :

Le premier niveau logique :
Le directeur d'école doit veiller à la qualité des relations avec le maire eu égard à ses attributions.
Énoncé 1 : devoir veiller à la qualité des relations avec le maire.
Auto-référence indirecte 1 : le directeur d'école dans ses relations au maire.

Le deuxième niveau logique :
Le directeur d'école doit veiller à la qualité des relations avec les enseignants, eu égard à ses attributions.
Énoncé 2 : devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants.
Auto-référence indirecte 2 : le directeur d'école dans ses relations aux enseignants.

Le troisième niveau logique :
Le directeur d'école ne doit pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants, eu égard à la contrainte d'appartenance exclusive à un camp imposée par le maire ;
Énoncé 3 : devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants.
Auto-référence indirecte 3 : le directeur d'école dans ses relations au maire.

Pour le paradoxe d'appartenance :

Le premier bis niveau logique :

Le directeur d'école doit être dans le camp du maire pour veiller à la qualité des relations avec lui eu égard à ses attributions. Pour ce faire, il ne doit pas appartenir au camp des enseignants.

Énoncé 1 bis : devoir ne pas être dans le camp des enseignants soit, être dans le camp municipal.

Auto-référence indirecte 1bis : le directeur d'école dans ses relations au maire.

Le second bis niveau logique :

Le directeur d'école doit être dans le camp des enseignants.

Énoncé 2 bis : devoir être dans le camp des enseignants.

Auto-référence indirecte 2 : le directeur d'école dans ses relations aux enseignants.

Les énoncés 1, 2, 3 et 1 bis, 2 bis « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation complexe.

- **La représentation heuristique**

Pour le paradoxe de représentation :

Figure 13. Situation 3. Représentation heuristique-paradoxe de représentation : les niveaux logiques

Niveau 1 : Dans ses relations au maire A : Devoir veiller à la qualité des relations avec le maire. Non A: Ne pas devoir veiller à la qualité des relations avec le maire.
Niveau 2 : Dans ses relations aux enseignants B: Devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants. Non B: Ne pas devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants.
Niveau 3 : Dans ses relations au maire C: Devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants. Non C: Ne pas devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants.

C'est au moment où les niveaux 2 et 3 fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contraire.

Pour le paradoxe d'appartenance :

Figure 14. Situation 3. Représentation heuristique-paradoxe d'appartenance : les niveaux logiques

Niveau 1 bis : Dans ses relations au maire
D: Devoir ne pas être dans le camp des enseignants. Devoir être dans le camp municipal. Non D: Ne pas devoir ne pas être dans le camp des enseignants. Ne pas devoir être dans le camp municipal.
Niveau 2 bis: Dans ses relations aux enseignants
E: Devoir être dans le camp des enseignants. Non E: Ne pas devoir être dans le camp des enseignants.

C'est au moment où les niveaux 1 bis et 2 bis fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contraire.

Le directeur ne doit pas être dans le camp des enseignants et doit y être.
Alors ces deux niveaux logiques vont coexister : l'un est mis en avant, puis l'autre.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

- **La situation paradoxale à la lumière des mondes**

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes se nourrit de l'examen du discours du directeur d'école au regard du référent sémantique de la théorie des économies de la grandeur soit la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

Le directeur d'école expose un conflit dans lequel deux camps se font face. Le camp du maire s'oppose au camp des enseignants. Le maire *« a une dent contre les enseignants, voilà, qui étaient là » (L13-L14).* Un conflit est lié au fait que l'enseignante *« avait fait son parti*

politique contre le maire élu » (L12-L13). Les enseignants apparaissent opposés au pouvoir du maire.

Le maire affronte le *« camp des enseignants » (L38)* au travers des moyens matériels : *« c'est lui qui tranchait et qui faisait ce qu'il veut avec les commandes.» (L34).* Il exerce ainsi son pouvoir de chef. Le maire est l'interlocuteur de l'école et s'adresse uniquement au directeur : *« Monsieur le maire ne voulait pas que je passe par d'autres personnes : c'est lui et moi. » (L71).*

Ce monde dont la grammaire lexicale ne peut intégrer l'un des mondes des théoriciens de la grandeur, pourrait être le monde du pouvoir du chef. Dans ce monde, le rapport de grandeur se détermine par l'adhésion personnelle au pouvoir. L'opposition au pouvoir conduit à un état de petit. Les mots du monde qui caractérisent l'exercice du pouvoir *« faire ce qu'il veut »* (*L34*) sont les verbes : *« donner » (L59),* trancher (L34), refouler (L51), diminuer (L58), éliminer (L58). Le répertoire des objets concerne les biens matériels tels que *« les commandes scolaires. » (L6-L7).*

Il convient de s'interroger sur le régime d'action de ce monde : s'agit-il d'une dispute en justice ou d'une dispute en violence ? Ce dernier se définit précisément par le fait que l'impératif de justification a disparu. Or, dans le discours, le directeur argumente, justifie la situation conflictuelle par la création d'un parti politique à l'initiative d'une enseignante de l'école, contre le parti du tavana. L'action étant justifiée, la situation relève donc d'un régime d'action de dispute en justice qui permet de percevoir une règle d'expression du pouvoir personnel et une mise en équivalence. La règle d'expression du pouvoir personnel serait de mener le rapport de forces à travers l'octroi ou la rétention des moyens matériels. Le monde ainsi évoqué souffrirait d'une approche épurée, affaiblie par un éclairage culturel passé sous silence.

Il semble nécessaire en effet d'expliquer ce monde dans la logique culturelle du don/contre don.

> La relation des maires aux équipements est égocentrée : faire bénéficier sa commune d'origine des biens publics et d'équipements, c'est montrer concrètement l'efficacité de son pouvoir et la vitalité d'un mana (pouvoir d'origine surnaturelle) de chef polynésien, qui doit être compris à travers un cycle de dons et de contre-dons : équiper

> sa commune revient à « rendre » à la population la faveur d'avoir été élu par elle. (Audras, Bambrige, Gaulme, d'Iribarne et Torrente, 2017, p. 13).

Ainsi, l'enseignante qui *« avait fait son parti politique contre le maire élu » (L12-L13)* exprime sa position à l'encontre de l'élu et engage une logique qui fait le contre-pied du don/contre-don.
Ne pas être dans le camp des enseignants (D) et ne pas veiller à la qualité des relations avec eux (C) place le directeur dans un état de grand dans le monde du pouvoir du chef.
Et, pour veiller à la qualité des relations avec le maire (A) : ne pas être dans le camp des enseignants permet d'être dans le camp municipal (D), ce qui confère au directeur un état de grand dans le monde du pouvoir du chef.

Le directeur d'école tâche de *« rassurer »* les enseignants (L65) avec la bienveillance qui caractérise le monde domestique *: « Je les rassurais du fait que euh, ça passe par moi pour notre demande et on a quand même le minimum de l'école, en attendant un renouvellement de la municipalité. Voilà, ils étaient rassurés, les enseignants, ils étaient rassurés. » (L65-L67).*

Il entretient de bonnes relations avec le maire pour pouvoir obtenir les moyens au profit des enseignants. Ainsi il veille à la qualité des relations avec ces personnels : il est dans le camp des enseignants. Veiller à la qualité des relations avec les enseignants (B) et être dans leur camp (E), le place dans un état de grand vis-à-vis d'eux.

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Pour le paradoxe de représentation :

Figure 15. Situation 3. Paradoxe de représentation-Représentation heuristique à la lumière des mondes

Niveau 1 : Dans ses relations avec le maire ***Monde du pouvoir du chef*** A : Devoir veiller à la qualité des relations avec le maire. *État de grand* Non A: Ne pas devoir veiller à la qualité des relations avec le maire. *État de petit*
Niveau 2 : Dans ses relations avec les enseignants ***Monde domestique*** B: Devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants. *État de grand* Non B: Ne pas devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants. *État de petit*
Niveau 3 : Dans ses relations avec le maire ***Monde du pouvoir du chef*** C: Devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants. *État de grand* Non C: Ne pas devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants. *État de petit*

Pour le paradoxe d'appartenance :

Figure 16. Situation 3. Paradoxe d'appartenance-Représentation heuristique à la lumière des mondes

Niveau 1 bis: Dans ses relations avec la municipalité ***Monde du pouvoir du chef*** D: Devoir ne pas être dans le camp des enseignants. Devoir être dans le camp municipal. *État de grand* Non D: Ne pas devoir ne pas être dans le camp des enseignants. Ne pas devoir être dans le camp municipal. *État de petit*
Niveau 2 bis: Dans ses relations avec les enseignants **Monde domestique** E: Devoir être dans le camp des enseignants. *État de grand* Non E: Ne pas devoir être dans le camp des enseignants. *État de petit*

Nous observons que, pour cette situation paradoxale, le directeur d'école est dans un état de grand dans les deux mondes. Pourtant, la situation est jugée complexe par lui.

Il ne s'agit donc pas d'un litige sur « l'attribution d'un état à une personne » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 98). L'épreuve est dénoncée et à travers elle, le monde dans lequel elle s'inscrit : le monde du pouvoir du chef. Ce monde aboutit à priver l'école de moyens matériels : *« Donc, les fournitures scolaires, on avait le minimum. Enfin, c'était très très dur pour les élèves […] toutes les demandes a été refoulées [sic].» (L49-L51).*

Ces états de grandeur résultent de son rôle externe *« face à deux camps » (L36)*. Il apparaît comme le tiers ou le médiateur qui permet d'éviter le face à face entre les deux camps.

4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et le phénomène du double pour saisir le sens produit afin de faire face à la situation jugée complexe.

- **La stratégie à l'œuvre**

Pour le paradoxe de représentation :

La stratégie double engage :

- un but unique ou dominant qui est de veiller à la qualité des relations avec les deux camps ;

- la fusion paradoxale de deux stratégies simples, l'une visant à faire partie des deux camps (stratégie 1), l'autre s'attachant à n'appartenir à aucun camp (stratégie 2).

Stratégie 1- faire partie des deux camps.
Faire partie des deux camps (alors que l'appartenance au camp du maire exclut de faire partie du camp des enseignants) lui permet de servir le but dominant qui est de veiller à la qualité des relations avec le maire et les enseignants : *« C'est moi qui ai essayé de résoudre [hésitation] petit à petit. Et c'est pas facile, vraiment pas.» (L18-L19)* ; *« Ce que j'ai fait moi : bon, toutes les demandes des enseignants, alors je les ramassais et je rassemblais tout ça, et j'allais voir euh, monsieur le maire en personne, à son bureau, à la mairie.» (L42-L44).*

Stratégie 2- faire partie d'aucun camp (ne pas faire partie des deux camps).
Il maintient la position de neutralité *« face à deux camps » (L37)* dont il a bénéficié à son arrivée dans l'école puisqu'il n'était pas présent au moment de l'opposition politique.

Pour ce faire, le directeur demande des moyens matériels et met en avant les intérêts du maire en centrant ses propos sur les élèves, les futurs citoyens de l'île :

> *Voilà, il faisait très très [hésitation] beaucoup de remarques envers les enseignants. Mais à chaque fois, je revenais sur le fait que il ne faut pas [sic] regarder les*

enseignants, mais il faut regarder la future population de l'île, c'est-à-dire les élèves. (L55-L57)

Il se place ainsi dans le camp des enseignants et dans le camp du maire, sans faire partie d'aucun camp.

La stratégie double du paradoxe de représentation concerne :

- le directeur d'école, le maire et les enseignants, ces derniers étant omniprésents dans les relations entre le maire et le directeur d'école.
- un seul lieu. Les relations du directeur d'école et du maire s'établissent au cours d'entretiens qui se tiennent uniquement à la mairie.
- un même moment. Le directeur d'école réunit les deux stratégies à chaque entretien soit « *à chaque fois* » (L56).

À ce moment précis de l'échange, le directeur d'école sert le but dominant en réunissant les deux stratégies simples (1 et 2) au même endroit et au même moment. Il apparaît comme un tiers sujet *« face à deux camps » (L37)* pour médier la relation entre le maire et les enseignants.

Ainsi, pour maîtriser le paradoxe de représentation, le directeur met en œuvre une stratégie de compromis qui lui permet, dans le respect de la règle de l'« unité de temps et de lieu » (Barel, 1989, p. 185), d'appartenir au camp du maire tout en appartenant au camp des enseignants sans pour autant faire partie d'aucun camp.

Le compromis permet de transposer le terrain du conflit par rapport aux objectifs de chacun des protagonistes :

- pour les enseignants, obtenir des moyens matériels ;
- pour le maire : s'agissant d'un élu, anticiper les futures élections en regardant *« la future population de l'île, c'est-à-dire les élèves.» (L57).*

Mais l'opposition entre les deux camps n'est pas pour autant terminée.

Le compromis est rendu possible, car une partie du message est occulté : celui de n'appartenir à aucun camp soit de ne pas appartenir au camp municipal lorsque le directeur s'entretient avec le maire, ou encore d'appartenir au camp des enseignants.

Ce qui nous amène à revenir sur la stratégie 1 (indépendamment de la stratégie 2) : elle entraîne un paradoxe d'appartenance puisque faire partie des deux camps, c'est être dans le camp des enseignants et dans le camp municipal. Or, selon la règle imposée par le maire dans la situation paradoxale, être dans le camp municipal exclut d'être dans le camp des enseignants.

Pour le paradoxe d'appartenance :

La stratégie double convoque :

- un but unique ou dominant qui est de faire partie des deux camps;
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples, l'une visant à être dans le camp du maire en s'entretenant personnellement avec lui (stratégie 3) et l'autre à être dans le camp des enseignants en les rassurant et en se chargeant de leurs commandes (stratégie 4).

Rappelons que pour la stratégie 4, il existe un lien entre demander des biens matériels et l'appartenance au camp des enseignants puisque ce sont les moyens matériels dont se sert le maire à titre de représailles contre les enseignants.

Pour mener ces stratégies simples, le directeur d'école est en relation avec le maire ou avec les enseignants à des moments distincts, dans des lieux distincts :

- celui de l'école où s'établissent les relations avec les enseignants et,
- celui de la mairie où le directeur d'école s'entretient avec le maire.

La stratégie double mobilisée est celle du compartimentage qui permet au directeur d'être dans le camp des enseignants au sein de l'école et de ne pas être dans le camp des enseignants donc d'être dans le camp municipal quand il s'entretient avec le maire à la mairie.
La stratégie de compartimentage produit des choix d'appartenance qui s'ignorent pour chacun des camps. Ces choix sont actualisés à des moments différents, et se déploient sur des lieux et auprès d'acteurs distincts.

La stratégie double du compromis ne s'inscrit pas dans la durée. Elle doit même être réitérée *« à chaque fois » (L56).*
Les stratégies 3 et 4 qui composent la stratégie double de compartimentage, sont actualisées en des lieux et à des moments distincts, ce qui rend possible la stratégie 1 du paradoxe de

représentation auquel il est lié. Autrement dit, la stratégie de compartimentage permet de mener la stratégie de compromis puisque la stratégie 3 est actualisée dans les relations du directeur au maire (le directeur apparaît dans le camp du maire, aux yeux du maire) et une partie de la stratégie double est occultée (l'appartenance au camp des enseignants).

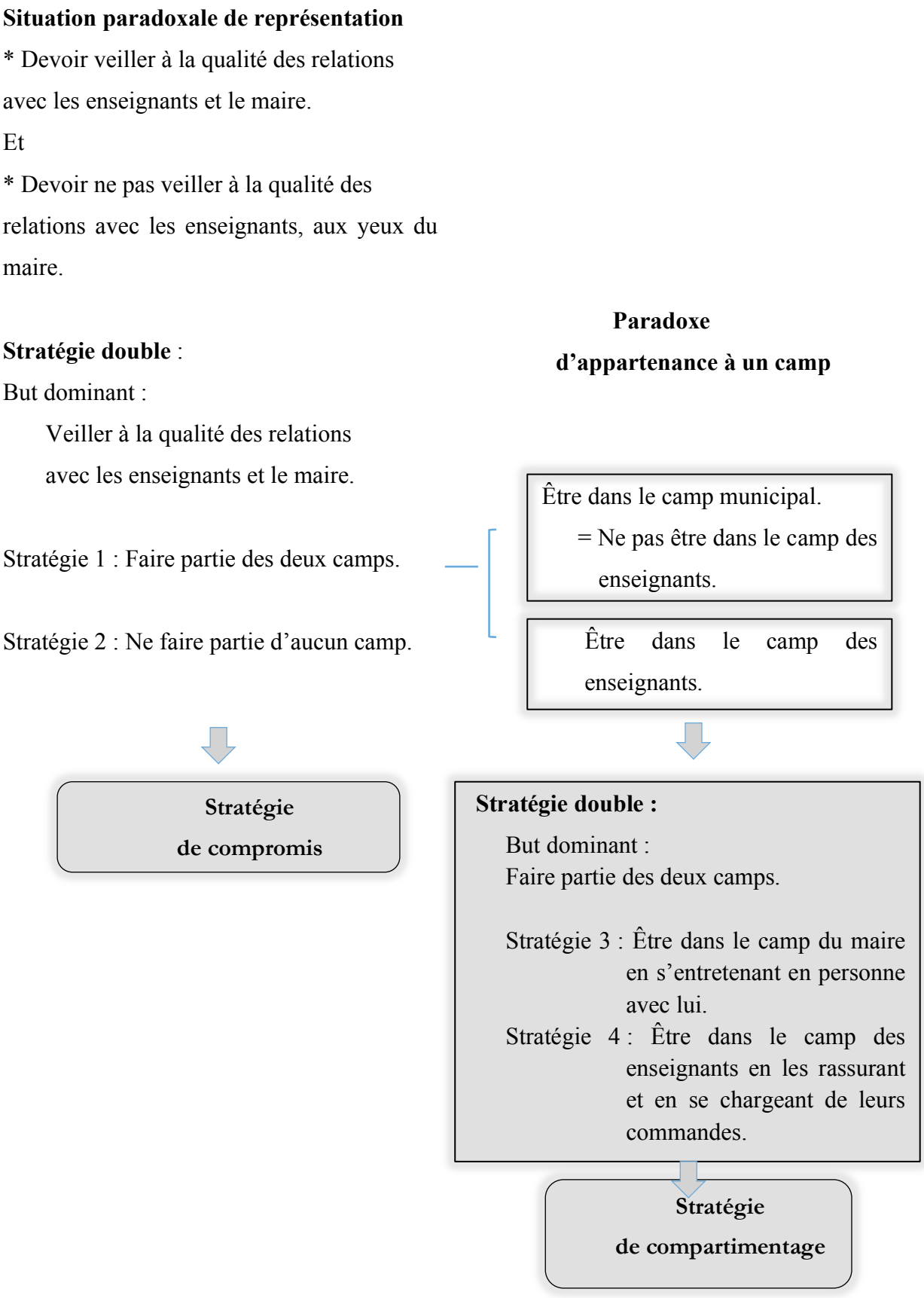
Au moment du compromis, le directeur d'école réalise la médiation entre les deux camps. Il se positionne ainsi comme tiers sujet *« face à deux camps » (L37).*

La stratégie de compromis consiste en la réalisation des intérêts respectifs centrés sur les futurs citoyens de l'île soit les électeurs pour le maire et les moyens matériels pour les enseignants.

Mais l'opposition entre les camps n'est pas pour autant terminée : le compromis diffère la solution finale. Les deux camps s'opposent et le paradoxe de représentation est toujours actif. Le directeur doit veiller à ses relations avec chacun des protagonistes en poursuivant la stratégie de compartimentage.

Ainsi, la stratégie de compromis peut être mise en œuvre parce que le directeur a une position de médiateur entre le maire et les enseignants en faisant partie des deux camps sans en faire partie. La maîtrise de la situation jugée complexe dans la position de médiateur est le fruit d'une double stratégie double : une stratégie de compartimentage et une stratégie de compromis. Les stratégies doubles sont montées en série.

Figure 17. Situation 3. Stratégies doubles montées en série



- **Le phénomène du double et la triangulation**

La triangulation :

Pour le paradoxe de représentation :

Le directeur d'école va substituer les élèves aux enseignants *:*

> *Voilà, il faisait très très [hésitation] beaucoup de remarques envers les enseignants. Mais à chaque fois, je revenais sur le fait que il ne faut pas [sic] regarder les enseignants, mais il faut regarder la future population de l'île, c'est-à-dire les élèves. » (L55-L57)*

Les élèves, future population de l'île, apparaissent comme un tiers objet (concept électoral) qui permet à la stratégie de compromis de se réaliser. En effet, le directeur les évoque pour soutenir la demande de moyens matériels. Et, il existe un lien entre solliciter des biens matériels et l'appartenance au camp des enseignants puisqu'ils sont destinés à répondre à leurs besoins. Or, ce sont les moyens matériels dont se sert le maire à titre de représailles contre les enseignants. Mais, en demandant des moyens matériels en faveur des élèves, future population de l'île, le directeur sert la notoriété du maire, ce qui occulte l'appartenance au camp des enseignants, aux yeux du maire.

Relevons que l'objet selon Barel (1982), est entendu dans un sens très large qui dépasse les objets fabriqués par la société industrielle.

> Il n'y a pas de « définition » possible de cet objet, car il comprend en réalité tout ce qui n'est pas directement et « purement » social, c'est-à-dire tout ce qui comporte un élément « substantiel » de type matériel, physique, géographique, biologique, linguistique... (ou bien encore, si l'on veut, tout ce qu'il y a de non-social dans le social, s'il est vrai - et c'est vrai -, que même la nature la plus naturelle est déjà socialisée, humanisée, pour le meilleur ou pour le pire). C'est en ce sens que l'on parle de l' « objet local » pour désigner des collectivités humaines enracinées « quelque part ». (p. 347-348)

Le sujet élève se dote de caractéristiques sociales et devient citoyen ce qui lui confère de futures capacités électorales. En ce sens, la future population de l'île est instrumentalisée pour faire face au paradoxe de représentation.

Pour le paradoxe d'appartenance :

Le directeur d'école se positionne en tant que tiers sujet : il intervient dans les stratégies 3 et 4 pour permettre d'appartenir aux deux camps et faire « comme si » le paradoxe d'appartenance n'existait pas.

La triangulation à la lumière des mondes :

Pour le paradoxe d'appartenance à un camp :

Le directeur d'école veille à la qualité des relations avec le maire et les enseignants en menant une stratégie de compartimentage. Il apparaît comme un tiers sujet face à deux camps. Les logiques qu'il surimpose à la situation dissimulent le paradoxe d'appartenance puisque le caractère exclusif de la relation d'appartenance est tronqué par la stratégie de compartimentage soit une appartenance à un camp distincte selon les lieux et les acteurs.

Les mondes et les états de grandeur ne sont pas modifiés par rapport au paradoxe d'appartenance de la situation : il est dans un état de grand dans le monde du pouvoir du chef, en veillant aux relations qu'il entretient en personne avec le maire et, il est dans un état de grand dans le monde domestique eu égard à la bienveillance qu'il manifeste aux enseignants en les rassurant, en se chargeant de leurs commandes.

Figure 18. Situation 3. Paradoxe d'appartenance-Représentation heuristique des niveaux logiques stratégiques à la lumière des mondes

Stratégie 3 - Stratégie de compartimentage : Être dans le camp du maire **Niveau 1 bis - Dans ses relations avec la municipalité** ***Monde du pouvoir du chef*** D : Être dans le camp municipal. (S'entretenir en personne avec le maire) *État de grand* Non D: Ne pas être dans le camp municipal *État de petit*
Stratégie 4 - Stratégie de compartimentage : Être dans le camp des enseignants **Niveau 2 bis (stratégie de compartimentage):** **Dans ses relations avec les enseignants** ***Monde domestique*** E: Être dans le camp des enseignants (Se charger de leurs commandes, les rassurer) *État de grand* Non E: Ne pas être dans le camp des enseignants *État de petit*

Pour le paradoxe de représentation :

Le directeur d'école va tâcher de substituer au niveau 1 une autre logique qui mobilise le monde de l'opinion. Ainsi, le directeur peut-il obtenir des moyens matériels sans être considéré, dans ses relations avec le maire, dans le camp des enseignants. Il *« essaye de résoudre petit à petit » (L18)* en mobilisant des arguments dans un monde correspondant au rôle social du maire élu.

Le directeur, s'adressant à un élu, argumente en mobilisant **le monde de l'opinion**. Ainsi, l'invite-t-il à regarder les élèves, *« la future population de l'île » (L57)*. Dans ce monde, « la grandeur de chacun dépend de l'opinion des autres » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 223). Le monde de l'opinion permet au directeur de soutenir une argumentation en faveur des élèves, la future population de l'île (tiers objet) pour qu'ils bénéficient de biens matériels, sans apparaître dans le camp des enseignants. Le monde de l'opinion dans lequel est retenu le

tiers objet permet de mener la stratégie de compromis et de faire « comme si » le paradoxe d'appartenance (lié à la stratégie 1) n'existait pas.

Malgré sa demande de moyens matériels, le directeur est dans un état de grand dans le monde de l'opinion puisqu'il œuvre en faveur de la notoriété du maire auprès de la *« future population de l'île » (L57),* c'est-à-dire les futurs électeurs.

Figure 19. Situation 3. Paradoxe de représentation-Représentation heuristique des niveaux logiques stratégiques à la lumière des mondes

Stratégie 1- Stratégie compromis : Faire partie des deux camps **Niveau 1 : Dans ses relations avec la municipalité** ***Monde de l'opinion*** A : Faire partie du camp municipal. (Veiller à la notoriété du maire.) *État de grand* Non A: Ne pas faire partie du camp municipal. *État de petit*
Stratégie 1- Stratégie compromis : Faire partie des deux camps **Niveau 2 : Dans ses relations avec les enseignants** ***Monde domestique*** B: Faire partie du camp des enseignants. (Demander des moyens matériels.) *État de grand* Non B: Ne pas faire partie du camp des enseignants. *État de petit*
Stratégie 2- Stratégie compromis : Ne faire partie d'aucun camp **Niveau 3 : Dans ses relations avec le maire** ***Monde de l'opinion*** C: Ne pas faire partie du camp des enseignants. (Veiller à la notoriété du maire.) *État de grand* Non C: Ne pas ne pas faire partie du camp des enseignants. *État de petit*
Stratégie 2- Stratégie compromis : Ne faire partie d'aucun camp **Niveau 3' : Dans ses relations avec les enseignants** ***Monde domestique*** C': Ne pas faire partie du camp du maire. (Demander des moyens matériels.) *État de grand* Non C': Ne pas ne pas faire partie du camp municipal. *État de petit*

Lorsque les niveaux 1, 2, 3 et 3' fusionnent, terme à terme, le directeur fait partie des deux camps sans en faire partie : il veille à la notoriété du maire tout en demandant des moyens matériels. Le sens produit correspond à la stratégie du compromis évoqué.

Finalement, dans cette situation paradoxale, le directeur d'école se trouve en état de grand dans les mondes du pouvoir personnel du maire, de l'opinion et dans le monde domestique.

La maîtrise qu'il a de cette situation tient à deux stratégies doubles qu'il a surimposées à au paradoxe de représentation et au paradoxe d'appartenance.
Ainsi, mobiliser un tiers objet du monde de l'opinion, les élèves, futurs électeurs de l'île, permet de déplacer le terrain du conflit du maire, initialement dans monde du pouvoir personnel, sans que ce dernier ne cesse d'exister. L'infra-système du maire est transposé dans un autre monde, celui de l'opinion, et sert l'objectif dominant du directeur d'école sans pour autant arrêter le conflit entre les enseignants et le maire. Finalement, le directeur a pu obtenir du maire qu'il commence *« non pas à éliminer notre demande mais diminuer un peu, à gérer un peu, à nous donner le minimum de nos besoins. » (L58-L59).*

4.4 La stratégie d'oscillation : le double *bind*

4.4.1 Situation 4- Le paradoxe administratif

4.4.1.1 Le contexte de l'entretien

L'école se situe dans l'archipel des îles du Vent. L'interviewer organise son déplacement. La directrice reçoit le chercheur dans la salle des maîtres de l'école, hors temps scolaire. Elle est déchargée de classe et possède une ancienneté supérieure à dix années.

Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. L'interviewer demande à pouvoir enregistrer l'entretien, disposition acceptée par la directrice d'école.

4.4.1.2 Le résumé de la situation

La directrice expose une situation dans laquelle elle est tenue pour responsable, par les parents d'élèves, des achats faits par leurs enfants, dans le bus ou à l'extérieur de l'école, en dehors des heures de classe, alors que ceux-ci ne relèvent pas du champ de compétence de l'école. Malgré l'exposé de son rôle auprès d'eux, elle fait l'objet de critiques : *« Bref, il y a des conflits : le snack, la vente dans le bus. Ils enveloppent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot [hésitation] même si c'est extérieur à l'école. » (L65-L67).* Selon les parents, elle a la charge de la surveillance des élèves et se doit de faire appliquer les règles de l'école même à l'extérieur de l'établissement.

Alors, elle va faire appliquer le cadre réglementaire de l'école, en dehors de son champ d'exercice à savoir auprès des chauffeurs de bus et des propriétaires du snack situé en face de l'école. Tantôt, elle sollicite des tiers, personnels de l'institution ou qui lui sont étrangers (personnel de la santé en charge des écoles) pour communiquer avec les parents, les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack ; tantôt elle intervient en personne auprès d'eux pour gérer cette situation. Dans ce dernier cas, tantôt la directrice propose aux chauffeurs de bus un arrangement pour vendre des produits adaptés aux besoins des enfants, tantôt elle leur soutient des arguments juridiques.

Finalement, les chauffeurs de bus cessent de vendre des produits et les propriétaires du snack font *« des efforts mais [hésitation], un petit peu. Mais ils savent maintenant. » (L62-63)*. Quant aux parents, *« ils ont compris […]. Ils voulaient trouver un responsable. En fait, c'étaient eux qu'ils condamnaient. » (L82-L83)*.

4.4.1.3 Les matériaux

Il s'agit de revivre une situation complexe à laquelle tu as dû faire face dans ton quotidien professionnel.

Au niveau des parents par exemple, c'étaient les bus. Il y a des parents par exemple qui donnaient de l'argent aux enfants pour avoir un goûter dans le bus. Alors comme à l'école, ce qu'on fait [hésitation], les parents doivent donner aux enfants un goûter, comme Monsieur [hésitation], nous a dit. Et il y a eu un article qui parlait du goûter avec du lait, de l'eau, équilibré. Alors les enfants, ce qu'ils faisaient dans le bus [hésitation], le bus vendait des bonbons et d'autres choses encore, et les enfants eux, achetaient tout cela dans le bus.

Alors un moment donné, c'était les parents qui étaient contre les chauffeurs de bus sont venus me voir pour me demander pourquoi je n'arrêtais pas cela. Alors, je leur ai dit que ils n'étaient pas à moi ces bus [sic].

J'ai fait une réunion, c'était une assemblée générale et là, ils m'ont critiquée pour me dire pourquoi je n'ai rien fait, pourquoi j'ai laissé faire les choses. Étant donné que je savais que, qu'il y avait cette réunion, j'ai demandé à ce que les chauffeurs de bus soient là aussi pour expliquer pourquoi il y avait ça. Finalement, les chauffeurs de bus ne sont pas venus et c'est moi qui ai expliqué aux parents qu'ils n'avaient pas à donner des sous aux enfants. Voilà, premièrement, ils n'ont pas à leur donner des sous lorsqu'ils montent dans les bus.

Après, à chaque fois, j'allais vérifier ce qu'ils vendaient. Et petit à petit, finalement maintenant, il n'y a plus rien. Mais ça a quand même duré longtemps.

Tu me disais que tu avais été accusée par les parents et que tu avais été voir les chauffeurs de bus ?

Pour les bus, je leur ai dit. Ce que vous vendez, normalement vous n'avez pas à le faire. Alors voilà, j'ai fait un *deal* avec eux, je te cache pas [sic]. Je leur ai dit : « si vous vendiez des pots de yaourt, si vous vendiez du lait en brique à boire, je n'sais pas [sic], du lait au chocolat, à la fraise, des fruits, alors les parents pourraient vous payer ça. Pourquoi vous n' le faites pas [sic] ? Après ils ont réfléchi [hésitation], parce que j'ai fait une réunion avec les chauffeurs de bus. Je leur ai dit : « il faudrait peut-être réfléchir à ça parce que là, on me met comme étant responsable de ce que vous êtes en train de faire alors que je ne suis pas du tout dedans ». Les parents, eux, ne veulent pas du tout qu'ils mangent ça. Alors, petit à petit, ils ont essayé de changer pour ne plus mettre de bonbons, pour ne plus mettre, euh, de chips et les remplacer par des crêpes au chocolat, pour remplacer par des pommes. Je leur ai dit : « voilà, ça c'est mieux. ». Mais ça a été long quand même et finalement, oui, ils ont banni tout ça et n'ont plus vendu quoi que ce soit dans le bus. En plus, c'était pas légal non plus [sic]. Et je leur avais dit : « ça, vis-à-vis des enfants, vous n'avez pas à le faire, c'est pas légal devant la loi » [sic]. Alors après, ils m'ont dit : « et le snack qui est juste en face de l'école ? ». Ça, c'est une autre affaire aussi.

J'ai eu à faire aux parents par rapport à ça, au snack qui est juste en face de l'école, car leurs enfants allaient là-bas pour acheter le goûter le matin. J'ai dit : « écoutez, c'est pas dans mon domaine [sic]. Je suis pas là-dedans [sic]. Les enfants, ils ont des heures où ils commencent et ils viennent à l'heure qu'il faut. Par exemple, des enfants qui ne mangent pas à la maison, bien, ils vont chercher leur casse-croûte, je ne cache pas ça. Avant de venir, ils ont fini dehors, en dehors de l'école. Voilà. C'était toute l'année dernière.

Comment es-tu intervenue auprès du snack ?

En fait, j'ai demandé à une intervenante extérieure. J'ai demandé à [hésitation]. Comment elle s'appelle ? Celle qui s'occupe de la santé ? Comme elle passe dans les écoles, je crois

une fois ou deux fois dans l'année, alors je lui avais demandé : « s'il te plait, est-ce que tu peux aussi aller discuter avec le monsieur qui est de l'autre côté, comme c'est aussi un parent d'élève. ». Alors, elle l'a invité à venir à une réunion qu'elle faisait pour les parents d'élèves. Voilà. Le message est passé [hésitation], un peu. Après, euh, ce sont ceux qui sont dans le snack qui n'étaient pas contents après moi qui m'ont fait : « c'est toi qui as dirigé cette femme ! ». Je leur ai dit : « c'est pas pour aller contre vous [sic] mais il y a des lois, des articles qui disent telles et telles choses pour le goûter des enfants. ». Voilà. C'est pas facile [sic]. Ils font des efforts mais [hésitation], un petit peu. Mais ils savent maintenant. Déjà, leurs enfants ont le goûter qu'on demande [sic].

Bref, il y a des conflits : le snack, la vente dans le bus. Ils enveloppent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot, même si c'est extérieur à l'école.

Dans tous les cas ce que je fais, avec les conseillers pédagogiques [hésitation]. On a mis en place des réunions avec eux, avec les psys, le maître G[45] : on est ensemble. Il y a même une association qui a mis en place des réunions et qui passe dans les écoles et la première école dans laquelle elle s'est déplacée, c'est ici. Elle intervient sur n'importe quel thème. Alors, le premier thème c'est que [sic]: « Mon enfant ne veut pas aller à l'école : pourquoi ? ».

Quelle est cette association ?

C'est une association communale et celle qui s'occupe de ces associations-là, c'est un professeur de collège. Comme on s'entend bien, elle connait bien les directrices d'école, elle m'invite beaucoup. C'est de l'éducation parentale.
Il y a plein de choses que les parents ont dits par rapport à moi [sic]. Et puis, finalement, c'est pas moi [sic], c'était eux-mêmes. C'est là qu'ils ont compris, à force de venir aux réunions. Ils voulaient trouver un responsable. En fait, c'étaient eux qu'ils condamnaient. Ils ont compris que si l'enfant ne venait pas tout le temps, s'il est tout le temps absent : « c'est que moi en tant que parent, je ne fais pas ma part. » [les mots sont appuyés].

[45] maître spécialisé (rééducateur)

D'ailleurs, quand il y a un problème qui se pose, moi, j'appelle déjà l'inspecteur. Je l'appelais tout le temps. Et il disait : « Mme la directrice, il y a de ces choses qui se passent chez toi ! ». Mais à chaque fois, j'étais contente de discuter avec lui. Il me donnait des encouragements et même, parfois, il venait et prenait un temps avec moi pour discuter et me disait comment réagir parce que après, je lui disais :

- Monsieur, vous savez, des fois j'ai envie de pleurer. Pourquoi c'est toujours moi chez que ça se passe comme ça ?
- Mais il y a pas que toi [sic], c'est partout, partout ! Tout le monde est mis à l'épreuve.

C'est lui qui me disait : « plus tu seras mise à l'épreuve, plus tu seras forte parce que tu sauras comment il faut faire. ».

Et il avait raison, car quand j'y repense maintenant, tout compte fait, c'était quelque chose de vraiment facile à régler. Il faut s'appuyer sur la circonscription, sur l'IEN, sur les conseillers pédagogiques, sur les associations. Il faut s'appuyer sur eux. Voilà.

Et puis, Monsieur, il écrivait des mots à certaines personnes qui voulaient faire des conflits. Puis après, ça s'arrêtait sinon quand il venait, il les rencontrait. Même pour les chauffeurs de bus, il était là; pas pendant la réunion, il n'était pas présent à ce moment-là. Il est venu par la suite.

Il est venu après, pour discuter avec moi et avec les enseignants, pour leur dire qu'il ne faut pas qu'il y ait de ressentiment vis-à-vis des parents : « s'ils sont comme ça, c'est qu'il y a des choses qu'ils ne comprennent pas vis-à-vis de l'école. ».

Merci. Je te remercie beaucoup pour cet entretien.

4.4.1.4 L'analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont la directrice perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, la directrice d'école parle d'autrui et cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses relations (autoréférence indirecte) aux parents d'élèves, aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack.

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

La directrice d'école fait l'objet de critiques par les parents. Il lui est reproché de ne pas faire « son boulot » : *« Bref, il y a des conflits : le snack, la vente dans le bus. Ils enveloppent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot, même si c'est extérieur à l'école.» (L65-L67).* Les élèves achètent des goûters dans le bus ou au snack, en dehors des horaires de classe. Selon les parents, ils sont sous la surveillance de la directrice qui doit faire appliquer les règles de l'école même à l'extérieur de l'établissement : *« J'ai fait une réunion, c'était une assemblée générale et là, ils m'ont critiquée pour me dire pourquoi je n'ai rien fait, pourquoi j'ai laissé faire les choses ». (L14-L15).*

La situation se réfère à une attribution des directeurs d'école à savoir l'article 30-1.8 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 selon lequel : « Il prend toute disposition utile pour que l'école assure sa fonction de service public de l'éducation. À cette fin, il organise l'accueil et la surveillance des élèves dans le cadre du règlement-type, ainsi que le dialogue avec leurs familles. ». Seulement, la surveillance des élèves et l'application du règlement de l'école sont étendues par les parents à l'extérieur de l'école.

Trois systèmes entrent en interactions avec la directrice lors de l'exposé de la situation complexe : les parents d'élève, les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack. Le

caractère existentiel de la situation jugée complexe par la directrice d'école résulte de relations systémiques.

La situation d'interaction se formule ainsi : la directrice d'école doit assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école afin de régler des situations pour lesquelles elle est tenue pour responsable par les parents d'élèves et ne doit pas assurer cette surveillance et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école, puisque le règlement s'applique exclusivement au sein de l'établissement (le champ de compétence de l'attribution visée est celui de l'école).

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La situation exposée par la directrice est paradoxale puisqu'elle doit assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école, selon les parents d'élèves, et elle ne doit pas assurer cette surveillance et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école eu égard à l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996.

La directrice est sujette à une double contrainte :

- la contrainte liée à son rôle (ses attributions) : devoir ne pas assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école;
- la contrainte liée aux parents : devoir assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.

Ces deux injonctions sont intériorisées par la directrice. Devoir ne pas assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école sont explicitement formulés :

> « *Ils enveloppent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot, même si c'est extérieur à l'école » (L65-L67);*
>
> *« là, on me met comme étant responsable de ce que vous êtes en train de faire alors que je ne suis pas du tout dedans » (L33-L34);*
>
> *« J'ai dit : « écoutez, c'est pas dans mon domaine [sic]. Je suis pas là-dedans [sic]. » (L45-L46).*

Elle se montre sous domination des parents et subit leur pression. Rester dans ses prérogatives telles que définies par les attributions, l'expose aux critiques parentales. Alors, selon la directrice, elle se doit d'agir auprès des chauffeurs de bus et du propriétaire du snack. Elle

intègre les normes d'un rôle que les parents ont eux-mêmes défini : devoir assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.

Attribution ou norme imposée par les parents, chacun des choix entraîne une sanction :

- la contrainte liée à son rôle (ses attributions) : en faisant valoir qu'elle ne doit pas assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école, elle est critiquée par les parents.
- la contrainte liée aux parents : en faisant valoir qu'elle doit assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école, les protagonistes ne sont *« pas contents » (L59)* et *« il y a des conflits : le snack, la vente dans le bus. » (L65)*.

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école puisque l'approche normative donne accès à la situation.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.

La situation paradoxale engageant l'article 30-1.8 précité, le paradoxe à l'œuvre est qualifié de paradoxe administratif.

2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

- **Le sens normatif**

L'analyse de la situation paradoxale par les ordres normatifs qui définissent le rôle du directeur d'école (ses attributions) permet de formuler les propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation jugée complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte qui établit les relations entre la directrice et l'Autre.

Les premier et deuxième niveaux logiques :

La directrice doit assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.

Énoncés 1 et 2 : devoir assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.

Autoréférences indirectes 1 : la directrice dans ses relations aux parents d'élèves, aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack.

Les troisième et quatrième niveaux logiques :

La directrice ne doit pas assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.

Énoncés 3 et 4 : devoir ne pas assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.

Autoréférences indirectes 2 : la directrice dans ses relations aux parents d'élèves, aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack.

Les énoncés 1, 2, 3 et 4 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation complexe. Les niveaux 1 et 2 puis 3 et 4 sont considérés au regard du message fondé sur :

- l'attribution de la directrice qui délimite le champ de ses prérogatives ;
- l'attribution étendue par les parents (l'application du règlement de l'école en dehors de l'école) qui devient, pour la directrice, la norme de son rôle afin de faire taire leurs critiques.

- **La représentation heuristique**

Figure 20. Situation 4. Représentation heuristique : les niveaux logiques

Niveau 1- Dans ses relations aux parents A : Devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. Non A : Ne pas devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école.
Niveau 2- Dans ses relations aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack B: Devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. Non B : Ne pas devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école.
Niveau 3- Dans ses relations aux parents C : Devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. Non C : Ne pas devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école.
Niveau 4- Dans ses relations aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack D : Devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. Non D : Ne pas devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école.

La double contrainte s'applique aux relations de la directrice avec les parents d'élève, les chauffeurs de bus et le propriétaire du snack.

C'est au moment où les niveaux fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contraire.

La directrice doit surveiller les élèves par l'application des règles de l'école dans ses relations avec les parents, mais ne doit pas le faire puisque le règlement n'est pas applicable en dehors de l'école. Et, la directrice ne doit pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école dans ses relations avec les chauffeurs de bus et le propriétaire du snack, tous deux externes à l'école, mais doit le faire puisque les parents lui imposent de surveiller les élèves et d'appliquer le règlement en dehors de l'école. Alors ces niveaux logiques vont coexister ; l'un est mis en avant, puis l'autre.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

- **La situation paradoxale à la lumière des mondes**

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes se nourrit de l'examen du discours de la directrice d'école au regard du référent sémantique de la théorie des économies de la grandeur soit la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

La directrice fait l'objet de critiques : *« Il y a plein de choses que les parents ont dits par rapport à moi [sic]. » (L81)* ; *« ils m'ont critiquée pour me dire pourquoi je n'ai rien fait. » (L14-L15).*
Pourtant, ce qui lui est reproché ne relève pas de ses prérogatives : *(« je leur ai dit que ils n'étaient pas à moi ces bus [sic]. » (L12-L13).*
Elle est néanmoins dans un état de petit vis-à-vis des parents, dans le monde de l'opinion, malgré ses explications. En effet, dans ce monde, la dignité des personnes s'entend en termes de désir de considération. Alors, elle doit se soumettre à la contrainte imposée par les parents et surveiller les élèves par l'application des règles de l'école en dehors de l'école pour ne plus être critiquée et obtenir un état de grand dans le monde de l'opinion.

Dans ses relations avec les chauffeurs de bus, elle est dans un état de petit dans le monde marchand en contribuant à rejeter les bien vendus : *« ça, vis-à-vis des enfants, vous n'avez pas à le faire. » (L39-L40)* ; *« finalement, oui, ils ont banni tout ça et n'ont plus vendu quoi que ce soit dans le bus. » (L38-L39) ; « Après, euh, ce sont ceux qui sont dans le snack qui n'étaient pas contents après moi » (L58-L59).*

Les biens à la vente étant dévalorisés par la directrice, les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack sont « privé(s) de la dignité des hommes dans ce monde » (Boltanski et Thévenot, 2011, p. 245) qui est le profit. Elle sait que les règles de l'école ne s'appliquent pas en dehors de l'école et qu'en accédant à la demande des parents, elle est dans un état de petit dans le monde marchand, dans ses relations avec les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack.

Donc, elle doit surveiller les élèves par l'application des règles de l'école pour être dans un état de grandeur vis-à-vis des parents, dans le monde de l'opinion, et ne doit pas le faire dans ses relations aux chauffeurs de bus et aux propriétaires de snack, dans le monde marchand pour être dans un état de grand. Autrement dit, quel que soit son choix, l'état de grand dans un monde entraîne l'état de petit dans l'autre.

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Figure 21. Situation 4. Représentation heuristique à la lumière des mondes

Niveau 1- Dans ses relations aux parents ***Monde de l'opinion*** A : Devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. *État de grand* Non A : Ne pas devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. *État de petit*
Niveau 2- Dans ses relations aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack ***Monde marchand*** B : Devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. *État de petit* Non B : Ne pas devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. *État de grand*
Niveau 3- Dans ses relations aux parents ***Monde de l'opinion*** C : Devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. *État de petit* Non C : Ne pas devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. *État de grand*
Niveau 4- Dans ses relations aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack ***Monde marchand*** D : Devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. *État de grand* Non D : Ne pas devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école. *État de petit*

4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et le phénomène du double pour saisir le sens produit afin de faire face à la situation jugée complexe.

- **La stratégie à l'œuvre**

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est de surveiller les élèves par l'application des règles de l'école, même en dehors de l'école, pour dépasser les critiques des parents selon lesquelles *« elle n'a pas fait son boulot » (L66)* ;
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples, l'une visant à faire appliquer les règles de l'école en dehors de l'école (stratégie 1), l'autre s'attachant à ne pas faire appliquer les règles de l'école en dehors de l'école (stratégie 2).

Stratégie 1 - Faire appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.
Concernant les parents, la directrice sollicite une association. Pour les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack, elle fait appel à un personnel de la santé et à l'inspecteur.

Stratégie 2 - Ne pas faire appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.
Concernant les parents, la directrice leur rappelle qu'ils n'ont pas à donner d'argent aux enfants (argument relatif à la responsabilité parentale indépendant des règles de l'école). Pour les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack, elle mobilise des arguments juridiques.

La stratégie paradoxale à l'œuvre concerne :

- plusieurs acteurs : la directrice d'école, les chauffeurs de bus, les propriétaires du snack et les parents d'élève qui étendent l'attribution de la directrice à un champ extérieur à l'école. Pour faire face à la situation, la directrice d'école dit s'appuyer sur les personnels de l'éducation dont l'IEN, les conseillers pédagogiques : *« on est ensemble » (L70)* (la directrice, les conseillers pédagogiques, les psys, le maître G) et une association *« qui passe dans les écoles » (L71).* Elle est soutenue par l'inspecteur : *« Mais à chaque fois, j'étais aussi contente de discuter avec lui. Il me donnait des encouragements » (L89-L90).*

- un seul espace : les lieux évoqués concernent l'école qui se distingue du bus *« dans le bus » (L39)* lieu contrôlé par la directrice *« à chaque fois, j'allais vérifier ce qu'ils vendaient » (L21),* et du *« snack qui est juste en face de l'école » (L41), « en dehors de l'école » (L49).* Les lieux différencient l'école d'un extérieur (bus, snack) lorsque la situation d'interaction est évoquée. Mais, lorsque la directrice met en œuvre les stratégies simples, il n'y a ni intérieur ni extérieur puisque le règlement de l'école s'applique à un espace unique qu'est celui de la situation.

- plusieurs moments : les interactions entre les protagonistes (la vente de produits dans le bus, la vente de produits du snack et les tensions avec les parents) se déroulent dans un même temps. Pour faire face à la situation jugée complexe, les stratégies se déploient dans différents moments pour chacun des protagonistes.

Cette rupture d'unité de temps évince le compromis. Et, le « faire face » ne fractionne pas le paradoxe en divers lieux.

Pour maîtriser le paradoxe, la directrice mobilise les stratégies 1 et 2 de manière oscillatoire dans ses relations avec les parents d'élèves, les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack (la numérotation reprend l'ordre des énoncés dans le discours) :

- **Vis-à-vis des parents :**
  - Stratégie 1

5 -La directrice fait intervenir une association communale qui vise *« l'éducation parentale » (L80).*

  - Stratégie 2

1 -La directrice argumente à propos de la responsabilité parentale : *« c'est moi qui ai expliqué aux parents qu'ils n'avaient pas à donner des sous aux enfants. » (L18).*

- **Vis-à-vis des chauffeurs de bus :**
  - Stratégie 1

6 -La directrice sollicite l'inspecteur : *« Même pour les chauffeurs de bus, il était là ; pas pendant la réunion, il n'était pas présent à ce moment-là. Il est venu par la suite. » (L102-L104).*

  - Stratégie 2

2 -La directrice convoque des arguments de nature juridique :

« Et je leur avais dit : « ça, vis-à-vis des enfants, vous n'avez pas à le faire, c'est pas légal devant la loi [sic]. » (L39-L40) ;

« Après, à chaque fois, j'allais vérifier ce qu'ils vendaient. Et petit à petit, finalement maintenant, il n'y a plus rien. Mais ça a quand même duré longtemps. » (L21-L22) ;

« Alors, petit à petit, ils ont essayé de changer pour ne plus mettre de bonbons » (L35).

- **Vis-à-vis des propriétaires du snack :**
  - Stratégie 1

3 -*« En fait, j'ai demandé à une intervenante extérieure. » (L53)*

  - Stratégie 2

4 - La directrice convoque des arguments de nature juridique :

« C'est pas pour aller contre vous [sic] mais il y a des lois, des articles qui disent telles et telles choses pour le goûter des enfants. » (L60-L62).

La stratégie est donc celle du double *bind* :

> Quand on doit affronter le paradoxe dont le sens général est qu'on ne peut ni obéir ni désobéir, quand on ne peut ni adopter une stratégie de compromis ni « fractionner » le paradoxe et le faire assumer par d'autres, on est condamné à entrer dans une suite sans fin d'oscillations entre un choix et le choix contraire. Le double *bind* viole la règle dramatique de l'unité de temps. (Barel, 1989, p. 205)

La directrice ne parvient pas à prendre de la distance par rapport à ses émotions et à mettre en sens les évènements vécus : *« vous savez, des fois j'ai envie de pleurer. Pourquoi c'est toujours chez moi que ça se passe comme ça ? » (L92-L93)*. Le double *bind* est lié à la répétition « d'une expérience un certain nombre de fois » (Barel, 1989, p. 205). Alors l'inspecteur procède à la symbolisation du vécu de l'expérience appréhendé comme *« une mise à l'épreuve » (L95)* :

> *C'est lui qui me disait : « Plus tu seras mise à l'épreuve, plus tu seras forte parce que tu sauras comment faire. ». Et il avait raison, car quand j'y repense maintenant, tout compte fait, c'était quelque chose de vraiment facile à régler. (L95-L98)*

- **Le phénomène du double et la triangulation**

La triangulation

Le fait d'être tenue pour responsable de la surveillance des élèves, par l'application du règlement de l'école en dehors de l'école, place la directrice dans une situation paradoxale puisqu'elle ne doit pas surveiller les élèves et appliquer le règlement de l'école en dehors de l'école eu égard à ses attributions dont le champ d'application est celui de l'école.

La stratégie du double *bind* met en œuvre deux stratégies simples de manière oscillatoire :

- Stratégie 1- Faire appliquer les règles de l'école en dehors de l'école par un tiers sujet.

En mobilisant des tiers sujets (l'association, le personnel de santé et l'inspecteur), elle permet la surveillance des élèves par l'application du règlement de l'école, même en dehors de l'école et ce, sans outrepasser personnellement ses attributions dont le champ d'application est celui de l'école. Elle accède ainsi à la contrainte imposée par les parents.

- Stratégie 2- Faire ne pas appliquer les règles de l'école en dehors de l'école en remplaçant les règles de l'école par un tiers objet.

En avançant des arguments autres que ceux du règlement de l'école, elle ne surveille pas les élèves par l'application des règles de l'école en dehors de l'école. Ses justifications se fondent sur de tiers objets : la responsabilité parentale, la loi, les règles.

Elle respecte ainsi le champ d'intervention de ses attributions en se chargeant personnellement des relations avec les Autres (parents, chauffeurs de bus, propriétaires du snack).

La triangulation à la lumière des mondes

- Stratégie 1- Faire appliquer les règles de l'école en dehors de l'école par un tiers sujet.

Des tiers sujets (association pour éduquer les parents à la parentalité, un personnel de la santé pour s'entretenir avec les propriétaires du snack, et l'IEN qui intervient auprès des chauffeurs de bus) permettent la médiation entre les niveaux logiques de la situation paradoxale. Ils investissent la stratégie 1 en faisant appliquer les règles de l'école en dehors de l'école. Pour ce faire, ces tiers sujets se chargent de la médiation entre la directrice et les autres protagonistes de la situation jugée complexe.

Dans le monde domestique, la transmission constitue le principe supérieur commun. L'association vise l'éducation parentale pour permettre aux parents de comprendre leur responsabilité éducative. Pour les propriétaires du snack, le personnel de la santé les invite à une réunion pour *« discuter avec le monsieur » (L56).* Les relations courtoises qui déterminent les relations entre les êtres du monde domestique ciblent la transmission : *« ils savent maintenant » (L63).*

Pour les chauffeurs de bus, l'IEN, *« Il est venu après, pour discuter avec moi et avec les enseignants, pour leur dire qu'il ne faut pas qu'il y ait de ressentiment vis-à-vis des parents » (L105-L106).* L'IEN contribue à l'harmonie des relations entre les êtres. La directrice d'école à l'initiative de ces interventions est dans un état de grand dans le monde domestique.

- Stratégie 2 - Faire ne pas appliquer les règles de l'école en dehors de l'école en remplaçant les règles de l'école par un tiers objet.

Les objets du monde civique vont modifier les relations entre la directrice et les parents, les chauffeurs de bus, les propriétaires du snack.

La directrice formule des arguments de nature juridique pour intervenir dans des situations qui se situent en dehors de son champ de compétence, de ses attributions : *« En plus, c'était pas légal non plus [sic]. Et je leur avais dit : « ça, vis-à-vis des enfants, vous n'avez pas à le faire, c'est pas légal devant la loi » [sic] ». (L39-L40) ; « il y a des lois, des articles qui disent telles et telles choses pour le goûter des enfants. » (L61-L62).*

La situation est relatée au travers du monde civique où le droit crée la référence collective. Elle renvoie ainsi chacun à sa responsabilité, ce qui confère à la directrice un état de grand dans ce monde.

Figure 22. Situation 4. Représentation heuristique des niveaux logiques stratégiques à la lumière des mondes

Niveau 1 bis (Stratégie 1) - Dans ses relations aux parents
Monde domestique

A bis: Faire appliquer les règles de l'école.
(l'éducation parentale par le tiers : l'association municipale)
État de grand

Non A bis: ne pas faire appliquer les règles de l'école.
État de petit

Niveau 2 bis (Stratégie 1) - Dans ses relations aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack
Monde domestique

B bis: Faire appliquer les règles de l'école.
(la transmission par un tiers : un personnel de la santé, l'IEN)
État de grand

Non B bis: Ne pas faire appliquer les règles de l'école.
État de petit

Niveau 3 bis (Stratégie 2) - Dans ses relations aux parents
Monde civique

C bis : Faire ne pas appliquer les règles de l'école.
(substituées par la responsabilité parentale)
État de grand

Non C bis : Ne pas faire ne pas appliquer les règles de l'école.
État de petit

Niveau 4 bis (Stratégie 2) - Dans ses relations aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack
Monde civique

D bis : Faire ne pas appliquer les règles de l'école.
(substituées par des arguments juridiques)
État de grand

Non D bis: Ne pas faire ne pas appliquer les règles de l'école.
État de petit

Elle a agi sous la domination des parents pour surveiller les élèves en faisant appliquer les règles de l'école en dehors de l'école, sans appliquer les règles de l'école en dehors de l'école et, finalement :

- en ce qui concerne la vente dans le bus : *« Mais ça a été long quand même et finalement, oui, ils ont banni tout ça et n'ont plus vendu quoi que ce soit dans le bus. » (L37-L39) ;*
- en ce qui concerne le snack : *« C'est pas facile [sic]. Ils font des efforts mais [hésitations], un petit peu. Mais ils savent maintenant. » (L62-L63) ;*
- en ce qui concerne les critiques formulées à la directrice par les parents :

C'est là qu'ils ont compris, à force de venir aux réunions. Ils voulaient trouver un responsable. En fait, c'étaient eux qu'ils condamnaient. Ils ont compris que si l'enfant ne venait pas tout le temps, s'il est tout le temps absent : « C'est que moi en tant que parent, je ne fais pas ma part. ». (L82-L85)

En mobilisant le tiers association vis-à-vis des parents, la directrice tâche de supprimer la relation de domination dont elle a fait l'objet pour sortir du paradoxe auquel elle est confrontée.

4.4.2 Situation 5- Le paradoxe de représentation

4.4.2.1 Le contexte de l'entretien

L'école se situe dans l'archipel des îles du Vent.

La directrice reçoit le chercheur dans son bureau au sein de l'école, en après-midi, au moment de la sieste des élèves. L'environnement est calme. La directrice occupe des fonctions de direction depuis moins de cinq ans et son poste est en décharge de classe.

Elle a pris le temps de faire visiter l'école qui lui est confiée et de montrer les nombreux travaux d'aménagement qu'elle a fait réaliser par l'intermédiaire de la mairie. Au cours de la visite, elle informe les collègues de l'école qu'elle ne sera pas disponible le temps de l'entretien.

Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. L'interviewer demande à pouvoir enregistrer l'entretien, disposition acceptée par la directrice d'école.

4.4.2.2 Le résumé de la situation

La directrice d'école relate une situation conflictuelle entre une enseignante et un parent d'élève.

Sur les conseils de la directrice, l'enseignante avait rédigé un mot destiné à informer les parents d'un élève que leur enfant avait été mordu par un autre enfant, à la cantine. Seulement, *« la maman est montée au créneau » (L15)* et l'enseignante avait rejeté la responsabilité sur la directrice : *« c'est la directrice qui a écrit le mot » (L16).* Selon la directrice, cette situation illustre le manque de formation et de professionnalisme des enseignants devenus Professeurs des Écoles (PE). Il lui faut alors mobiliser ses compétences pour rattraper leurs « gaffes » et rassurer les parents, ce qui l'empêche de former les enseignants, faute de temps, pour qu'ils acquièrent les compétences requises par leur statut.

4.4.2.3 Les matériaux

Il s'agit de revivre une situation professionnelle que tu as vécue, une situation complexe.

C'est une enseignante qui se complaint [hésitation] ; tout passe par le, l'affect. Donc pas professionnelle. Si ça passe par l'affect, ce n'est pas professionnel. Et qui n'assume aucun de ses actes. Par exemple, un truc tout bête. J'ai eu une situation à gérer. Là, pareil, ça a pris des proportions que ça n'aurait pas dû prendre. Tout ça, c'est de la communication hein. J'ai des petits mots du cahier « infirmerie » enfin [hésitation] de soins. Donc, il y a eu deux enfants qui se sont un petit peu mordus pendant l'heure de la cantine ; elle a assisté avec l'autre enseignante puisqu'elles y vont un petit peu avant, avant les autres, et donc je lui dis : « et bien écoute, fais un petit mot simplement pour signaler aux parents qu'il y a eu un petit incident ». Ce n'est rien de grave ; un petit incident avec l'un de ses camarades, voilà. L'enfant était bien mordu : une belle trace de dents. Après ça arrive, mais on prévient les parents. Ça arrive voilà, c'est tout. Sauf que, au moment de [hésitation] le lendemain ou à la sortie, je sais plus [sic], la maman est montée au créneau. L'enseignante ne trouve pas mieux que de dire : « c'est la directrice qui a écrit le mot. ».

Le père qui vient mais alors, très, très rarement, qui vient chercher l'enfant. Et, dans sa façon de parler au père, euh, c'est comme si elle le jugeait, hein. Donc, le parent l'a très mal pris, c'est un popaa[46], l'a très mal pris [sic].
Alors, je dis : « ah bon ! Elle est bien bonne celle-là ! ». Elle fait le mot, c'est son écriture, c'est sa signature, mais c'est moi qui ai fait le mot ! Donc voilà, tout ça parce qu'elle n'assume pas. Elle n'est pas capable de [hésitation] d'expliquer, de [hésitation] voilà. Elle n'est pas capable de prendre position en tant qu'enseignante donc elle se retranche : « c'est pas moi, voilà ! » [sic].

Donc avec cette maman-là, ça a été un peu loin.

Comment cela ?

À chaque fois, il faut que je rattrape, que je rattrape le coup.

De quelle manière ?

En désamorçant. Et là, cette année, ça a été, mais alors, le pompon ! L'année dernière, j'ai déjà eu à faire ça toujours avec sa classe, c'est une STP. Comme je te l'ai dit, c'est une classe sensible mais pas que [hésitation] : l'enseignante se complet dans des situations dramatiques.

Dans quel contexte ?

Quand tout va mal, elle est bien. Elle se plaît dans, dans ça. C'est curieux à dire.

Est-ce qu'une source de difficultés sur ton poste, est la difficulté de gestion du personnel ?

[46] Terme tahitien non péjoratif pour désigner les métropolitains.

C'est pas moi [sic], c'est pas ma gestion du personnel. C'est rattraper les gaffes. C'est rattraper les gaffes parce que les gens, d'accord ils sont professeurs des écoles, mais ils n'ont pas intégré les compétences d'un professeur des écoles.

D'accord.

Ils sont passés PE par, par [hésitation]. Comment on appelle ?

L'IUFM autrefois, maintenant l'Espé.

Ah [hésitation], ils n'ont pas passé l'examen, quoi ! Par l'ancienneté, à l'ancienneté parce qu'ils ont demandé à être PE. Bon, moi aussi j'en fais partie, mais j'ai un petit peu lu sur ce à quoi je m'engageais. En fait, les gens sont passés PE, mais sans, sans être conscients qu'il y avait un changement de compétences, quoi. Les attentes ne sont pas les mêmes vis-à-vis d'un enseignant instituteur, euh, que pour un professeur des écoles. On n'attend pas la même chose. Et donc, ils n'ont pas été accompagnés. Ils n'ont pas été accompagnés.

Et ça pour toi, c'est une source de complexité ?

Oui, de difficulté !

Comment se manifeste-t-elle ?

Faudrait que je leur montre l'évolution de leur métier, sauf que je n'ai pas le temps !
Donc la plupart du temps, je rattrape les gaffes et les situations de crise, je gère les situations de crise. Donc ça, c'est une des situations mineures pour moi, mais ça été loin parce que elle a rendu coupable la maman d'être venue me voir, d'être venue me voir. Elle a tenu la jambe à la maman parce qu'elle l'avait vue avec moi dans le bureau. *(sonnerie de téléphone)* Attends, excuse- moi.
(Arrêt de l'enregistrement le temps de la communication téléphonique de l'interviewé.)

Que s'est-il passé alors ?

Donc si tu veux, là, elle a tenu la jambe à cette maman pendant une heure le samedi. Ça, elle a pas à le faire [sic]. Donc ça, c'était pas professionnel [sic]. La maman, elle m'a tout simplement dit : « Moins je lui parle, mieux je me porte ». En tant que parent, un parent qui te dit ça, c'est grave, quoi ! « Moins je lui parle, moins je la vois, mieux je me porte ! ». Tu te rends compte ?

Oui, oui.

Jusqu'où on va ? Les parents [hésitation]. Surtout que l'on est en petite section ! Donc voilà, je dois, moi, derrière, contribuer à rassurer ces parents : « Sur un plan professionnel, ne vous inquiétez pas, tout va bien. Votre enfant, il a [hésitation], il a droit à tout. Enfin, on contribue à remplir tous ses besoins affectifs, moteurs, etc. etc. ». Donc voilà.

4.4.2.4 L'analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont la directrice perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, la directrice d'école parle d'autrui et cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses relations (autoréférence indirecte) avec les enseignants de l'école devenus professeurs des écoles et plus particulièrement avec une enseignante, et des parents.

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

La situation engendre de fortes contraintes auxquelles la directrice doit faire face puisqu'elle doit rattraper *« les gaffes et les situations de crise » (L70)* et ainsi, rassurer les parents. Ces contraintes relèvent des attributions administratives du directeur d'école telles que prévues par l'article 30-1.9 : « Il veille à la qualité des relations avec les partenaires du système éducatif, notamment constitués par les autorités municipales, les parents d'élèves, le monde économique et les associations socioculturelles. ».
Cette injonction est assortie, dans le même article, d'une sanction : « Dans le cas de difficultés relationnelles profondes et durables ou d'erreurs avérées de gestion, de nature à porter préjudice au bon fonctionnement de l'école et à ternir le renom du service public de l'éducation, le directeur pourra se voir retirer, par l'autorité hiérarchique, la fonction de direction occupée. ».
Selon la directrice, *« ces gaffes » (L46, L47, L70)* sont liées à l'incompétence des enseignants, faute de ne pas avoir été accompagnés lors de leur évolution en qualité de Professeur des Écoles (PE) : *« Et donc, ils n'ont pas été accompagnés. » (L61).*
Encore, l'arrêté précise que le directeur « est associé à la formation des maîtres » (article 30-2.4). Cependant, la directrice ne peut assumer cette tâche par manque de temps : *« Faudrait que je leur montre l'évolution de leur métier, sauf que je n'ai pas le temps ! » (L69).*
Trois systèmes entrent en interactions lors de l'exposé de la situation complexe : celui de la directrice d'école, celui des enseignants (dont l'enseignante de STP), celui des parents. Le caractère existentiel de la situation jugée complexe par la directrice d'école résulte de

relations systémiques. Les actions de l'enseignante sur fond d'incompétence entrent en interaction avec les ordres normatifs de la directrice d'école (ses attributions) : elle doit veiller à la qualité des relations qu'elle entretient avec les parents. Or, ces relations sont fragilisées par le comportement non professionnel de l'enseignante de STP en particulier, et des enseignants de l'école devenus PE par ancienneté, en général. La directrice doit, de manière récurrente, *« rattraper les gaffes » (L70)* des enseignants pour *« rassurer ces parents » (L88)* ce qui l'empêche de les former pour qu'ils acquièrent les compétences requises : *« je n'ai pas le temps ! » (L69)* parce que *« je rattrape les gaffes et les situations de crise. » (L70).* Or, sans formation, les enseignants, *« les gens » (L47, L58)* n'intègrent pas *« les compétences d'un professeur des écoles » (L48)* et la directrice est contrainte de rattraper les « gaffes » des enseignants et de rassurer les parents, *« la plupart du temps » (L70).*

La situation d'interaction se formule ainsi : la directrice d'école doit veiller à la qualité des relations avec les parents sans pouvoir y veiller, puisque ces relations sont sans cesse fragilisées par le manque de compétence des enseignants qui *« n'ont pas intégré les compétences d'un professeur des écoles » (L48)*. Comme ils commettent des bévues, la directrice doit alors consacrer du temps à rassurer les parents.
Dans le prolongement, elle doit être associée à la formation des maîtres (article 30-2.4), mais ne le peut pas, faute de temps, celui-ci étant consacré à rattraper les « gaffes » commises par les enseignants.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La situation exposée par la directrice est paradoxale puisqu'elle doit veiller à la qualité des relations avec les parents, mais elle ne peut pas le faire.

La directrice est sujette à une double contrainte :

- la contrainte liée à son rôle (ses attributions) : devoir veiller à la qualité des relations avec les parents ;
- la contrainte liée au manque de compétence des enseignants : cette qualité de relation est sans cesse fragilisée par les « gaffes » des enseignants. La qualité des relations ne dépend pas d'elle ; « ne pas pouvoir » manifeste la contrainte subie.

Devoir et ne pas pouvoir supposent une indépendance, car le devoir ne modifie pas le pouvoir ; seulement, lorsqu'ils sont réunis dans un même message, ils entrent en connivence et établissent une relation de contrariété. Elle doit veiller à la qualité des relations (attribution assortie d'une sanction en cas d'infraction) avec les parents, sans pouvoir y veiller puisque les relations sont fragilisées par les enseignants, ce qui est paradoxal.

Cette situation paradoxale engage un autre paradoxe : la directrice doit être associée à la formation des enseignants, mais ne peut pas y être associée puisqu'elle doit consacrer son temps à rassurer les parents en tâchant ainsi, de veiller à la qualité des relations avec eux.

La directrice est sujette à une double contrainte :

- la contrainte liée à son rôle : devoir être associée à la formation des enseignants;
- la contrainte liée au manque de professionnalisme des enseignants : ne pas pouvoir les former puisqu'elle consacre tout son temps à rattraper les « gaffes » ; « ne pas pouvoir » manifeste la contrainte subie.

La directrice est donc doublement entravée dans l'exercice de ses fonctions par le manque de professionnalisme des enseignants : principalement au titre de l'article 30-1.9 et dans le prolongement, au titre de l'article 30-2.4.

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.

La situation paradoxale engageant l'article 30-1.9 précité, le paradoxe à l'œuvre est qualifié de paradoxe de représentation. Il convoque dans la situation un autre paradoxe, de la catégorie pédagogique, lié à l'article 30-2.4.

2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

- **Le sens normatif**

L'analyse de la situation paradoxale par les ordres normatifs qui définissent le rôle du directeur d'école (ses attributions) permet de formuler deux propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation jugée complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte qui établit les relations entre la directrice et l'Autre.

Pour le paradoxe de représentation :

Le premier niveau logique :
La directrice doit veiller à la qualité des relations aux parents d'élèves eu égard à ses attributions.
Énoncé 1 : devoir veiller à la qualité des relations aux parents.
Autoréférence indirecte 1 : la directrice dans ses relations aux parents d'élèves.

Le deuxième niveau logique :
La directrice ne peut pas veiller à la qualité des relations aux parents d'élèves à cause du manque de compétences des enseignants et plus particulièrement de l'enseignante de STP.
Énoncé 2 : ne pas pouvoir veiller à la qualité des relations aux parents.
Autoréférence indirecte 2 : la directrice dans ses relations aux enseignants dont l'enseignante de STP.

Pour le paradoxe pédagogique :

Le troisième niveau logique :
La directrice doit être associée à la formation des maîtres eu égard à ses attributions.
Énoncé 3 : devoir être associée à la formation.
Autoréférence indirecte 3 : la directrice dans ses relations aux enseignants.

Le quatrième niveau logique :

La directrice ne peut pas être associée à la formation des maîtres à cause du manque de compétences des enseignants.

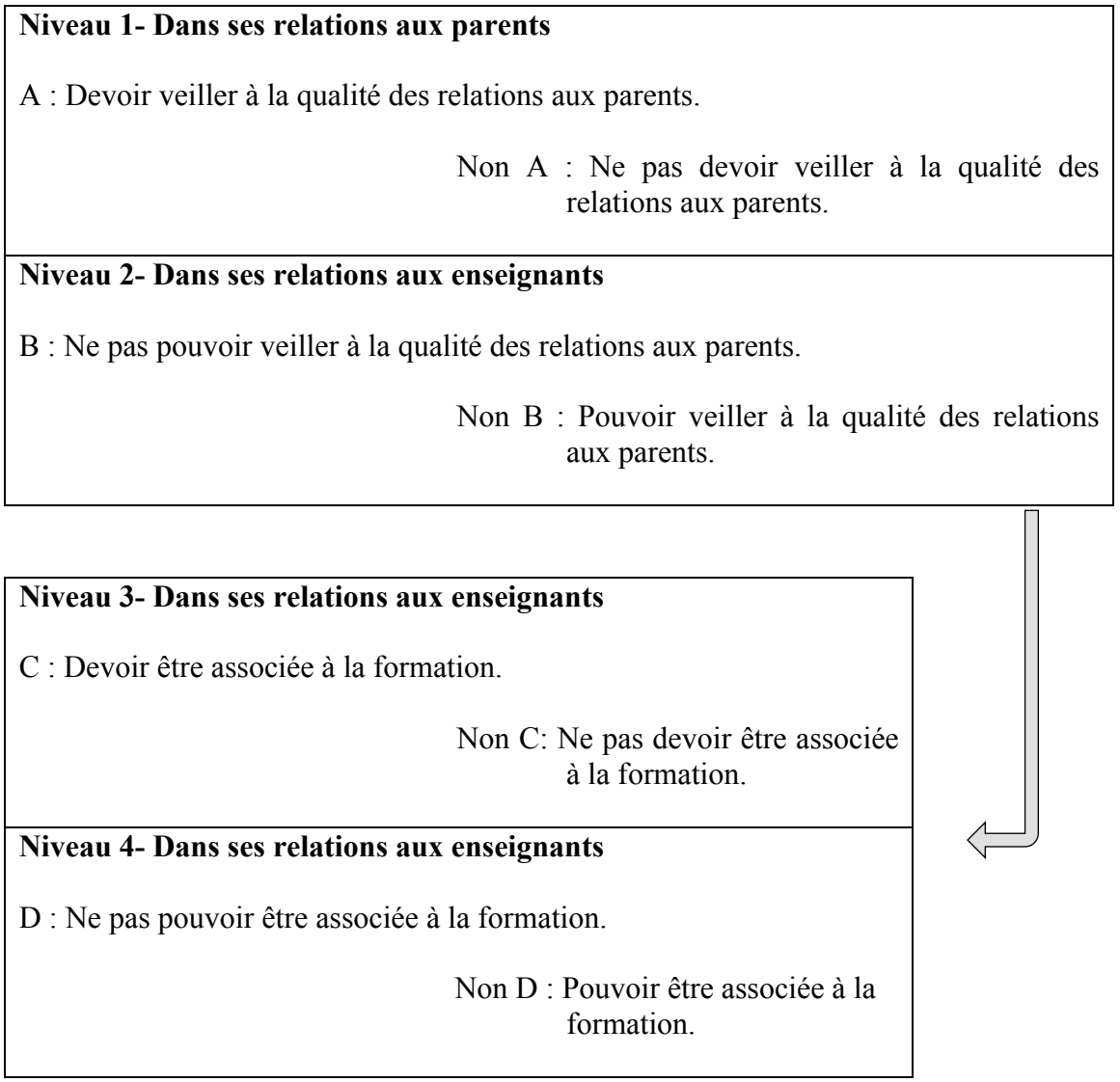
Énoncé 4 : ne pas pouvoir être associée à la formation.

Autoréférence indirecte 4 : la directrice dans ses relations aux enseignants.

Les énoncés 1, 2 puis 3 et 4 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation complexe.

- **La représentation heuristique**

Figure 23. Situation 5. Représentation heuristique : les niveaux logiques



C'est au moment où les niveaux 1 et 2 / 3 et 4 fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contradictoire.
La directrice doit veiller à la qualité des relations avec les parents (A) mais ne peut pas le faire (B) puisque les relations sont fragilisées par les « gaffes » des enseignants. Alors ces deux niveaux logiques vont coexister. L'un est mis en avant, puis l'autre. Ne pas pouvoir veiller à la qualité des relations avec les parents est fondé sur le manque de compétences des enseignants. Or, la directrice doit être associée à la formation (C) des enseignants. Mais elle ne peut le faire (D), à cause du temps consacré pour réparer les bévues commises et rassurer les parents.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

- **La situation paradoxale à la lumière des mondes**

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes s'est nourrie de l'examen du discours de la directrice d'école au regard du référent sémantique de la théorie des économies de la grandeur soit la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

La directrice doit rassurer les parents et rattraper les « gaffes ». Elle manifeste ainsi sa bienveillance à leur égard ce qui lui confère un état de grand dans le monde domestique. Elle veille à la qualité des relations, mais cette qualité est sans cesse remise en question, à chaque nouvelle « gaffe » des enseignants. Elle doit rassurer les parents.
À l'opposé, ne pas pouvoir veiller à la qualité des relations conduit à un état de petit.

La formation manifeste la transmission, principe supérieur commun du monde domestique. Ne pas pouvoir assumer cette transmission mène à l'état de petit. Et, la directrice ne peut pas former les enseignants puisqu'elle consacre tout son temps à rattraper leurs bévues. Elle dit ne pas avoir le temps de leur montrer l'évolution du métier pour leur permettre d'acquérir les compétences attendues par le statut de PE. En effet, ce manque de temps est lié lui-même au temps consacré à la gestion des relations aux parents, dont la dégradation est provoquée par l'incompétence des enseignants *(« je rattrape les gaffes et les situations de crise », L70)*. Alors, à chaque fois qu'elle est dans un état de grand dans le monde domestique par ses

relations avec les parents, elle se trouve dans un état de petit dans ce même monde puisqu'elle ne peut transmettre, permettre aux enseignants d'acquérir les compétences nécessaires.

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Figure 24. Situation 5. Représentation heuristique à la lumière des mondes

Niveau 1- Dans ses relations aux parents
Monde domestique

A : Devoir veiller à la qualité des relations aux parents.
État de grand

Non A : Ne pas devoir veiller à la qualité des relations aux parents.
État de petit

Niveau 2- Dans ses relations aux parents
Monde domestique

B : Ne pas pouvoir veiller à la qualité des relations aux parents.
État de petit

Non B : Pouvoir veiller à la qualité des relations aux parents.
État de grand

Niveau 3- Dans ses relations aux enseignants
Monde domestique

C : Devoir être associée à la formation.
État de grand

Non C : Ne pas devoir être associée à la formation.
État de petit

Niveau 4- Dans ses relations aux enseignants
Monde domestique

D : Ne pas pouvoir être associée à la formation.
État de petit

Non D : Pouvoir être associée à la formation.
État de grand

Finalement, les états de grandeur de la directrice entrent en tension au sein du même monde domestique : elle est dans un état de grand et de petit dans ses relations avec les parents et dans un état de grand et de petit dans ses relations aux enseignants. Ces états de grandeur témoignent de l'injustice qui concerne l'épreuve : l'incompétence des enseignants entrave l'exercice de ses missions.

4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et le phénomène du double pour saisir le sens produit afin de faire face à la situation jugée complexe.

- **La stratégie à l'œuvre**

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est de veiller à la qualité des relations avec les parents;
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples, l'une visant à se distinguer des enseignants par sa compétence professionnelle (stratégie 1) et l'autre à « être pareille », du moins à s'associer à eux par le statut de PE (stratégie 2).

Stratégie 1 :
La directrice se distingue des enseignants par les relations qu'elle entretient avec les parents. Elle répare les « gaffes » et rassure les parents contrairement à l'enseignante de STP qui elle, est en situation de rupture avec un parent : *« La maman, elle m'a tout simplement dit : « moins je lui parle, mieux je me porte ». En tant que parent, un parent qui te dit ça, c'est grave quoi ! » (L80-L82).*
La directrice se distingue aussi des enseignants par le fait qu'elle a intégré les compétences des PE en s'auto-formant *(« j'ai un petit peu lu » L57)* alors que les enseignants *« sont passés PE, mais sans, sans être conscients qu'il y avait un changement de compétences » (L58-L59).*
Alors, le statut de PE, élément de convergence entre la directrice et les enseignants (voir stratégie 2), est aussi une source de divergence puisque la directrice, elle, s'est auto-informée pour prendre connaissance des compétences attendues *« ce à quoi je m'engageais »* (L57-

L58) alors que les autres enseignants *« n'ont pas intégré les compétences d'un professeur des écoles » (L48).*

Stratégie 2 :

La directrice et les enseignants ont tous le statut de PE, acquis *« à l'ancienneté » (L56).* Ils sont pareils. La directrice s'associe aux enseignants pour rassurer les parents : *« sur un plan professionnel, ne vous inquiétez pas, tout va bien. Votre enfant, il a [hésitation], il a droit à tout. Enfin, on contribue à remplir tous ses besoins affectifs, moteurs, etc. etc. » (L88-L90*) ; « on » est inclusif : il permet à la directrice de s'associer aux enseignants.

Tantôt la directrice fait état de son statut de PE commun à celui des enseignants ou s'associe à eux, tantôt elle s'en singularise au travers de compétences acquises et des relations qu'elle entretient avec les parents.

La stratégie paradoxale à l'œuvre concerne :

- plusieurs acteurs : la directrice d'école, les parents, les enseignants.
- un seul espace : dans son discours, il y a le lieu-école où s'exerce l'incompétence des enseignants et où la directrice *« rattrape les gaffes » (L70).* Le lieu-école peut être spécifié : le bureau (L73).
- plusieurs moments :

La directrice va devoir intervenir sur la situation complexe en deux temps « sur le moment » et « derrière ».

- sur le moment, la mère vient voir la directrice dans son bureau ; la directrice s'entretient avec elle pour *« rattraper les gaffes et les situations de crise » (L70).* C'est aussi le moment où le professionnalisme en matière de communication est démontré par la directrice. Elle se distingue ainsi de l'enseignante de STP (stratégie 1).
- l'après moment « derrière » : *« je dois moi derrière, contribuer à rassurer les parents » (L88).* Le second moment est une poursuite de l'action sur les parents.

Pour ce faire, elle s'associe aux enseignants : elle est « pareille » qu'eux (stratégie 2).

Et, l'alternance de stratégies est réitérée à chaque nouvelle bévue *: « À chaque fois, il faut que je rattrape, que je rattrape le coup. » (L30).*

Pour maîtriser les paradoxes (de représentation et pédagogique), la directrice manifeste « une suite sans fin d'oscillations » (Barel, 1989, p. 205) entre le choix d'être différente (stratégie 1) et le choix d'être pareille (stratégie 2) dans ses relations aux parents d'élèves et aux enseignants :

- Pour le paradoxe de représentation : elle est « différente » et « pareille » dans ses relations aux parents d'élèves.
  - Stratégie 1- différente : « *La maman, elle m'a tout simplement dit : « moins je lui parle, mieux je me porte ». En tant que parent, un parent qui te dit ça, c'est grave quoi !» (L80-L82).*
  - Stratégie 2- pareille : *« sur un plan professionnel, ne vous inquiétez pas, tout va bien. […]. Enfin, **on** contribue à remplir tous ses besoins affectifs, moteurs, etc. etc. » (L88-L90*).

- Pour le paradoxe pédagogique : elle est « différente » et « pareille » dans ses relations aux enseignants.
  - Stratégie 1- différente : *« j'ai un petit peu lu sur ce à quoi je m'engageais » (L58)* alors que les autres enseignants *« n'ont pas intégré les compétences du professeur des écoles » (L48).*
  - Stratégie 2- pareille : la directrice et les enseignants ont tous le statut PE, acquis *« à l'ancienneté » (L56).*

La stratégie est donc celle du double *bind*.

Le double *bind* est lié à la répétition « d'une expérience un certain nombre de fois » (Barel, 1989, p. 205). La directrice fait face à la situation paradoxale née des bévues des enseignants *« À chaque fois » (L30).* Cette stratégie intervient pour maîtriser les deux paradoxes (de représentation et pédagogique) puisqu'elle s'établit dans les relations de la directrice avec les enseignants et, dans les relations avec les parents.

- **Le phénomène du double et la triangulation**

La triangulation

Le manque de professionnalisme des enseignants est à la jonction des deux paradoxes : le paradoxe de représentation et le paradoxe pédagogique.

Ne pas pouvoir former les enseignants (niveau logique 4), expose la directrice à des « gaffes » récurrentes et la place en infraction par rapport à ses attributions visant à être associée à la formation des enseignants et à veiller à la qualité des relations avec les parents.
Seulement, la directrice justifie le fait de ne pas agir en matière de formation en fondant son argumentation sur la stratégie 2 (être pareille) dans ses relations avec les enseignants :

- d'une part, les enseignants, comme la directrice, n'ont pas passé l'examen et ont obtenu le statut de PE à l'ancienneté.
- d'autre part, elle souligne qu'« ils n'ont pas été accompagnés » (L61) rejetant ainsi implicitement la responsabilité de leur manque de compétences sur l'institution. L'institution, eu égard à la responsabilité administrative qui lui revient dans la situation, intervient comme un tiers sujet absent qui légitime le fait que la directrice ne forme pas les enseignants et occulte, finalement, ses attributions en matière de formation (article 30-2.4 de l'arrêté n°795 CM).

La directrice définit ainsi un « univers » (Barel, 1989, p. 250) soit un niveau qui établit les relations entre les enseignants et l'institution. Cet univers investit les relations avec les parents : elle subit, dans ses relations avec eux, cette carence de l'institution.

En effet, la convergence entre la directrice et les enseignants, par leur statut commun de professeur des écoles (stratégie 2-être pareille), marque aussi une divergence (stratégie 1-être différente). Les enseignants n'ont pas considéré ce que le changement statutaire exigeait : leur engagement à acquérir de nouvelles compétences. La directrice, elle, est parvenue à avoir les compétences attendues par l'administration : *« j'ai un peu lu sur ce à quoi je m'engageais.» (L57-L58)*. Dans ses relations aux enseignants, à l'institution, elle est différente (elle a les compétences) et pareille (elle est PE).

La triangulation à la lumière des mondes

Être différente et pareille sert le but dominant de la directrice à savoir veiller à la qualité des relations avec les parents.

Un univers (Barel, 1989, p. 250) soit un niveau qui définit les relations entre les enseignants et l'institution va influer sur les relations des protagonistes de la situation. En effet, le cadre statutaire de professeur des écoles, omniprésent dans les justifications de la directrice, revêt un caractère collectif qui introduit le monde civique. Et, ce statut de PE engage un changement de compétences : *« les gens, d'accord ils sont professeurs des écoles, mais ils n'ont pas intégré les compétences d'un professeur des écoles. » (L47-L48) ;* « *En fait, les gens sont passés PE, mais sans, sans être conscients qu'il y avait un changement de compétences, quoi. » (L58-L59).*

La directrice surimpose à tous les niveaux logiques cet « univers » au travers duquel la carence de formation des enseignants et leur incompétence relève de la responsabilité de l'institution. Il n'en demeure pas moins que les enseignants sont dans un état de petit vis-à-vis de l'institution, ceux-ci n'ayant pas acquis les compétences qui correspondent au statut qu'elle (l'institution) leur a accordé.

En conséquence, le niveau 3 qui visait le devoir de formation de la directrice dans ses relations aux enseignants est occulté, puisque la formation semble être de la compétence première de l'institution : *« ils n'ont pas été accompagnés » (L61).* L'univers construit à partir des interactions entre les enseignants et l'institution occulte les relations entre la directrice et les enseignants concernant son devoir de formation.

Pour le niveau logique 4, la directrice surimpose un niveau 4 bis en faisant basculer ses relations aux enseignants dans le monde civique par un tiers objet de ce monde : le statut de PE. Dans ses relations aux enseignants, elle est pareille, c'est-à-dire PE (stratégie 2).

Le statut de PE lui permet aussi de se distinguer des enseignants en introduisant des tiers objets « compétences » : compétences acquises de la directrice et compétences non acquises des enseignants. En effet, elle a acquis les compétences de PE mais pas eux. Elle est différente (stratégie 1). Autrement dit, dans ses relations aux enseignants, la directrice est en état de grand, car en lisant « *un petit peu » (L57),* elle est parvenue à avoir les compétences attendues par l'institution. Ce niveau dit « 3 bis » pour la représentation heuristique, lui

permet de s'appuyer sur la compétence acquise pour se distinguer des enseignants vis-à-vis des parents.

Dans les relations aux parents, un niveau logique 1 bis est surimposé au niveau 1. La directrice se distingue des enseignants en rassurant les parents, manifestant ainsi de ses compétences (stratégie 1). Elle est dans un état de grand dans le monde domestique.
Elle introduit alors le niveau 2 bis : elle s'associe aux autres enseignants lorsqu'il s'agit de rassurer les parents quant à la scolarité de leur enfant au sein de l'école (stratégie 2). Le professionnalisme éducatif institutionnalisé par le statut de PE *« ils sont professeurs des écoles » (L47)* confère un état de grand.

Figure 25. Situation 5. Représentation heuristique des niveaux logiques stratégiques à la lumière des mondes

Niveau 1 bis (Stratégie 1)- Dans ses relations aux parents
Monde domestique

A : Être différente.
(Rassurer les parents, réparer les gaffes par ses compétences.)
État de grand

Non A : Ne pas être différente.
État de petit

Niveau 2 bis (Stratégie 2)- Dans ses relations aux parents
Monde domestique

B : Être pareille.
(S'associer aux enseignants par le statut de PE.)
État de grand

Non B : Ne pas être pareille.
État de petit

Niveau 3 bis (Stratégie 1)- Dans ses relations aux enseignants
Monde civique

C : Être différente.
(Avoir acquis les compétences de PE.)
État de grand

Non C : Ne pas être différente.
(Avoir acquis les compétences de non PE.)
État de petit

Niveau 4 bis (Stratégie 2)- Dans ses relations aux enseignants
Monde civique

D : Être pareille.
(Avoir le statut de PE.)
État de grand

Non D : Ne pas être pareille.
(Avoir le statut de non PE.)
État de petit

Univers- Les relations entre les enseignants et l'institution
Monde civique
E : Ne pas avoir été formés.
Ne pas être compétents.
État de petit (concerne les enseignants)

Non E : Avoir été non formés.
Être compétents.
État de grand (concerne les enseignants)

Finalement, dans cette situation paradoxale, elle se trouve en état de grand dans le monde civique dans ses relations aux enseignants et dans le monde domestique, vis-à-vis des parents.
Les conjonctions et disjonctions (être différente/être pareille que les enseignants) ont pour effet de renforcer les états de grand de la directrice dans les mondes civique et domestique.
Les paradoxes de représentation et pédagogique sont maîtrisés.

En s'enfermant dans la situation paradoxale caractérisée par les paradoxes de représentation et pédagogique, la directrice est dans un état de grand vis-à-vis des parents et des enseignants en étant tantôt différente, tantôt pareille qu'eux. En effet, à chaque nouvelle bévue des enseignants, elle se retrouve dans un état de petit dans le monde domestique. Mais dans ce cas, ces « gaffes » engagent la mise en œuvre des stratégies oscillatoires 1 et 2 pour lesquelles, elle est dans un état de grand dans ses relations aux enseignants, dans le monde civique.
Et, ces bévues lui permettent de multiplier les relations avec les parents, d'accroître son expérience et de manifester son professionnalisme. À chaque fois qu'elle rattrape les « gaffes », elle renforce son état de grand dans ses relations aux parents, dans le monde domestique, via les stratégies 1 et 2 qui composent la stratégie du double *bind*.

4.4.3 Situation 6 - Le paradoxe pédagogique

4.4.3.1 Le contexte de l'entretien

L'école se situe dans une île d'un archipel éloigné. Le directeur d'école possède une ancienneté de plus de dix ans. Il exerce son emploi en décharge partielle d'enseignement.
Nous profitons de son déplacement sur Tahiti, pendant ses congés, pour nous rencontrer à la Direction générale de l'éducation et des enseignements.
L'entretien se déroule dans un bureau inoccupé dont le mobilier a été agencé de telle sorte que la configuration des lieux favorise le relationnel : deux fauteuils et une table ronde de petite surface occupent le centre de la pièce.
Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. Il est demandé à pouvoir enregistrer : ce dispositif est accepté par le directeur d'école.

4.4.3.2 Le résumé de la situation

Le directeur expose une situation dans laquelle l'Église mormone avait donné une impulsion au projet d'enseignement par le CNED. Il avait pour objet d'éviter aux élèves néo-entrant en 6e ou aux collégiens qui éprouvaient des difficultés en matière d'hébergement, de quitter l'île pour rejoindre un collège sur Tahiti et vivre en internat ou en famille d'accueil.

Le directeur d'école intervient en faveur de ce projet puis progressivement, infléchit sa position pour finalement faire *« la guerre » (L110)* à cet enseignement par le CNED. En effet, l'enseignement n'a pas été encadré par les enseignants à la retraite de l'Église mormone alors qu'elle s'y était engagée *:*

> *Manque de pot, la partie, la partie qui devait être assurée par le personnel à la retraite ne s'est jamais fait [sic] jusqu'à aujourd'hui. Et donc, le problème, c'est que j'ai eu en fait à peu près dix intervenants différents et dont la moitié n'était pas bachelier [sic] (L65-L67).*

Alors, le directeur est en *« pleine guerre » (L116)* contre ce projet. Il se heurte au *« poids de la religion » (L119)* tout comme pour un autre projet relatif à l'enseignement des échecs. Le directeur, à l'initiative de ce dernier, est aussi en conflit contre les représentants de l'Église mormone qui ont invité les adeptes à ne plus participer à cette activité : *« ils passent la consigne, la consigne : plus personne ne venait à l'activité, hors temps scolaire, le samedi. » (L152-L153)*. Les parents s'en excusent auprès du directeur, mais l'influence religieuse supplante toute décision individuelle : *« dès que, on va dire, des représentants religieux […] affirment quelque chose, même si techniquement c'est pas bien, et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu […] » (L121-L123).*

Le directeur rencontre des responsables religieux pour leur expliquer son projet : *« Vous savez à l'école, le jeu d'échec, c'est un appui pour les mathématiques, la résolution de problèmes [hésitation] vous avez passé la consigne qu'il ne fallait plus apprendre, aux gamins » (L162-L164).*

Puis, il intervient auprès des instances de gouvernance déconcentrées : *« au niveau religieux [hésitation], mais au niveau plus élevé [hésitation] donc pas localement » (L166-L167)*. Alors, les responsables religieux soutiennent publiquement l'objet du projet d'échec mais *« les gens sur place, butés, maintiennent toujours » (L172),* ce qui conduit le directeur à conclure que *« La religion, c'est terrible. » (L173).*

4.4.3.3 Les matériaux

Je te propose de revivre une situation complexe à laquelle tu as dû faire face.

Bien oui, bon après. Ben, tout simplement l'année dernière, y a eu une expérimentation [données permettant l'identification de l'interviewé] en fait, la mise en place d'un CNED. Alors en fait, le CNED à l'origine, il est, en fait, que au niveau des parents. Mais bon le gros souci [hésitations], en fait, on était passés à la télé sur Polynésie 1ère.
Je n'sais pas si t'as vu le gamin qui pleurait parce que en fait, le souci [données permettant l'identification de l'interviewé] c'est que quand on va en 6e, et ben on va [données permettant l'identification de l'interviewé] [sic].
Quand on a 10-11 ans, c'est difficile, très très difficile à gérer. Et d'ailleurs, jusqu'à maintenant, il y a pas [sic] on va dire, de solution miracle à ce problème-là.

C'est forcément l'internat ?

Oui, c'est obligé. C'est difficile. Et surtout que à 10-11 ans, on part au mois d'août. On revient au mois de décembre. Et après, on revient au mois de mars et après, bon ben, c'est les vacances du mois de juillet. En fait, on revient deux fois dans l'année. Bon sur toute une année, c'est quand même difficile à 11 ans. Et, ce qui se passe en général, c'est que quand l'enfant revient au mois de décembre : il n'a plus envie de [hésitation].

Il ne veut plus repartir après ?

Voilà. Et donc, sincèrement sur [données permettant l'identification de l'interviewé], il y a plusieurs cas de décrochage scolaire, évidemment.

Ça se comprend en même temps.

Oui, oui. Bien évidemment. Et donc après, ce n'est pas particulier à [Données permettant l'identification de l'interviewé], il y a aussi d'autres [Données permettant l'identification de l'interviewé]. Et donc on a essayé en fait, au niveau de [données permettant l'identification de l'interviewé] de régler un peu ce problème-là.

Et, on avait une proposition de la confession mormone, l'an dernier, qui avait interpelé le ministre à ce niveau-là et donc qui souhaitaient, eux, mettre en place un CNED mais assisté, c'est-à-dire sans laisser les parents tout seuls.
Et donc ils s'engageaient, eux, à comment dire euh, fournir le personnel enseignant à la retraite [hésitation] donc qui était un peu dans la profession.
Bon, après, sur le principe, pourquoi pas, ça peut se faire tout simplement. Euh, mais donc, étant allé interpeller la ministre et, en fait et puis nous-mêmes, en fait, se posait la question des locaux, voilà. Et donc moi, pour garantir un peu la laïcité - parce que bon, la ministre était d'accord sur le principe, quand elle a vu que bien finalement, on allait avoir du personnel à la retraite, ça pouvait peut-être régler le souci, bon - nous, on a proposé une salle dans l'école qu'on allait donc aménager. Et on pouvait donc accueillir les 6e et les 5e.
Les parents en fait, on va dire qui [hésitation] avaient des difficultés. Parce que, tout simplement le discours, et ce discours-là ils l'ont tenu sincèrement devant les parents mais c'est les parents en fait, après, qui ont mal interprété la chose. C'est que en fait, ils expliquent aux parents : « C'est difficile le CNED. Si vous pouvez envoyer les enfants au collège malgré la séparation, tout ça, euh faites-le, parce que suivre son enfant mine de rien même si c'est assisté par quelqu'un d'autre, voilà, il faut être derrière. ».

Et donc, ils ont vraiment bien tenu ce discours. Le souci c'est que [hésitation]. Qu'est-ce qui s'est passé ? C'est que les parents ont déscolarisé ceux, les élèves qui étaient au collège sur Tahiti en 5e donc ils l'ont ramené [sic] sur [données permettant l'identification de l'interviewé] alors que techniquement, ils étaient plus ou moins bien.
Alors que nous, ça s'adressait plutôt aux familles euh dont l'enfant avait des difficultés en internat parce que des fois l'internat c'est dur pour certains, et c'est surtout pour les familles qui plaçaient leurs enfants en famille d'accueil.

Ils n'ont pas toujours de la place en internat.

Voilà. [Données permettant l'identification de l'interviewé]. Et donc du coup, victime de son succès, les parents ont rapatrié - parce que entre guillemets, je comprends quand t'es parent, tu veux aussi que ton enfant soit près - et ça devenait, mine de rien, un gros défi. Et donc, nous, on a mis à disposition des locaux. La confession mormone a fourni des ordinateurs. Nous, on a donné l'accès à Internet. Enfin, ce qu'ils avaient besoin au niveau des fournitures, on aidait un petit peu. Manque de pot, la partie, la partie qui devait être

assurée par le personnel à la retraite ne s'est jamais fait [sic] jusqu'à aujourd'hui. Et donc, le problème, c'est que j'ai eu en fait à peu près dix intervenants différents et dont la moitié n'était pas bachelier [sic].

D'accord.

Des jeunes volontaires de l'église, bien gentils, bénévoles et tout hein et le souci c'est que premièrement, les procédures d'inscription au CNED avaient été lancées au mois d'août. Ça a finalement ouvert dans l'école quasiment la dernière semaine de décembre en fin de période scolaire, très très tardivement. Et après, le système mormon, c'était dix personnes à peu près qui assuraient la semaine, une à deux personnes en salle. Mais en fait, ils faisaient plus garderie de gamins [hésitation]. Pour moi, quand je regardais [hésitation]. Bon, je n'avais pas à me mêler parce que normalement, c'est une entité à part de l'école [hésitation]. Mais au bout d'un moment, ça ne devenait pas logique parce que celui qui était là le lundi, ben en fait, il revenait le lundi d'après. Mais qu'est-ce qui s'était passé dans la semaine ? Comment il pouvait accompagner les gamins ?

Et après, finalement, jour de bateau, ben y a personne [sic]. Ouais, après, y a deux, trois personnes qui partent sur Tahiti puisque comme c'est toujours du bénévolat. Dans l'attente [hésitation] que des gens attitrés allaient venir, ben, quand ils pouvaient s'absenter [sic], ils s'absentaient, ce que je comprenais. Et donc on s'est retrouvés avec, après, des classes qui normalement terminaient à 10 h 30 alors qu'on avait laissé le créneau jusqu'à 12 h 30, c'est-à-dire le même créneau que pour le primaire : 10 h 30, 9 h 30, 8 h 30 et après finalement plus personne. Et après, donc en fin d'année, pendant deux ou trois mois, ils ont quitté l'école sans que jamais personne soit venu me prévenir, quoi.

Et toi, tu étais impliqué à quel niveau ?

Au niveau communal et bien sûr, au niveau affectif école parce que tout ça, ce sont nos anciens élèves, parce que quand même, on les a eus pendant huit ans, depuis qu'ils sont à la maternelle. Puis, dans l'école, c'est le grand frère d'autres enfants et puis on se croise tous les jours quoi, je veux dire.

Toi, en tant que directeur d'école, ton travail ne s'arrête pas au CM2 ?

Voilà, voilà. Quelque part, mine de rien, parce que finalement, moi j'ai interprété cela comme du gâchis. Finalement, [hésitation] moi j'y croyais à cette formule parce que j'avais vu que certains gamins avaient lâché l'école.

Comment avais-tu pris position ?

J'avais pris position fortement et d'ailleurs, j'avais tout fait pour que la structure soit bien, j'avais refait faire des travaux, voilà, voilà. Tout fait.

Et puis, ben, j'étais vraiment déçu et puis là maintenant, en début de l'année, je suis dans l'esprit inverse, c'est-à-dire je fais la guerre à tout le monde : personne au CNED. Tous les parents, je leur dis [hésitation]. D'ailleurs cette année, il y a eu qu'un seul élève et donc j'ai posé la question au responsable de la confession mormone :

- Alors, qu'est-ce qu'on fait ?
- Finalement, on va le garder dans nos locaux parce que, bon [hésitation].

Et jusqu'à aujourd'hui, ils n'ont pas encore commencé. Mais maintenant, je suis en fait dans [hésitation] en pleine guerre, car j'essaie de convaincre tout le monde que ce n'est pas bien alors que [hésitation] c'est un peu difficile.

Et donc, c'est assez complexe aussi parce qu'il y a, mine de rien, le poids de la religion. C'est fort dans [données permettant l'identification de l'interviewé], ça n'a rien à voir avec euh, le poids sur Tahiti [hésitation]. Dès que, on va dire, des représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle].
Alors faire la guerre [hésitation]. Parce que j'ai un autre exemple sur ça. C'est quand même des difficultés face à la religion parce qu'il y a quelques années avant que je sois élu, j'avais lancé dans l'école l'apprentissage du jeu d'échec, donc classique. D'ailleurs, cette année, on avait reçu celui qui passe sur Méli Mélo[47]. Il était venu chez nous en formation avec les élèves. Et donc, en 2016, je lance cette activité [données permettant l'identification de l'interviewé], étant un fan aussi du jeu [hésitation], tout se passe bien,

[47] Émission télévisée diffusée en Polynésie française.

impeccable à l'école, sans problème. Et puis, finalement, la passion du jeu fait que euh, bon, ça prend dans le village, des jeunes déscolarisés jouent [hésitation], un peu tout le monde, ceux qui savent jouer se mettent un peu au jeu.

Et puis, finalement, ça dépasse le cadre scolaire.

Bon, tant mieux ! Après, c'est l'objectif, quand même, c'est pas un jeu débile, quoi [sic] ! Et puis je commence à organiser des tournois d'échec, mais hors temps scolaire évidemment, le samedi. Et, puis je commence [silence 2 secondes]. S'il y a un tournoi, il faut quand même gagner des lots. Et donc, je fais payer la participation du tournoi, moi, normal, chose normale. Et après, en fait, avec l'argent récolté, on achète une coupe, un jeu, enfin du classique. Ce n'était pas pour faire de l'argent. Et puis là, je me heurte à la religion quoi. Et des gens sur place un peu bornés, un peu, qui me disent : « Attention, attention, c'est un jeu d'argent. ».

Interprétation du truc.

Je dis : « Mais comment ça, c'est un jeu d'argent ? Mais c'est quoi cette histoire ? C'est un jeu d'argent ? ».

Et ils disent : « Vous faites payer les gens, c'est pas bien [sic]. ».

Je dis : « Je fais pas l'argent dessus [sic]. C'est entièrement reversé aux gens qui gagnent. Je n'estime pas que c'est un jeu d'argent. Non, non. » .

Donc, on me conseille d'arrêter. Je dis : « Écoutez-moi [hésitation], on est en démocratie donc je fais ce que je veux. Si je ne veux pas arrêter. ». Et je leur explique et je leur dis : « Mais l'église fait bien des corpos ? Euh, ceux qui paient la participation pour jouer au *volley ball* ou à la pétanque [hésitation] c'est un jeu d'argent alors ? ». Bon, là, ils n'ont pas trop apprécié.

Et puis après, du coup, ils passent la consigne : plus personne ne venait à l'activité, hors temps scolaire, le samedi. Ok, bon ben, je ne me prends plus la tête. S'il n'y a plus personne qui vient, on va arrêter là !

Et après, je commence, je continue les apprentissages en résolution de problèmes à l'école, et après finalement, j'ai des gamins qui m'ont dit :

- Monsieur, mes parents ont dit de ne plus apprendre à jouer aux échecs.
- Ah bon, comment ça ?
- Non, non, c'est pas bien [sic].

Là, le truc déborde, quoi ! Après, en fait, je vais voir les responsables religieux et je dis : « Vous savez à l'école, le jeu d'échecs, c'est un appui pour les mathématiques, la résolution de problèmes [hésitation]. Vous avez passé la consigne qu'il ne fallait plus

apprendre, aux gamins. ». Même moi, des parents étaient venus s'excuser : « Je sais que c'est pour nos enfants mais on nous a dit que [hésitation] ».

J'ai dû complètement euh, intervenir, mais au niveau religieux [hésitation], mais au niveau plus élevé [hésitation], donc pas localement. Mais lors d'un déplacement, j'ai demandé à les rencontrer [hésitation]. J'ai expliqué le problème :

- Alors, c'est considéré comme un jeu d'argent ?
- Oh, ben, non, non, pas du tout. Ils ont peut-être mal interprété la chose.

Après, publiquement, je suis invité un moment, un dimanche et ils disent, ils le disent. Ok, bon, finalement, on s'est compris. Et puis, les gens sur place, butés, maintiennent toujours. Alors ok : fin des échecs. On ne va plus se prendre la tête. Mais voilà : la religion, c'est terrible.

On ne prend pas la mesure.

Je te remercie beaucoup pour cet entretien.

4.4.3.4 L'analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont le directeur d'école perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, le directeur d'école parle d'autrui et, cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses relations (autoréférence indirecte) aux représentants de l'Église mormone, aux élèves dont les anciens élèves de l'école et aux parents.

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

Dans cette situation, le directeur d'école, dit « entrer en guerre » contre un projet d'enseignement à distance via le CNED, en raison d'un défaut d'encadrement des élèves promis par l'Église mormone.

> *Et puis, ben, j'étais vraiment déçu et puis là maintenant, en début de l'année, je suis dans l'esprit inverse, c'est-à-dire je fais la guerre à tout le monde : personne au CNED. Tous les parents, je leur dis [hésitation]. D'ailleurs, cette année, il y a eu qu'un seul […].*
> *Et jusqu'à aujourd'hui, ils n'ont pas encore commencé. Mais maintenant, je suis en fait dans [hésitation] en pleine guerre, car j'essaie de convaincre tout le monde que ce n'est pas bien alors que [hésitation] c'est un peu difficile. (L109-L117)*

Sa position intègre l'article 30-2-5 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 selon lequel le directeur « prend part aux actions destinées à assurer la continuité de la formation des élèves au sein de son école entre l'école maternelle et l'école élémentaire ainsi qu'entre l'école et le collège. ».

L'esprit de cet article est d'assurer la continuité des apprentissages entre l'école et le collège pour les élèves scolarisés au sein de l'école dont le directeur a la charge. Le directeur reconnaît que ses attributions ne sont pas étendues aux élèves qui ne sont pas placés sous sa

responsabilité : *« Bon, je n'avais pas à me mêler parce que normalement, c'est une entité à part de l'école [hésitation]» (L77-L79)* tout en justifiant son implication par ses attributions communales (le directeur fait partie du conseil municipal) et un lien affectif :

> *Au niveau communal et bien sûr, au niveau affectif école parce que tout ça, ce sont nos anciens élèves, parce que, quand même, on les a eus pendant 8 ans, depuis qu'ils sont à la maternelle. Puis, dans l'école, c'est le grand frère d'autres enfants et puis on se croise tous les jours quoi, je veux dire. (L94-L97)*

Par conséquent les attributions du directeur d'école sont étendues : il a une responsabilité légitimée par des inscriptions d'autres enfants de la fratrie au sein de l'école.

Mais sa prise de position l'engage dans un conflit vis-à-vis de l'Église mormone à l'initiative du projet du CNED : *« Mais maintenant, je suis en fait dans [hésitation] en pleine guerre, car j'essaie de convaincre tout le monde que ce n'est pas bien alors que [hésitation] c'est un peu difficile.» (L116-L118).*

Un autre projet, le jeu d'échecs, l'a amené à s'opposer aux représentants de l'Église mormone.

Il avait mis en place un projet d'échecs en lien avec l'attribution de l'article 30-2.3 : « il participe au bon déroulement des enseignements et s'investit au sein de l'équipe pédagogique dans toutes les initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement dans le cadre de la réglementation […]. ». Selon le directeur, ce jeu est un support à l'enseignement : *« Vous savez à l'école, le jeu d'échec, c'est un appui pour les mathématiques, la résolution de problèmes […] » (L163-L164).*

Compte tenu des deux attributions relatives aux articles 30-2.3 et 30-2.5 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996, le directeur d'école doit respectivement prendre part aux actions destinées à assurer la continuité de la formation des élèves et s'investir dans toutes les initiatives visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Trois systèmes entrent en interactions lors de l'exposé de la situation complexe : celui du directeur d'école qui doit veiller à la scolarité des élèves (poursuite d'études et initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement), celui des parents et de l'Église mormone qui, au dire du directeur d'école, lui font obstacle :

> *Et donc, c'est assez complexe aussi parce qu'il y a, mine de rien, le poids de la religion. C'est fort dans [données permettant l'identification de l'interviewé], ça n'a*

rien à voir avec euh, le poids sur Tahiti [hésitation]. Dès que, on va dire, des représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle]. (L120-L124)

L'exemple du projet d'échec vient soutenir l'argumentation : *« j'ai un autre exemple sur ça. C'est quand même des difficultés face à la religion parce qu'il y a quelques années avant que je sois élu, j'avais lancé dans l'école l'apprentissage du jeu d'échec, donc classique. » (L125-L127)* ; « *Et puis après, du coup, ils passent la consigne : plus personne ne venait à l'activité, hors temps scolaire, le samedi. »* (L154-L155).

La situation d'interaction se formule ainsi : le directeur d'école doit veiller à la scolarité des élèves sans y veiller puisqu'il ne le peut pas : l'Église mormone et les parents lui font obstacle.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La situation exposée par le directeur est paradoxale puisqu'il doit veiller à la scolarité des élèves, mais ne peut pas le faire.

Le directeur est sujet à une double contrainte :

- la contrainte de l'ordre normatif : devoir veiller à la scolarité des élèves (poursuite d'études et initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement) ;
- la contrainte de fait, liée aux obstacles dressés par l'Église mormone : ne pas pouvoir veiller à la scolarité des élèves.

Ne pas veiller à la scolarité des élèves ne dépend pas de lui : « ne pas pouvoir » manifeste la contrainte subie. Devoir et ne pas pouvoir supposent une indépendance, car le devoir ne modifie pas le pouvoir ; seulement, lorsqu'ils sont réunis dans un même message, ils entrent en connivence et établissent une relation de contrariété. Il doit veiller à la scolarité des élèves sans pouvoir y veiller, ce qui est paradoxal.

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.

La situation paradoxale engageant l'article 30-2.5 puis l'article 30-2.3 (dans l'exemple du projet d'échec qui soutient l'argumentation), le paradoxe à l'œuvre est qualifié de paradoxe pédagogique.

2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

- **Le sens normatif**

L'analyse de la situation paradoxale par les ordres normatifs qui définissent le rôle du directeur d'école (ses attributions) permet de formuler deux propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation jugée complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte qui établit les relations entre le directeur et l'Autre.

Le premier niveau logique :
Le directeur d'école doit veiller à la scolarité des élèves, eu égard à ses attributions.
Énoncé 1 : devoir veiller à la scolarité des élèves.
Auto-référence indirecte 1 : le directeur d'école dans ses relations aux élèves.

Le second niveau logique :
Le directeur d'école est entravé dans ses missions. Il ne peut pas veiller à la scolarité des élèves.
Énoncé 2 : ne pas pouvoir veiller à la scolarité des élèves.

Auto-référence indirecte 2 : la directrice dans ses relations aux représentants de l'Eglise mormone et aux parents.

Les énoncés 1 et 2 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation complexe.

- **La représentation heuristique**

Figure 26. Situation 6. Représentation heuristique : les niveaux logiques

Niveau 1 : Dans ses relations aux élèves A : Devoir veiller à la scolarité des élèves. Non A : Ne pas devoir veiller à la scolarité des élèves.
Niveau 2 : Dans les relations aux représentants de l'Eglise mormone et aux parents B : Ne pas pouvoir veiller à la scolarité des élèves. Non B: Pouvoir veiller à la scolarité des élèves.

C'est au moment où les niveaux 1 et 2 fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contradictoire.

Le directeur d'école doit veiller à la scolarité des élèves (A) mais il ne peut pas le faire (B). Alors ces deux niveaux logiques vont coexister ; l'un est mis en avant, puis l'autre.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

▪ La situation paradoxale à la lumière des mondes

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes se nourrit de l'examen du discours du directeur d'école au regard du référent sémantique de la théorie des économies de la grandeur soit la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181).

Le directeur d'école et les représentants de l'Église mormone s'opposent sur des objets que sont l'enseignement à distance et le jeu d'échec. Pour le CNED, le directeur dit entrer en guerre contre ce projet en avançant le défaut d'encadrement des élèves.
Dénoncer le manquement des représentants religieux de l'Église mormone à leurs engagements, le distingue et met en relief l'attention qu'il porte au respect des engagements et à la transmission, relations naturelles entre les êtres du monde domestique.
Son opposition au CNED le place aussi dans un état de grand dans ce monde domestique puisqu'elle est motivée par sa bienveillance à l'égard de la scolarité des élèves.

Il entreprend un projet d'échec à des fins pédagogiques, même en dehors du cadre scolaire, manifestant ainsi de son investissement dans le monde domestique par sa serviabilité envers les enfants de l'île.

Pour veiller à la scolarité des élèves, il dit faire *« la guerre à tout le monde » (L111)*. Cette guerre est motivée par la responsabilité qu'il éprouve à l'égard de ces enfants, anciens élèves de l'école. Or, la responsabilité détermine le rapport de grandeur de ce monde. La conduite du directeur se caractérise alors par un état de grand.

En outre, le directeur est désavoué par les parents qui suivent les consignes des représentants religieux. Le jugement de l'opinion est le mode d'expression du monde de l'opinion. Le directeur n'a pas d'influence dans ce monde : il est dans un état de petit.

Il voudrait que sa position soit suivie par les parents, mais il observe que l'Église mormone a, à son détriment, un état de grand dans le monde de l'opinion : « *Dès que, on va dire, des*

représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle]. » (L122-L124).

La situation relève d'un dévoilement et la régularité de l'épreuve est mise en cause : dans la lutte d'influence, la capacité à convaincre des représentants de l'Église mormone ne relève pas de leurs qualités personnelles. Elle émane du divin « *c'est quasiment parole de Dieu. » (L124).*

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Figure 27. Situation 6. Représentation heuristique à la lumière des mondes

Niveau 1 : Dans ses relations aux élèves *Monde domestique* A : Devoir veiller à la scolarité des élèves. *État de grand* Non A : Ne pas devoir veiller à la scolarité des élèves. *État de petit*
Niveau 2 : Dans les relations aux représentants de l'Eglise mormone et aux parents *Monde de l'opinion* B : Ne pas pouvoir veiller à la scolarité des élèves. *État de petit* Non B: Pouvoir veiller à la scolarité des élèves. *État de grand*

Lorsque le directeur d'école est dans un état de grand dans le monde domestique, en veillant à la scolarité des élèves, il se trouve dans un état de petit dans le monde de l'opinion, car il ne parvient pas à convaincre les parents et les responsables locaux de l'Église mormone.

4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et le phénomène du double pour saisir le sens produit afin de faire face à la situation jugée complexe.

- **La stratégie à l'œuvre**

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est de veiller à la scolarité des élèves;
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples :
  - l'une vise à s'opposer *(*faire *« la guerre » L111, L117)* aux parents et aux responsables locaux de l'Église mormone qui n'ont pas respecté leurs engagements dans le projet du CNED ou qui entravent le projet du jeu d'échec entrepris par le directeur (stratégie 1) ;
  - l'autre vise à ne pas s'opposer aux responsables locaux de l'Église mormone et aux parents (stratégie 2) en ne cherchant plus à les convaincre.

La stratégie paradoxale à l'œuvre concerne :

- plusieurs acteurs : le directeur qui s'oppose à l'Église mormone. Les parents sont sous l'influence des responsables mormons de l'île ;
- un seul lieu : les lieux évoqués (dont l'école) intègrent le lieu unique « l'île »;
- plusieurs moments : le discours relate le problème engendré par le dispositif du CNED, projet porté par l'Église mormone, et soutient son argumentation par un exemple, le jeu d'échec. Il sert à introduire l'origine du problème jugé complexe à savoir la religion : *« C'est assez complexe aussi parce qu'il y a, mine de rien, le poids de la religion. » (L120)*. La situation du CNED *« de l'année dernière» (L3)* est étayée par des faits de 2016 *(L129)* concernant le jeu d'échec. Les prises de position à des moments différents témoignent d'une rupture de l'unité de temps caractéristique du double *bind*.

Pour maîtriser le paradoxe, le directeur oscille entre deux stratégies, deux choix contraires, en fonction des moments :

- stratégie 1- Entrer en guerre. Il s'agit de s'opposer aux représentants locaux de l'Église mormone et aux parents *;*
- stratégie 2- Renoncer à entrer en guerre. Il s'agit de ne pas s'opposer aux représentants locaux de l'Église mormone et aux parents.

En effet, l'exemple du jeu d'échecs date de 2016 *(L129)* et le projet du CNED porté par l'Église mormone est récent puisqu'il date de *« l'année dernière » (L3)*.

À chaque fois, le rapport de forces entre le directeur et l'Église mormone lui est défavorable. Il est désavoué par les parents qui suivent les consignes des représentants religieux.
Le directeur d'école, pour veiller à la scolarité des élèves, dit mener une guerre contre les positions de l'Église mormone et celles des parents qui en résultent (stratégie 1) avant de renoncer à s'opposer à eux (stratégie 2), et ce, de manière récurrente.

Pour le jeu d'échec qu'il a initié, il s'oppose aux représentants locaux de l'Église mormone (stratégie 1) : *« on est en démocratie donc je fais ce que je veux. » (L149-L150) ; « j'ai dû complètement euh, intervenir, mais au niveau religieux [hésitation], mais au niveau plus élevé [hésitation], donc pas localement. » (L167-L168).* Puis, il renonce à lutter (stratégie 2) : *« Et puis, les gens sur place, butés, maintiennent toujours. Alors Ok : fin des échecs. On ne va plus se prendre la tête. » (L173-L174).*
Pour le CNED, le directeur se heurte au maintien du dispositif par les représentants de l'Église mormone (stratégie 1) : il est en guerre contre tous (*« je fais la guerre », L111 ; « je suis en fait dans [hésitation] en pleine guerre », L117).* Il ne parvient pas à convaincre et se résigne (stratégie 2) : *« c'est assez complexe aussi parce qu'il y a, mine de rien, le poids de la religion. C'est fort dans [données permettant l'identification de l'interviewé], ça n'a rien à voir avec euh, le poids sur Tahiti [hésitation]. » (L120-L122).*

Ainsi, chaque renoncement (stratégie 2) est prêt à être nié pour engager une opposition : *« la guerre » (L111)* se dessine (stratégie 1) car *« voilà : la religion, c'est terrible. » (L174).*
Et, chaque entrée en guerre (stratégie 1) annonce le choix contraire, soit le renoncement (stratégie 2), car la lutte est vaine : « *c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle]. Alors faire la guerre [hésitation]. » (L124-L125).*

- **Le phénomène du double et la triangulation**

La triangulation

Pour mener la stratégie 1, le directeur d'école va mobiliser un tiers objet, la scolarité des élèves, pour tenter de convaincre :

- les parents de délaisser le CNED ;
- les responsables religieux à propos du bien-fondé de l'enseignement des échecs.

Pour mener la stratégie 2, le directeur introduit un tiers sujet absent, Dieu, et un tiers objet, le divin. En effet, il superpose à la logique du niveau 2, une logique du Divin : *« Dès que, on va*

dire, des représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle]. » (L122-L124).

La triangulation à la lumière des mondes

Le directeur d'école est désavoué par les parents qui suivent les consignes des représentants religieux. Le jugement de l'opinion est le mode d'expression du monde de l'opinion. Le directeur n'a pas d'influence : il est dans un état de petit dans ce monde.

Dans le monde de l'opinion, les relations naturelles entre les êtres sont fondées sur la persuasion. Dans ce dessein, le directeur établit son argumentation sur la scolarité des élèves (tiers objet). Un niveau logique 1 bis est alors surimposé au niveau logique 1. Il s'agit de convaincre en intervenant auprès des parents et des personnes influentes de l'Église mormone. Le principe supérieur commun est la réalité de l'opinion. Le désir d'être reconnu confère au sujet sa dignité, ce qui explique un engagement total exprimé par la métaphore « faire la guerre ». Il convient de lutter, être en guerre contre l'assujettissement des parents et les représentants de l'Église mormone qui *« passent la consigne » (L164).* La stratégie 1 procure alors un état de grand au directeur dans le monde de l'opinion avant d'être de nouveau désavoué par les parents et les représentants religieux.

Le tiers sujet absent (Dieu) au travers d'un tiers objet (le divin), fait basculer le niveau logique 2 inscrit dans le monde de l'opinion soit le « régime de dispute en justice », dans le « régime de paix en amour » ou « agapè ». Une logique est surimposée (niveau 2 bis) au niveau logique 2. Cette surimposition correspond à la stratégie simple 2.
Le tiers objet, le divin, permet au directeur d'école de rendre plus supportable la situation paradoxale et justifie la renonciation à entrer « en guerre » contre les représentants de l'Église mormone et les parents (la stratégie 2).

En effet, il se produit un changement de régime d'action selon lequel « le régime de dispute en justice » est remplacé par celui de la « paix en amour ». Selon Boltanski (1993)

> les gens se maintiennent dans le régime où ils sont installés et qui s'établit en eux comme un état. Ils n'en sortent, en quelque sorte malgré eux, que lorsque la situation les confronte à une autre personne installée dans un autre régime. (p. 117)

Dans la situation, les parents ne font pas prévaloir leurs arguments : ils ne se situent pas dans un régime de dispute en justice. Ils s'excusent même *: « Même moi, des parents étaient venus s'excuser : « je sais que c'est pour nos enfants, mais on nous a dit que [hésitation] ». (L165-L166).*

Le régime de la « paix en amour » n'appelle aucune équivalence parce que l'« on ne compte pas » (Cf. Titre 2.2). Le directeur ne compte pas dans ses relations aux parents parce que seuls Dieu et sa parole comptent.

Et, lorsque les responsables locaux de l'Église mormone manifestent leur influence sur les parents *(« Et puis, les gens sur place, butés, maintiennent toujours. », L173)* alors, le directeur désacralise le divin : *« la religion c'est terrible » (L174)* provoquant ainsi le basculement du discours dans un régime de « paix en amour ».

Le régime de « paix en amour » n'appelle aucun état de grandeur puisqu'il n'a pas d'équivalence.

Figure 28. Situation 6. Représentation heuristique des niveaux logiques stratégiques à la lumière des mondes

Niveau 1 bis : Dans ses relations aux représentants de l'Eglise mormone et aux parents *Monde de l'opinion* A : Entrer en guerre. *État de grand* Non A : Ne pas entrer en guerre. *État de petit*
Niveau 2 bis : Dans les relations aux représentants de l'Eglise mormone et aux parents ***Régime de paix en amour*** B : Renoncer à entrer en guerre. Non B: Ne pas renoncer à entrer en guerre.

Il convient d'ajouter à l'analyse présentée quelques repères culturels.

L'Église mormone est connue sous la dénomination d'Église des Saints Derniers Jours et appelée aussi Sanito. Elle n'est pas citée « dans le rapport parlementaire de 1996 sur les sectes (qui en recensait 172), ni dans les documents de la Miviludes (Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires) » (Tincq, 2012). Pourtant, leur nom peut être assorti d'une connotation sectaire, du moins, à l'extérieur de la

Polynésie française. Tel n'est pas le cas sur le territoire polynésien (Dubois et Fremy, 2004, p. 78).

> Cette différence de perception du phénomène religieux, en termes d'église et de secte, en tahitien fa'aro'oe'e, relève certainement du fait culturel. Elle peut s'expliquer de plusieurs manières. D'abord, les fondements de la société ma'ohi d'avant la période de contact sont intrinsèquement articulés autour du sacré et du religieux et des rites culturels qui y sont associés. Ensuite, la société ancienne repose sur une structure de pouvoir hiérarchique extrêmement stricte, d'essence divine, qu'une petite minorité détient.
>
> […] Les Églises font partie intégrante de la société actuelle. Elles sont naturellement sollicitées par les instances politiques pour honorer de leurs présences les grandes manifestations publiques qui se doivent d'être inaugurées par une prière d'ouverture indispensable et, même parfois, pour apaiser et arbitrer des conflits sociaux durs. (p. 78)

Il faut ainsi considérer l'appartenance à un groupe comme un élément essentiel de la socialisation des individus dans un milieu insulaire.

Les analyses présentées saturent l'information pour répondre à notre question de recherche et ainsi comprendre comment font les directeurs d'école primaire pour faire face aux situations qu'ils jugent complexes.

Il convient à présent de conclure selon trois éléments que sont les situations jugées complexes, le « faire-face » du directeur soit la stratégie double et le sens produit par ces stratégies doubles à la lumière des mondes.

4.5 Résumé de la partie 4

Neuf entrevues ont permis de recueillir dix situations. Celles-ci ont toutes été analysées.
Six analyses de situation permettent de répondre à la question de recherche qui vise à comprendre la manière dont les directeurs d'école primaire font face aux situations qu'ils jugent complexes. En effet, indépendamment de l'espace géographique qui a permis de constituer l'échantillon (Cf. Titre 3.2.2), nous recherchons la saturation de l'information au travers des situations engageant une même stratégie.
Sont présentées :

- une situation de compartimentage;
- deux situations de compromis;
- trois situations d'oscillation.

Il s'avère que trois situations relèvent de l'espace géographique des îles du Vent et les trois autres des archipels éloignés.

Les situations exposées font l'objet d'un éclairage culturel lorsqu'elles présentent des singularités interactionnelles qui nécessitent de saisir le contexte pour comprendre la mise en œuvre stratégique. Tel est le cas de la situation 3 : le directeur maîtrise les paradoxes en mettant en œuvre des stratégies de compromis et de compartimentage dans un contexte de conflit entre les enseignants et le maire de l'île qui prive l'école de moyens matériels. L'allocation d'équipements est une manifestation du pouvoir du chef polynésien qui intègre logique du don et du contre-don (Audras, Bambrige, Gaulme, d'Iribarne et Torrente, 2017). Donner des moyens matériels revient à « « rendre » à la population la faveur d'avoir été élue par elle. » (Audras et al., 2017, p. 13). La privation de moyens matériels exprime le pouvoir de sanction du maire à l'encontre des enseignants qui se sont opposés à lui politiquement.
Dans la situation 6, le directeur d'école s'oppose à l'Église mormone qui occupe une place singulière en milieu insulaire, les Églises faisant « partie intégrante de la société actuelle » (Dubois et Fremy, 2004, p. 78). Il met en œuvre une stratégie d'oscillation qui consiste à lutter contre l'influence des représentants de l'Église mormone puis à y renoncer avant de s'opposer à eux de nouveau.

Quatre autres situations sont attachées en annexe de sorte que leur analyse rend compte de résultats déjà connus. Elles soutiennent la saturation de l'information obtenue avec les six situations exposées (Cf. Titre 3.2.3).

5 . SYNTHESE DES RESULTATS

L'objet de cette recherche est de comprendre la manière dont les directeurs d'école font face aux situations qu'ils jugent complexes. L'objectif général, formulé en regard des concepts de la modélisation théorique, vise à saisir les processus de production de sens que les directeurs d'école élaborent pour maîtriser le sens paradoxal des situations qu'ils perçoivent comme complexes.

De façon générale, les analyses de cette étude montrent que les directeurs d'école sont enclins à des paradoxes de catégories différentes (administrative, de représentation, pédagogique) eu égard à leurs attributions et qu'ils mettent en œuvre des stratégies doubles (compartimentage, compromis, double *bind*) pour faire face à des situations qu'ils jugent complexes.

En particulier, nous restituons ci-après les résultats les plus significatifs. Leur synthèse permet de formuler des conclusions pour comprendre la manière dont les directeurs font face aux situations qu'ils jugent complexes : ils mobilisent une ou plusieurs stratégies doubles montées en série et font intervenir le phénomène de la triangulation. Il s'agit du processus de production de sens des stratégies doubles qui consiste en un jeu de visibilisation/invisibilisation ou d'actualisation/ potentialisation de relations par la mise en œuvre de tiers sujet et/ou objet.

Le sens ainsi produit par la stratégie double convoque des principes supérieurs communs identiques ou différents de ceux de la situation paradoxale initiale et peut même modifier le régime d'action (Boltanski et Thévenot, 1991). Dès lors, nous nous interrogeons sur les tiers mobilisés par le directeur d'école : ils sont indépendants de la stratégie double.
Et, dans le processus de la triangulation, les tiers sujets, objets qui intègrent les infra-systèmes de la situation ne sont pas liés au hasard. Ils sont le fruit d'un choix non conscientisé du directeur d'école qui extrait du contexte ces tiers chargés de médier les interactions. Alors, les différentes figures de la critique donnent à comprendre la manière dont ces tiers sont retenus.
Ainsi, la théorie des économies de la grandeur nous apporte un éclairage sur le choix du tiers en fonction des figures de la critique : le dévoilement (« simulacre d'épreuve », « transport de misère », « transport de grandeur ») (p. 270-271) ou la dénonciation d'un monde, d'un régime (p. 275).

5.1 Les situations jugées complexes

5.1.1 Des situations paradoxales

La catégorisation des paradoxes retenue (administratif, de représentation, pédagogique, matériel et de sécurité) fondée sur la classification des attributions du directeur d'école dans l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996, permet d'exposer les situations jugées complexes par les directeurs d'école :

Tableau 3. Situation jugée complexe et identification du paradoxe

Situations – N°	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Paradoxe administratif						
Paradoxe de représentation						
Paradoxe d'appartenance à un camp						
Paradoxe pédagogique						
Paradoxe matériel et de sécurité						

Le paradoxe de la situation jugée complexe est grisé.

Les situations évoquées font apparaître deux paradoxes administratifs, trois paradoxes de représentation, et deux paradoxes pédagogiques. Aucun paradoxe matériel et de sécurité n'apparaît dans un discours.

La situation 5 présente deux paradoxes différents : l'un de représentation, l'autre pédagogique.

Un paradoxe, fondé sur l'appartenance à un camp, émerge de la situation 3, en plus d'un paradoxe de représentation. Ce paradoxe d'appartenance à un camp n'a pas la même nature que les quatre autres dans le sens où il n'émane pas de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 (les attributions du directeur d'école) sur lequel se fonde notre catégorisation.

- **Les situations paradoxales et les doubles contraintes**

Les situations paradoxales recueillies présentent une double contrainte qui établit :

- soit des propositions injonctives contraires : devoir/devoir ne pas;

Ces propositions contraires apparaissent dans les situations 2, 3, 4.

Par exemple, dans la situation 2, la directrice doit organiser le dialogue avec les parents eu égard à ses attributions administratives et ne doit pas l'organiser puisque dans la relation avec les parents, la violence supplante tout dialogue :

> *« Et ici, je vois des parents qui arrivent euh, sur leurs grands chevaux. Déjà, euh : « Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits.» ». (L23-L24)*
>
> *« La violence euh, s'est banalisée dans leurs comportements euh, dans leur façon d'aborder les personnes qui se répercute après sur les enfants.» (L199-L200).*

Ainsi, certaines situations relèvent d'une double contrainte de propositions contraires où « il est nécessaire de faire, de dire ou de penser une chose et le contraire de cette chose.» (Barel, 1989, p. 223). Le directeur « doit » et/ou « ne doit pas » faire une chose.

- soit des propositions qui deviennent contradictoires par le mouvement de fusion-séparation des niveaux logiques. Dans ce cas, la double contrainte oppose devoir/ne pas pouvoir.

Ces propositions contradictoires apparaissent dans les situations 1, 5, 6.

Tel est le cas de la situation 1 qui présente un paradoxe de représentation selon la double contrainte suivante :

- la contrainte de l'ordre normatif : devoir veiller à la qualité des relations avec les partenaires du système éducatif, dont le maire, alors qu'elle vit *« Une situation relationnelle avec le partenaire communal. […] une situation vraiment complexe où justement euh, le maire, euh a euh dit devant euh la population, au sein d'une réunion de rentrée, que vraiment euh, sa position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici. » (L4-L7).*
- la contrainte de fait, liée à l'indisponibilité du maire. Alors, elle ne peut pas le rencontrer : *« j'avais du mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup. » (L28).*

Ne pas veiller à la qualité des relations ne dépend pas d'elle : « ne pas pouvoir » manifeste la contrainte subie.

Dans le prolongement des travaux de Brandt (1992), la négation applicable à la catégorie du pouvoir pour la modalité du faire produit une valeur :

- ne pas pouvoir ne pas faire relève du nécessaire ;
- ne pas pouvoir faire induit l'impossible.

« la catégorie de pouvoir coïncide dans sa forme négative avec la catégorie de devoir » (Brandt, 1992, p. 13).

Autrement dit, comme nous l'avions souligné au cours des analyses des situations 1, 4, 6 (Cf. Chapitre 4), « devoir » et « ne pas pouvoir » supposent une indépendance, car le devoir ne modifie pas le pouvoir. Seulement, lorsqu'ils sont réunis dans un même message, ils entrent en connivence et établissent une relation de contrariété.
La directrice doit veiller à la qualité des relations sans pouvoir y veiller, ce qui est paradoxal.

Selon Vetters (2004, p. 662) pouvoir est polysémique avec un noyau sous déterminé qui offre plusieurs effets de sens contextuels ayant trait à la permission. Dans la modalité du faire, « pouvoir faire » évoque une permission théorique, une auto-permission selon la capacité du sujet, une permission ou une possibilité matérielles.
A contrario, nous retenons que « ne pas pouvoir faire » entraîne une interdiction théorique, une auto-interdiction liée à l'incapacité du sujet, une interdiction ou une impossibilité matérielles.

Dans les situations présentées, « ne pas pouvoir faire » est indépendant des capacités du sujet et a principalement trait à des interdictions théoriques. Dans la situation 4, la directrice doit veiller à la qualité des relations avec les parents, mais ne peut pas le faire à cause du manque de compétence des enseignants. La qualité des relations est sans cesse fragilisée par les bévues des enseignants. Dans la situation 6, le directeur doit veiller à la scolarité des élèves, mais ne peut pas le faire à cause des obstacles dressés par l'Église mormone.

Le directeur « doit » et/ou ne « peut pas » faire une chose, définie par la double contrainte au regard de ses attributions), ce qui le place face à « un problème insoluble » (Barel, 1989, p. 223).

La double contrainte s'établit :

- soit au travers de propositions injonctives contraires (devoir, devoir ne pas). Dans ce cas, le directeur est contraint de faire une chose définie par la double contrainte au regard de ses attributions et/ou le contraire de cette chose ;
- soit au travers de propositions contradictoires (devoir, ne pas pouvoir) qui deviennent contraires par le processus de contradiction primaire (fusion-séparation). Dans ce cas, le directeur est face à un problème insoluble.

- **La double contrainte peut naître d'une représentation singulière du rôle du directeur : l'attribution est créée par extension de l'attribution originale.**

Notre démarche d'analyse fondée sur les attributions du directeur d'école qui déterminent son rôle, constitue un ancrage normatif de notre cadre interprétatif. Nous aurions pu considérer qu'une telle approche circonscrive le champ des possibles au rôle institutionnellement établi. Or, dans l'une des situations présentées (situation 4), ce sont les parents, soit l'Autre engagé dans l'interaction, qui déterminent le champ d'exercice des attributions de la directrice. Dans une autre (situation 6), le directeur d'école façonne ses attributions : il les étend et par voie de conséquence en crée.

Dans la situation 4, la double contrainte s'établit selon le cadre interprétatif au regard des attributions ou plus précisément dans la négation des attributions de la directrice. En effet, l'une des propositions relève d'une contrainte étendue, par les représentations des parents, du rôle de la directrice d'école : devoir assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.
La directrice est sujette à une double contrainte :

- la contrainte liée à son rôle (ses attributions) : devoir ne pas assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école;
- la contrainte liée aux parents : devoir assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.

Dans la situation 6, le directeur dit soutenir un projet du CNED entrepris par l'Église mormone avant d'infirmer sa décision. En outre, il met en œuvre un projet d'enseignement

construit sur le jeu d'échecs, mais se heurte au refus des responsables de la confession mormone.

Les prises de position du directeur intègrent l'article 30-2.5 de l'arrêté n° 795 CM du 24 juillet 1996 selon lequel le directeur « prend part aux actions destinées à assurer la continuité de la formation des élèves au sein de son école entre l'école maternelle et l'école élémentaire ainsi qu'entre l'école et le collège. ».

L'esprit de cet article est d'assurer la continuité des apprentissages entre l'école et le collège pour les élèves scolarisés au sein de l'école dont le directeur a la charge. Le directeur reconnaît que ses attributions ne sont pas étendues aux élèves qui ne sont pas placés sous sa responsabilité : *« Bon, je n'avais pas à me mêler parce que normalement, c'est une entité à part de l'école [hésitation]» (L76-L77)* tout en justifiant son implication par ses attributions communales (le directeur fait partie du conseil municipal) et un lien affectif :

> *Au niveau communal et bien sûr, au niveau affectif école parce que tout ça, ce sont nos anciens élèves, parce que, quand même, on les a eus pendant 8 ans, depuis qu'ils sont à la maternelle. Puis, dans l'école, c'est le grand frère d'autres enfants et puis on se croise tous les jours quoi, je veux dire. (L93-L96)*

Par conséquent les attributions du directeur d'école sont étendues : il a une responsabilité qu'il légitime par les inscriptions d'autres enfants de la fratrie au sein de l'école.

Une représentation singulière du rôle du directeur peut prendre appui sur l'attribution pour en créer une autre par extension de l'attribution originale.
Ainsi, même si le cadre interprétatif exprime la double contrainte selon les normes du rôle du directeur d'école, on observe que d'autres attributions peuvent être créées soit par lui, soit par l'Autre.

- **Un montage en série : quand une double contrainte en entraîne une autre**

La situation 5 exposée par la directrice est paradoxale puisqu'elle doit veiller à la qualité des relations avec les parents, mais elle ne peut pas le faire.

La directrice est sujette à une double contrainte :

- la contrainte liée à son rôle (ses attributions au titre de l'article 30-1.9) : devoir veiller à la qualité des relations avec les parents ;
- la contrainte liée au manque de compétences des enseignants : la qualité des relations avec les parents est sans cesse fragilisée par les bévues des enseignantes. La qualité des relations ne dépend pas d'elle : « ne pas pouvoir » manifeste la contrainte subie.

Cette situation paradoxale engage un autre paradoxe : la directrice doit être associée à la formation des enseignants (en raison de leur manque de compétences), mais ne peut pas y être associée puisqu'elle doit consacrer son temps à rassurer les parents en tâchant de veiller à la qualité des relations avec eux.

La directrice subit ainsi une autre double contrainte :

- la contrainte liée à son rôle (ses attributions au titre de l'article 30-2.4) : devoir être associée à la formation des enseignants;
- la contrainte liée au manque de professionnalisme des enseignants : ne pas pouvoir être associée à leur formation puisqu'elle consacre tout son temps à rattraper les bévues.

Les doubles contraintes peuvent faire l'objet d'un montage en série.

5.1.2 Les situations paradoxales à la lumière des mondes

Les situations paradoxales sont singulièrement agencées : elles comportent une épreuve afférente aux attributions du directeur d'école qui peut s'inscrire dans un même monde (situation 5) ou dans des mondes différents (1, 3, 4, 6), voire mobiliser des régimes sans échelle de valeur (le régime de dispute en violence (Boltanski, 1990) par exemple, pour la situation 2). Lorsque le directeur expose la situation qu'il juge complexe, il soutient son argumentation par la critique :

- en relevant les êtres d'une autre nature qui abâtardissent l'épreuve (situations 1, 4, 5, 6) ;

- en soulignant le bien commun d'une autre cité (situation 3).
- en montrant que l'épreuve est impossible (situation 2).

- **Les paradoxes se révèlent dans un même monde ou dans des mondes différents.**

Dans ces situations, le paradoxe s'inscrit dans une mise en cause de « la validité de l'épreuve » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271). Le directeur d'école procède au dévoilement des objets qui font défaut dans l'épreuve (situations 1), ou des êtres étrangers perturbent l'épreuve (situations 4, 5, 6).

- **Le paradoxe relève d'un « transport de misère » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271) depuis un autre monde.**

Les logiques engagées dans la situation 5 placent le directeur d'école dans un contexte insoutenable : selon l'Autre engagé dans la situation, l'état de grand d'un niveau logique s'oppose à un état de petit d'un autre niveau logique, dans le même monde. En effet, la directrice est dans le monde domestique, dans un état de grand et/ou de petit dans ses relations avec les parents et dans ses relations avec les enseignants. L'état de petit manifeste l'injustice de l'épreuve puisque c'est l'incompétence des enseignants qui entrave l'exercice des missions de la directrice.

> On peut encore montrer que l'épreuve est injuste parce qu'elle tient compte d'objets relevant d'une autre nature. Là encore, l'épreuve est considérée comme valable, en principe, mais sa réalisation doit être plus étroitement contrôlée pour éloigner les êtres étrangers qui la perturbent. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271)

Pour parvenir à veiller à la qualité des relations avec les parents (l'épreuve), elle doit tenir compte de l'incompétence (l'objet) des enseignants (les êtres qui perturbent l'épreuve) qui, de façon récurrente, la fragilise. « On dira dans ce cas que la personne n'a pas affronté l'épreuve dans des conditions de justice satisfaisantes parce qu'elle souffre d'un « handicap », et on dénoncera au contraire un transport de misère. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271).

La directrice formule des accusations à l'encontre des enseignants dont l'incompétence est l'objet du transport de misère. Et, cette misère ne relève pas de ses attributions. Elle s'inscrit dans le monde civique : les enseignants n'ont pas été accompagnés par l'institution dans

l'acquisition des compétences statutaires de professeur des écoles. Ils sont dans un état de petit dans le monde civique.

> Lorsque la validité de l'épreuve est mise en cause, on accuse les personnes de s'être engagées dans l'épreuve en cours sans s'être préalablement dégagées d'une épreuve d'une autre nature. L'épreuve n'est pas juste parce que les personnes ne s'y sont pas toutes engagées dans l'état approprié, certaines d'entre elles demeurant habitées par une autre grandeur acquise. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 272)

Autrement dit, l'épreuve est affectée par la misère des petits d'un autre monde, soit l'incompétence des enseignants dans le monde civique. Ce transport de misère dévalorise la directrice d'école dans le monde domestique : elle ne peut pas veiller à la qualité des relations avec les parents qui est sans cesse fragilisée par l'incompétence des enseignants de l'école.

Le paradoxe est révélé par le dévoilement d'un « transport de misère » (p. 271) depuis un autre monde.

Nous relevons que cette figure de la critique tient au modèle théorique à plusieurs mondes selon lequel les personnes peuvent, depuis un monde, en connaître d'autres (p. 272).

- **Le paradoxe relève d'un « transport de grandeur » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 270-271)**

Dans la Situation 6, pour parvenir à veiller à la scolarité des élèves (l'épreuve), le directeur est confronté à l'assujettissement des parents (l'objet) à la religion (le sujet qui perturbe l'épreuve).

Le directeur ne parvient pas à convaincre les parents puisqu'il n'affronte pas l'épreuve dans des conditions satisfaisantes. En effet, l'état de grand de l'Église mormone dans le monde de l'opinion est lié au régime de paix en amour qui lie les parents à l'Église mormone.

> L'épreuve n'est pas juste parce que les personnes ne s'y sont pas toutes engagées dans l'état approprié, certaines d'entre elles demeurant habitées par une autre grandeur acquise. […] On dit alors qu'elles ont bénéficié d'un privilège d'acception des personnes. Le dévoilement vise à révéler la présence de ce monde étranger, non pour contester la pertinence de l'épreuve, mais pour en montrer les irrégularités et pour demander que la situation soit clarifiée. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 273)

L'Église mormone bénéficie donc d'un privilège d'acception qui lui confère un état de grand dans le monde de l'opinion au détriment du directeur d'école. Ainsi, le directeur dénonce-t-il l'irrégularité de la situation liée au régime de paix en amour : *« la religion, c'est terrible. » (L172).* Ce régime qui caractérise la relation entre les parents et l'Église mormone engendre « un transport de grandeur » (p. 270-271) ou plus précisément l'attribution de l'état de grand (puisqu'il n'existe pas d'échelle de grandeur dans le régime de paix en amour) comme s'il « lui était consubstantiel » (p. 273).

Le dévoilement d'un « transport de grandeur » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 270-271) depuis un autre monde démasque le paradoxe.

- **Le paradoxe relève d'un « simulacre d'épreuve »** (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271)

Selon les théoriciens de la grandeur, l'injustice peut être liée au simulacre d'épreuve : « l'épreuve est injuste parce que les objets nécessaires à sa réalisation font défaut. L'épreuve est considérée comme valable dans son principe, mais sa mise en œuvre est factice : on dira qu'il s'agit d'un simulacre d'épreuve. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271).

Dans la situation 1, la directrice doit veiller à la qualité des relations avec le maire (l'épreuve) mais ne peut pas le faire puisque les rendez-vous avec le maire font défaut. Elle n'a pas les moyens de faire ses preuves : « cette épreuve truquée » (p. 271) la pénalise en lui affectant un état de petit. Elle est injuste.

Dans la situation 4, la directrice voit ses attributions étendues par les parents. Le champ de surveillance des élèves auquel ils la contraignent dépasse l'espace scolaire. Pourtant, la directrice conteste l'épreuve : *« Tout cela pour dire que c'est la faute de la directrice car elle n'a pas fait son boulot [hésitation] même si c'est extérieur à l'école. » (L65-L67).* L'épreuve est donc truquée. Ce dévoilement met en exergue combien il est injuste de la rendre responsable de défaillance.

Dans le prolongement, cette épreuve même injuste affecte l'état de grandeur de la directrice d'école. Alors, l'état de petit qui en résulte peut conduire la directrice d'école à considérer

une autre norme que celle de son rôle, défini par ses attributions, et d'agir en conséquence. C'est le cas de la situation 4. La directrice fait l'objet de critiques : *« Il y a plein de choses que les parents ont dits par rapport à moi [sic]. » (L81)* ; *« ils m'ont critiquée pour me dire pourquoi je n'ai rien fait. » (L14-L15).*

Pourtant, ce qui lui est reproché ne relève pas de ses prérogatives : *« je leur ai dit que ils n'étaient pas à moi ces bus [sic]. » (L12-L13).*

Elle est néanmoins dans un état de petit vis-à-vis des parents, dans le monde de l'opinion, malgré ses explications. En effet, dans ce monde, la dignité des personnes s'entend en termes de désir de considération. Alors, elle doit se soumettre à la contrainte imposée par les parents et surveiller les élèves par l'application de la réglementation de l'école en dehors de l'école pour ne plus être critiquée et obtenir ainsi, un état de grand dans le monde de l'opinion. Elle est amenée à considérer une autre norme que celle de son rôle (ses attributions).

Dans cette situation, on observe que le « simulacre d'épreuve » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271) conduit à la création de normes (nouvelles attributions) par extension des attributions originelles. Ces normes intégrant la double contrainte, le dévoilement du simulacre d'épreuve révèle le paradoxe.

- **Le paradoxe relève d'un « différend » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 275)**

Dans la situation 3, l'épreuve est dénoncée et à travers elle, le monde dans lequel elle s'inscrit : le monde du pouvoir personnel du chef. Il s'agit alors de remettre en question le bien commun de ce monde au profit d'un autre monde dans lequel l'épreuve serait valide. Dans le différend, il convient de revenir sur « l'identification des êtres qui importent et des êtres sans importance » (p. 276).

Alors, le directeur d'école, dans ses relations au maire, met en avant les élèves, ces êtres qui importent et les substituent aux enseignants, ces êtres sans importance. Les élèves, futurs électeurs de l'île, lui permettent de convoquer un autre monde dans lequel pourrait se dérouler l'épreuve : celui de l'opinion. En effet, il s'agit de s'attacher à « la vraie nature de la situation, sur la réalité et sur le bien commun auxquels il peut être fait référence » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 276).

Le paradoxe relève d'un « différend » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 275) : le monde dans lequel s'inscrit l'épreuve est dénoncé. Ce monde apparaît « comme simple autosatisfaction par opposition à d'autres principes de justification » (p. 275).

- **Le paradoxe relève de la mise en cause du régime de dispute en violence (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 54)**

Dans la situation 2, la directrice se trouve engagée dans une situation « suspendue(s) entre la justification et la violence » (p. 54). Il s'agit d'une situation asymétrique « Au point que l'un des partenaires de l'interaction puisse se conduire à son gré, sans s'encombrer d'explication, qui ouvre sur la violence. » (p. 54). La situation d'interaction dévoile un régime de dispute en violence imposé par les parents.

Dans ce régime de dispute en violence, le dialogue n'existe pas : la justification n'a pas lieu d'être puisqu'ils n'ont que des droits. La parole est le vecteur de la violence qui établit une relation de force entre les parents et la directrice. Il n'y a pas d'échelle donc pas d'état de grandeur.

Le caractère complexe de la situation relève de ce régime de dispute en violence.

> *Cette violence qui est omniprésente [hésitation]. J'ai l'impression qu'ils ne sont même plus conscients. Ça s'est banalisé. La violence euh s'est banalisée dans leurs comportements, euh dans leur façon d'aborder les personnes qui se répercute après sur les enfants.*
>
> *Et même des fois quand on reçoit les parents et que l'enfant est là, ils sont violents vis-à-vis de leurs enfants et après je comprends pourquoi leur enfant est comme ça à l'école parce qu'à la maison, c'est comme ça, c'est leur repère. (L197-L203)*

Dans ce cas, l'épreuve n'est pas truquée : elle n'a pas lieu d'être. La directrice ne doit pas organiser le dialogue avec les parents.

La mise en évidence d'un régime de dispute en violence (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 54) depuis un autre monde atteste du paradoxe.

Nous observons que pour toutes les situations jugées complexes, qui sont des situations paradoxales, c'est l'épreuve qui est mise en cause (« un simulacre d'épreuve », « un transport de misère » ou « un transport de grandeurs » (p. 270-271)) hormis dans la situation 3 où le monde de l'épreuve est dénoncé par le directeur, et la situation 2 où le régime de violence empêche toute épreuve.

Les situations paradoxales (1, 3, 4, 6) relèvent d'un agencement composite par « des choses relevant de mondes différents susceptibles d'être engagés dans l'épreuve. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 278). Ces assemblages composites sont une source d'ambiguïté et suscitent « chez les participants un sentiment d'embarras et d'inquiétude quand ils sont impliqués dans une épreuve. » (p. 278) de sorte que les auteurs parlent de « monstruosité de l'agencement composite » (p. 278).

Dans les situations 1, 4, 5, 6, le directeur est dans un état de grand et un état de petit, selon les niveaux logiques, au sein d'un même monde (situation 5) ou dans des mondes différents (situations 1, 4, 6).

Considérons la situation 5. Ce qui fait l'objet d'un désaccord ne porte pas sur l'affectation des grandeurs, mais bien sur l'épreuve jugée injuste en raison, dans ce cas, d' « un transport de misère » (p. 271). L'état de petit de la directrice d'école n'est qu'une résultante.
Autrement dit, la directrice ne dénonce pas l'attribution de l'état de petit dans un monde mais le fait de ne pas pouvoir atteindre un état de grand dans ce monde à cause d'une inadéquation des êtres (sujets et/ou objets) à l'épreuve.
En outre, le régime de dispute en violence et le régime de paix en amour des situations 2 et 6 empêchent toute mise en équivalence.

Ainsi, ce n'est pas l'opposition petit / grand qui forme le sentiment d'injustice de la situation mais bien l'épreuve perturbée par des êtres étrangers, un défaut d'objet ou encore la présence d'un régime qui exclut la mise en équivalence ou toute échelle d'équivalence.
Le paradoxe est existentiel : il émane de ce contexte dévoyé de l'épreuve.

Nous en venons à répondre à notre question de recherche à savoir la manière dont le directeur d'école y fait face.

5.2 Le « faire-face » du directeur d'école : la stratégie double

Nous observons au travers de leurs discours que les directeurs d'école mettent en œuvre des stratégies doubles dans les trois figures que sont le compartimentage, le compromis et le double *bind*.

5.2.1 Les figures stratégiques

Aucune situation recueillie ne présente de stratégie simple, c'est-à-dire ne poursuit qu'un seul but. Chacune des stratégies doubles a pu être exprimée comme ayant un but dominant correspondant à l'attribution du directeur d'école engagé dans la situation, des stratégies simples surimposées aux niveaux logiques de la situation paradoxale et qui correspondent au niveau figuratif de l'analyse discursive. Dans chacune des situations, deux stratégies simples sont réunies pour former la stratégie double (Barel, 1989, p. 183-185).

Sur les six situations restituées :

- la stratégie du compartimentage est mobilisée deux fois ;
- le compromis est mis en œuvre trois fois ;
- la stratégie du double *bind* apparaît à quatre reprises.

Neuf stratégies doubles sont étudiées. Ainsi certaines situations mettent-elles en œuvre une ou plusieurs stratégies doubles :

- la situation 2 présente deux stratégies de compromis ;
- la situation 3 présente une stratégie de compartimentage et une stratégie de compromis ;
- la situation 5 présente deux stratégies de double *bind*.

Tableau 4. Situations et stratégies doubles

Stratégies doubles / Situations	Compartimentage	Compromis	Double *bind*
Paradoxe administratif			
Situation 2		X2	
Situation 4			
Paradoxe de représentation			
Situation 1			
Situation 3			
Situation 5			
Paradoxe d'appartenance			
Situation 3			
Paradoxe pédagogique			
Situation 5			
Situation 6			
Paradoxe matériel et de sécurité			

5.2.2 Le compartimentage

Les deux stratégies doubles de compartimentage (Barel, 1989, p. 198-204) concernent un paradoxe de représentation (situation 1) et un paradoxe nommé « appartenance » (situation 3).

La stratégie de compartimentage se caractérise par la simulation d'indépendance des stratégies simples qui sont mises en œuvre pour atteindre le but dominant.

Dans la situation 1, la directrice mène des stratégies visant à « faire savoir » ce que l'école fait en direction du maire et des parents d'élèves de façon distincte : le faire-savoir au maire se réalise par des supports matériels et par l'intermédiaire de l'inspectrice. Le faire-savoir aux parents s'effectue par des actions spécifiques pour « *communiquer autrement* » *(L80)*. Ces stratégies simulent leur indépendance : elles sont non implicatives. Pourtant, elles servent un

but dominant qui est de veiller à la qualité des relations avec les représentants du système éducatif dont le maire.

Dans la situation 3, le directeur fait face à un paradoxe d'appartenance à un camp (le camp du maire, le camp des enseignants) en distinguant son appartenance selon les protagonistes et les lieux de sorte que la stratégie menée vis-à-vis d'un des deux soit ignorée de l'autre. La rupture de l'unité de lieu permet d'éviter les points de contact des deux stratégies simples et des protagonistes. Ces stratégies simples sont, en apparence, contradictoires. Cependant, aucune stratégie ne peut exister sans l'autre puisque le directeur doit s'entendre avec les deux camps pour faire face à la situation. Le paradoxe devient invisible puisqu'il fait l'objet de stratégies qui se déploient sur plusieurs endroits.

5.2.3 Le compromis

Les deux stratégies doubles de compromis (Barel, 1989, 185-197) concernent une situation de paradoxe administratif (situation 2) et un paradoxe de représentation (situation 3).

- Le compromis se caractérise par l'émission simultanée d'un message et d'un méta-message

Dans la situation 2, les parents invoquent leurs droits. La stratégie de compromis se caractérise par l'émission simultanée d'un message et d'un méta-message soit une métarègle (Barel, 1989, p. 188). Tantôt la règle, tantôt la métarègle apparaît au grand jour (p. 190). Les parents disposent de droits (la règle). Mais l'exercice des droits parentaux doit s'inscrire dans un cadre institutionnel défini par un « *protocole* » *(L76)*, un « *code* » (*L196*). Le droit d'expression relève d'un cadre déterminé par la loi qui confère le devoir *« de faire attention à ce que vous dites » (L170-L171)*. Lorsque la directrice mène une stratégie double de compromis, la métarègle est la suivante : le droit s'exerce en lien avec des devoirs.

- Le compromis ne met pas fin au conflit

Dans la situation 3, le directeur se positionne en qualité de médiateur. Il appartient aux deux camps (celui du maire et celui des enseignants) et n'appartient à aucun camp. Le compromis n'a pas pour objet de mettre fin au conflit. Il s'agit de transposer le terrain du conflit en fonction des stratégies respectives des protagonistes : pour les enseignants, obtenir des moyens matériels et pour le maire, donner des moyens matériels au profit des futurs électeurs de l'île.
La stratégie de compromis diffère la solution finale.

5.2.4 Le double *bind*

Les stratégies du double *bind* (Barel, 1989, p. 204-213) concernent le paradoxe de représentation (situation 5), le paradoxe administratif (situation 4) et le paradoxe pédagogique (situations 5 et 6).

- Le double *bind* se caractérise par la domination du directeur d'école

Dans la situation 4, les deux injonctions (devoir surveiller et devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école) sont intériorisées par la directrice :

- « *Ils enveloppent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot, même si c'est extérieur à l'école. » (L65-L67) ;*

- *« là, on me met comme étant responsable de ce que vous êtes en train de faire alors que je ne suis pas du tout dedans. » (L33-L34) ;*

- *« J'ai dit : « écoutez, c'est pas dans mon domaine [sic]. Je suis pas là-dedans [sic]. » » (L45-L46).*

Elle se montre sous la domination des parents et subit leur pression. Rester dans ses prérogatives telles que définies par ses attributions l'expose aux critiques parentales. Alors, selon la directrice, elle se doit d'agir auprès des chauffeurs de bus et des propriétaires du snack. Elle intègre les normes d'un rôle que les parents ont eux-mêmes défini : devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école en dehors de l'école.

Norme de son rôle (attribution) ou norme imposée par les parents, chacun des choix entraîne une sanction :

- la contrainte liée à son rôle (ses attributions) : en faisant valoir qu'elle ne doit pas assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école, elle est critiquée par les parents ;
- la contrainte liée aux parents : en faisant valoir qu'elle doit assurer la surveillance des élèves et appliquer les règles de l'école en dehors de l'école, les protagonistes ne sont *« pas contents » (L59)* et *« il y a des conflits : le snack, la vente dans le bus. » (L65)*.

Dans la situation 6, la domination est exercée par l'Église mormone qui bénéficie d'un « transport de grandeur » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 270-271).

Dans la situation 5, la directrice est actrice sociale et auteure du double *bind*. Elle a intériorisé les injonctions paradoxales de sorte qu'elle est son propre bourreau.

- Par ailleurs, le double *bind* se caractérise par sa réitération un certain nombre de fois et peut s'inscrire dans une situation d'apprentissage :

> Le double *bind* ne s'instaure en général qu'à la suite d'une répétition d'une expérience un certain nombre de fois, ce qui le rapproche d'une situation d'apprentissage. Si l'on y réfléchit d'ailleurs, c'est grâce à cette répétition que le double *bind* manifeste son caractère de stratégie paradoxale. Une alternance de choix contraires manifeste « simplement » l'existence d'une contradiction, c'est-à-dire ce qui, dans la stratégie paradoxale, impose la nécessité d'un choix. Une suite d'alternances de choix contraires manifeste que tout choix effectué s'apprête à se nier lui-même, de sorte que la stratégie devient un refus de choix en même temps qu'un choix. (Barel, 1989, p. 205)

Dans la situation 4, le processus d'apprentissage est explicitement exposé :

> *Mais à chaque fois, j'étais contente de discuter avec lui. Il me donnait des encouragements et même, parfois, il venait et prenait un temps avec moi pour discuter et me disait comment réagir parce que après, je lui disais :*

- *Monsieur, vous savez, des fois, j'ai envie de pleurer. Pourquoi c'est toujours moi chez que ça se passe comme ça ?*
- *Mais il y a pas que toi [sic], c'est partout, partout ! Tout le monde est mis à l'épreuve.*

C'est lui qui me disait : « Plus tu seras mise à l'épreuve, plus tu seras forte parce que tu sauras comment il faut faire.».

Et il avait raison, car quand j'y repense maintenant, tout compte fait, c'était quelque chose de vraiment facile à régler. (L89-L98)

Dans la situation 5, le double *bind* renforce la manifestation des compétences de la directrice auprès des parents. Lorsque les enseignants commettent des bévues, ces « gaffes » engendrent la mise en œuvre, par la directrice, des stratégies oscillatoires « être différente » et « être pareille » qui lui permettent de multiplier les relations avec les parents, d'accroître son expérience et de prouver son professionnalisme.

5.2.5 Une situation à deux paradoxes : des stratégies doubles montées en série

La situation 3 présente deux paradoxes (un paradoxe de représentation et un paradoxe d'appartenance à un camp) et deux stratégies paradoxales de figures différentes.

Le paradoxe d'appartenance à un camp est issu de la stratégie simple 1 menée par le directeur. En effet, faire partie de deux camps (stratégie 1) signifie de faire partie du camp du maire et de faire partie du camp des enseignants. Mais faire partie du camp du maire engage le directeur d'école à ne pas faire partie du camp des enseignants eu égard à la relation d'exclusivité imposée par le maire. Ainsi, pour mener la stratégie 1, le directeur ne doit pas faire partie du camp des enseignants (soit faire partie du camp du maire) et faire partie du camp des enseignants, ce qui est paradoxal.

En ce qui concerne le paradoxe de représentation :

Les deux stratégies simples sont les suivantes :

Stratégie 1- faire partie des deux camps.

Faire partie des deux camps (alors que l'appartenance au camp du maire exclut de faire partie du camp des enseignants) lui permet de servir le but dominant qui est de veiller à la qualité des relations avec le maire et les enseignants.

Stratégie 2- faire partie d'aucun camp.

Il maintient la position de neutralité *« face à deux camps » (L37)* dont il a bénéficié à son arrivée dans l'école puisqu'il n'était pas présent au moment de l'opposition politique.

Le directeur met en œuvre simultanément ces deux stratégies en demandant des moyens matériels dans l'intérêt du maire, c'est-à-dire en centrant ses propos sur les élèves, les futurs électeurs de l'île. Il se place ainsi dans le camp des enseignants et dans le camp du maire, sans faire partie d'aucun camp. L' « unité de temps et de lieu » caractérise la stratégie de compromis (Barel, 1989, p. 185).

Cette stratégie du compromis a pu être menée malgré la contrainte de relation exclusive imposée par le maire selon laquelle faire partie de son camp exclut de faire partie du camp des enseignants et inversement (le paradoxe d'appartenance à un camp). En effet, pour faire partie des deux camps, le directeur a mené une stratégie de compartimentage.

La stratégie de compartimentage est une stratégie préalable, condition pour faire face à un autre paradoxe, le paradoxe de représentation : les stratégies doubles sont montées en série.

Ainsi, la maîtrise du paradoxe engage deux stratégies doubles, dépendantes. Leur dépendance s'entend dans une nécessaire antériorité : l'une doit préexister pour que l'autre puisse exister. Autrement dit, le directeur doit mener une stratégie de compartimentage, simulant ainsi l'indépendance de deux stratégies simples selon lesquelles il appartient à chacun des camps. Il est tiers au conflit. Il peut alors mettre en œuvre une stratégie de compromis par laquelle il fait partie des deux camps sans faire partie d'aucun camp.

La stratégie double antérieure (le compartimentage) apparaît comme un tiers objet nécessaire à la réalisation de la stratégie double dont elle dépend (le compromis). Ce tiers objet renvoie au phénomène de triangulation.

5.2.6 Des situations à deux paradoxes : une stratégie double menée deux fois

- **Une stratégie de compromis menée deux fois**

La situation 2 présente un paradoxe administratif qui intervient à deux moments. Le système (la situation jugée complexe par la directrice d'école) est constitué de deux infra-systèmes : l'un d'entre eux est enchâssé (E) à l'infra-système principal (P). Pour faire face aux deux paradoxes administratifs de cette situation, la directrice d'école met en œuvre une même stratégie double à deux reprises dans des lieux et à des moments uniques pour chacun d'eux : la stratégie de compromis est réitérée dans la situation enchâssée (E) à la situation principale (P).

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est d'organiser le dialogue avec les parents dans le cadre de la fonction du service public de l'éducation ;
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples :

  - Pour la situation paradoxale principale (P) :
    - l'une vise à affirmer le droit de l'institution (stratégie 1) qui évolue dans un cadre institutionnel, un protocole, un code : *« je pose le cadre […] on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. » (L74-L75) ; « On est dans une école. Et, dans une école y a un protocole [sic]. » (L76) ;*
    - l'autre vise à mettre en relief la responsabilité parentale (stratégie 2), en termes de droits et de devoirs :

      Qu'est-ce qu'on fait ? Parents, vous voulez qu'on booste vos enfants pour les préparer pour la 6e ? On fait comment ? Vous nous dites. S'il faut rien faire [sic]. Il a pas envie de faire et vous dites de pas s'en occuper, alors on s'en occupe pas, mais vous plaignez pas des résultats [sic]. » (L125-L128).

  - et dans le prolongement, pour la situation paradoxale enchâssée (E) :

- l'une vise à affirmer le droit de l'institution (stratégie 1) en faisant intervenir sa hiérarchie *(«* Madame l'inspectrice veut vous recevoir *», L153)* et en invoquant le droit à réparation *(« Là je peux porter plainte contre vous pour diffamation. », L166) ;*
- l'autre vise à mettre en exergue la responsabilité parentale (stratégie 2), judiciaire cette fois : *« Il faut faire attention à ce que vous dites.» (L170-L171).*

- **Une stratégie de double *bind* menée deux fois**

La situation 5 présente un paradoxe de représentation et un paradoxe pédagogique intimement liés. Pour chacun de ces paradoxes, une même stratégie est menée : la stratégie du double *bind* est mise en oeuvre deux fois avec les mêmes stratégies simples.

Pour maîtriser le paradoxe, la directrice manifeste « une suite sans fin d'oscillations » (Barel, 1989, p. 205) entre le choix d'être différente (stratégie 1) et le choix d'être pareille (stratégie 2) dans ses relations aux parents d'élèves et aux enseignants :

- pour le paradoxe de représentation : elle est différente et pareille dans ses relations aux parents d'élèves.
  - Stratégie 1- différente : *« La maman, elle m'a tout simplement dit : « moins je lui parle, mieux je me porte ». En tant que parent, un parent qui te dit ça, c'est grave quoi !» (L80-L82).*
  - Stratégie 2- pareille : *« sur un plan professionnel, ne vous inquiétez pas, tout va bien. […]. Enfin,* ***on*** *contribue à remplir tous ses besoins affectifs, moteurs, etc. etc. » (L88-L90*).

- pour le paradoxe pédagogique : elle est différente et pareille dans ses relations aux enseignants.
  - Stratégie 1- différente : *« j'ai un petit peu lu sur ce à quoi je m'engageais » (L57-L58)* alors que les autres enseignantes *« n'ont pas intégré les compétences du professeur des écoles » (L48).*
  - Stratégie 2- pareille : la directrice et les enseignants ont tous le statut PE, acquis *« à l'ancienneté » (L56).*

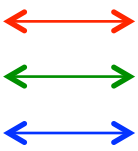
Lorsque deux paradoxes apparaissent dans une situation, le directeur d'école y fait face en mettant en œuvre deux stratégies doubles de figures différentes ou en menant deux stratégies doubles de même figure avec les mêmes stratégies simples.

5.3 La triangulation : le processus de production de sens

Notre objectif général est de comprendre le processus de production de sens qui permet au directeur d'école de faire face au paradoxe de la situation qu'il juge complexe.

Les situations étudiées ci-après nous permettent de saisir le jeu d'actualisations et de potentialisations des relations qui semble au cœur du processus de production de sens de chaque figure stratégique.

Nous retenons la légende suivante pour signifier ces différentes relations :



[rouge] Relation de confrontation invisibilisée (potentialisée)
[vert] Relation établie et/ou rendue visible (actualisée)
[bleu] Relation établie et/ou rendue invisible (potentialisée)

Tableau 5. Caractéristiques fondamentales des stratégies doubles

<table>
<tr><th></th><th>Compartimentage</th><th>Compromis</th><th>Double bind</th></tr>
<tr><td>À partir de la relation de confrontation</td><td>Potentialisation : invisibilisation de la relation d’opposition par un tiers sujet/objet [rouge].</td><td>Potentialisation : invisibilisation de la relation de confrontation par un tiers sujet/objet [rouge].</td><td>Potentialisation : invisibilisation de la relation de confrontation [rouge].</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Relations établies selon les caractéristiques fondamentales des stratégies doubles</td><td>Processus de fractionnement du paradoxe (rupture de l’unité de lieu)
Actualisation soit création d’une relation visible entre le directeur d’école et un Autre par un tiers sujet/objet [vert] en des lieux différents.</td><td>Émission d’un message

Actualisation de la relation de compromis (combinaison des tiers sujets/objets dans un même espace temps) [vert].</td><td>Création d’un dilemme entre un choix et un choix contraire (rupture de l’unité de temps)
Actualisation [vert] / potentialisation [bleu] de relations issues d’un processus de coalition (création d’un dilemme).</td></tr>
<tr><td>Processus d’invisibilisation de la relation entre les stratégies simples

Création d’un non événement soit potentialisation d’une relation entre le directeur et un Autre ou entre les Autres [bleu] rendue invisible par des tiers sujets/objets distincts aux deux niveaux stratégiques ou un tiers sujet/objet dont le caractère commun est ignoré en raison du déploiement des stratégies simples en des lieux différents.</td><td>Émission simultanée d’un méta-message

Potentialisation d’une relation contradictoire à la relation de confrontation [bleu].</td><td>Mécanisme de sanction
Actualisation [vert] / potentialisation des relations de sanction [bleu].</td></tr>
</table>

Le jeu des actualisations et potentialisations des relations entre les acteurs engagés dans la situation (acteurs de l'autoréférence et de l'hétéro-référence) est observé selon les figures stratégiques mises en œuvre. Nous ne cherchons pas à représenter ce processus pour en dégager un mode opératoire. Mais nous nous attachons à percevoir le jeu du visible et de l'invisible par le processus de triangulation afin d'appréhender le phénomène de production de sens de chacune des stratégies doubles en retenant leurs principales caractéristiques. Il s'agit de saisir les interactions selon un autre mode d'existence de la réalité sociale :

> Il y a sans doute plusieurs modes d'existence de la « réalité » sociale, et notamment un mode d'existence comme potentialité que l'on a tendance à confondre avec l'inexistence, parce que l'on est obnubilé par le seul potentiel qui parvient à s'actualiser. (Barel, 1982, p. 13)

- **La stratégie de compartimentage**

Pour la stratégie de compartimentage, l'indépendance des stratégies doubles est simulée par l'invisibilisation d'une relation duale.

Cette relation duale est construite sur un non-événement, soit un événement potentialisé, créant une connivence entre ses termes : « Mais on n'observe pas assez qu'un événement n'arrive jamais seul, mais toujours accompagné d'un non-événement. » (Barel, 1982, p. 13). Il est rendu invisible par des tiers distincts aux deux niveaux stratégiques ou des tiers dont le caractère commun est ignoré en raison du déploiement des stratégies simples en des lieux différents. Il s'agit d'éviter tout point de contact entre les stratégies.

Figure 29. Stratégie de compartimentage-Situation 1 : actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Faire savoir*	Directrice 	Maire 	Tiers sujet : IEN Tiers objet : document numérique PowerPoint
Stratégie 2 *Faire savoir*	Directrice 	Parents	Tiers objets : les actions de communication (réunion parentale, manifestation Halloween)

Invisibilisation de la relation de confrontation par un tiers sujet

Dans la situation 1, le tiers sujet, l'Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) évite la confrontation directe entre la directrice et le maire *(« Et donc, elle m'a demandé avec l'équipe, de mettre en avant […] ce qui avait été fait pour que au niveau communal et au niveau parental, ils en soient conscients. » L55-L57)* en participant à la stratégie 1. La triangulation qui s'établit a l'aspect d'une relation duale : l'inspectrice intervient à la place de la directrice dans les relations au maire, en dehors de l'école. Elle mobilise un tiers objet qui introduit « un terme « neutre » dans les rapports sociaux » (Barel, 1982, p. 346) : un support numérique PowerPoint. La relation entre le maire et l'IEN est actualisée de sorte que la relation de confrontation entre la directrice et le maire est invisibilisée [rouge].

Processus de fractionnement du paradoxe : Création d'une relation visible entre le directeur d'école et un Autre par un tiers objet

Dans la stratégie 2, une relation triangulaire est construite en créant des tiers objets, c'est-à-dire des actions de communication (la réunion parentale et la manifestation Halloween) pour faire savoir aux parents, ce que l'école fait. La relation entre la directrice et les parents est ainsi rendue visible [vert]. La relation duale directrice d'école - parents est médiée par la

réunion parentale et la manifestation Halloween. Pour mener cette stratégie 2, le lieu de regroupement est l'école.

Processus d'invisibilisation de la relation entre les stratégies simples : création d'un non-événement et invisibilisation de la relation duale

Concernant l'école, les parents peuvent influencer l'opinion du maire. Il s'agit d'un événement potentialisé [bleu]. La stratégie 2 (faire savoir aux parents) est mise en œuvre par rapport à cet événement potentialisé.

Les stratégies simulent leur indépendance en mobilisant des tiers sujets/objets distincts[48] en des lieux différents. Cette invisibilisation de la relation entre le maire et les parents est nécessaire pour que la stratégie double puisse être mise en œuvre par des stratégies simples qui semblent s'ignorer.
La directrice fait savoir de manière différenciée ce que l'école fait :

- au maire (stratégie 1), par l'intermédiaire de l'inspectrice, en utilisant un support numérique PowerPoint, la mairie étant l'espace référent ;
- aux parents (stratégie 2), personnellement, en organisant une réunion parentale et une manifestation Halloween, l'espace de l'école servant au regroupement. Elle renforce ainsi la qualité de ses relations avec les parents, ce qui peut venir influencer voire renforcer la qualité de ses relations avec le maire.

La stratégie paradoxale éclatée en stratégies simples (non paradoxales en apparence) tient son efficacité de la manière dont elles se combinent pour former la stratégie double : l'invisibilité (Barel, 1982, p. 271). Ces stratégies simulent ainsi leur indépendance. C'est la triangulation aux deux niveaux de la réalité qui établit un rapport invisible entre les parents et le maire : « La relation ne s'établit que s'il y a motif à relation, et ce motif ne peut être uniquement la relation elle-même. » (Barel, 1982, p. 342).
Le caractère paradoxal de cette stratégie double tient au fait que pour servir le but dominant qui est de veiller à la qualité des relations avec le maire, la directrice procède par triangulation dans chacun des niveaux logiques. Pour veiller à la qualité des relations avec le maire et les

[48] Nous observerons à la lumière des mondes que le choix de ces tiers n'est pas anodin (Cf. Titre 5.1.4.1).

parents, la directrice fait savoir personnellement et ne fait pas savoir personnellement, en déployant ces stratégies simples en des lieux différents.

La situation 3 présente deux stratégies doubles : une stratégie de compromis et une stratégie de compartimentage.

En ce qui concerne la stratégie de compartimentage, les relations duales sont les suivantes :

Figure 30. Stratégie de compartimentage-Situation 3 : actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 3 *Être dans le camp du maire*	Directeur	Maire	Tiers objet : l'entretien personnel Tiers sujet : le directeur d'école
Stratégie 4 *Être dans le camp des enseignants*	Directeur	Enseignants	Tiers objet : les commandes de matériels scolaires Tiers sujet : le directeur d'école

Invisibilisation de la relation de confrontation

Pour le directeur, la stratégie de faire partie d'un camp est motivée par ses attributions selon lesquelles, il doit veiller à la qualité des relations avec les enseignants et le maire. Ainsi, lorsqu'il agit, il représente l'institution. Les relations duales directeur-enseignants et directeur-maire sont, en fait, des relations triangulaires. La relation duale entre les enseignants et le maire est établie en la personne du directeur qui permet d'éviter la confrontation directe entre les protagonistes. La relation de confrontation est invisibilisée [rouge].

Processus de fractionnement du paradoxe : Création d'une relation visible entre le directeur d'école et un Autre par un tiers objet

En effet, le directeur s'entend avec le maire aux seules fins de remplir ses attributions (soit obéir à l'institution) qui servent les intérêts des enseignants. Le maire lui impose une relation exclusive. Pour lui manifester cette entente, le directeur mobilise un tiers objet, l'entretien personnel, à la mairie, qui lui permet de rendre visible leur relation [vert].

Processus d'invisibilisation de la relation entre les stratégies simples : création d'un non-événement et invisibilisation de la relation duale

Pour la stratégie 4, la relation duale porte sur l'appartenance du directeur au camp des enseignants. Les relations des enseignants avec le directeur se réalisent au sein de l'école ; elles sont ignorées par le maire [bleu]. Cette invisibilisation de la relation entre le maire et les enseignants est nécessaire pour que la stratégie double puisse être mise en œuvre par des stratégies simples qui simulent ainsi leur indépendance. Elle est rendue possible par le déploiement des stratégies simples en des lieux différents : la mairie et l'école.

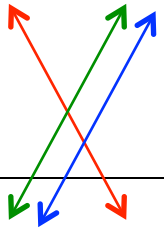
- **La stratégie de compromis :**

Dans les stratégies de compromis, les acteurs se situent à plusieurs niveaux. Ils « ne peuvent pas ne pas se situer sur plusieurs plans à la fois » et « ne peuvent pas être localisés à un seul niveau » (Barel, 1989, p. 188).

Nous observons que la stratégie de compromis combine des tiers sujets et tiers objets appartenant aux stratégies simples. Ces stratégies fusionnent dans un même espace-temps : la relation de confrontation est invisibilisée. Ainsi le compromis ne met pas un terme au conflit : il est juste potentialisé.
Et, la combinaison des tiers rend visible, par un message, ce qui lie les acteurs de la confrontation. Ainsi, le compromis actualise-t-il cette relation qui donne à chaque acteur de la confrontation l'impression de renforcer ses propres stratégies.
Simultanément, cette actualisation produit un méta-message par rapport au conflit selon lequel aucun de ces acteurs ne pourra remporter une victoire totale sur l'autre. Ce méta-

message est un non-événement : une relation entre les acteurs est potentialisée. Nous comprenons alors que ce méta-message doit être tenu secret : cette invisibilisation est une condition d'efficacité du compromis. En effet, le compromis actualise une relation qui crée et potentialise une autre relation dont le message (l'impossible victoire totale) est en contradiction avec les buts des protagonistes du conflit (la victoire totale).

Figure 31. Stratégie de compromis-Situation 2 : actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Affirmer les droits de l'institution*	Directrice	Institution, parents 	Tiers objet : le cadre institutionnel (le *code*, le *protocole*)
Stratégie 2 *Affirmer la responsabilité parentale*	Directrice	Institution, parents	Tiers sujet : les enfants (les élèves) Tiers objet : la réussite scolaire

Actualisation de la relation de compromis

Dans la situation 2, la directrice évite la confrontation directe entre l'institution et les parents en établissant leur mise en relation par un tiers sujet : les enfants.

Le tiers sujet permet la fusion des deux stratégies : « affirmer les droits de l'institution » (stratégie 1) et « affirmer la responsabilité parentale » (stratégie 2). Elles intègrent un même message produit et émis dans un même espace-temps (même lieu, même moment). Des tiers objets y sont associés : le cadre institutionnel (le code, le protocole), la réussite scolaire.

En effet, c'est la relation entre l'institution, son cadre (son code, son protocole) et les parents qui permet la réussite de leurs enfants. Cette relation est actualisée par le compromis [vert] : lorsque les parents respectent l'institution, son cadre, ils contribuent à la réussite scolaire de leur enfant. Ce message apparaît au grand jour : *« Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. C'est pour cela que l'on a besoin les uns des autres. » (L184-L185).*

Ainsi, les parents et l'institution s'accordent pour transposer le terrain du conflit par rapport à leurs stratégies respectives.

Invisibilisation de la relation de confrontation

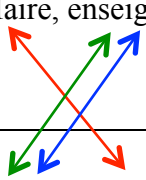
L'actualisation de la relation de compromis entraîne l'invisibilisation de la relation de confrontation entre les parents et l'institution [rouge]. Elle est potentialisée, c'est-à-dire que le conflit existe toujours.
Remarquons que la directrice est à la fois extérieure à la relation institution-parents et intérieure en fusionnant avec l'institution pour la représenter.

Potentialisation d'une relation contradictoire à la relation de confrontation

Le message produit aussi un méta-message selon lequel, il ne peut y avoir de victoire totale de l'un sur l'autre (les parents sur l'institution) [bleu] alors que le conflit entre les parents et l'institution est toujours présent même s'il est potentialisé. L'occultation du méta-message est une condition de l'efficacité du compromis.

À travers la triangulation, le phénomène du double est à l'œuvre puisque la directrice d'école va faire « comme si » le paradoxe administratif n'existait pas pour mener la stratégie de compromis. En effet, l'organisation du dialogue avec les parents, dont font état les attributions de l'emploi de directeur, s'oppose au relationnel qu'ils imposent : le dialogue est supplanté par les droits qu'ils invoquent et la violence qu'ils instaurent. La directrice va faire « comme si » ce contexte de rapport de forces n'existait pas pour mener une stratégie double. Elle évince ainsi le régime de dispute en violence qu'elle aurait pu maintenir en affirmant uniquement les droits de l'institution.

Figure 32. Stratégie de compromis-Situation 3 : actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Faire partie des deux camps*	Directeur	Maire, enseignants 	Tiers objet : les élèves, la future population de l'île (les futurs électeurs)
Stratégie 2 *Ne faire partie d'aucun camp*	Directeur	Maire, enseignants	

Actualisation de la relation de compromis

La relation entre le maire et les enseignants est actualisée par le tiers objet « élèves » [vert]. Ce tiers objet permet la fusion des deux stratégies : « faire partie des deux camps » (stratégie 1) et « ne faire partie d'aucun camp » (stratégie 2). Elles intègrent un même message produit et émis dans un même espace-temps (même lieu, même moment) selon lequel, priver les élèves de moyens matériels pénalise les enseignants, certes, mais dessert aussi les intérêts électoraux du maire : les élèves sont au centre des intérêts du maire et des enseignants. Les stratégies 1 et 2 sont mises en œuvre par rapport à ce message. Tout l'art du compromis est de le mettre au jour dans un moment et un lieu uniques : « unité de temps et de lieu » (Barel, 1989, p. 185).

Par une stratégie de compromis, le maire et les enseignants s'accordent pour transposer le terrain du conflit par rapport à leurs stratégies respectives. Cette situation permet de comprendre que dans le compromis, chaque adversaire fait « le même calcul sur ce report : qu'il le renforce et qu'il affaiblisse l'autre. » (Barel, 1889, p. 193). Par exemple, le maire se trouvera renforcé politiquement s'il octroie des biens matériels aux élèves, futurs électeurs de l'île.

Invisibilisation de la relation de confrontation

Dans la situation 3, le tiers objet « élèves » (future population de l'île) évite la confrontation directe entre le maire et les enseignants en établissant leur mise en relation par l'intermédiaire d'un tiers sujet, le directeur d'école. La relation de confrontation entre le maire et les enseignants est rendue invisible [rouge]. Elle est potentialisée, c'est-à-dire que le conflit existe toujours. Il est invisibilisé.

Potentialisation d'une relation contradictoire à la relation de confrontation

Mais le message produit simultanément un méta-message selon lequel, il ne peut y avoir de victoire totale de l'un sur l'autre (le maire, les enseignants). L'occultation du méta-message est une condition de l'efficacité du compromis. Le méta-message établit une relation potentialisée entre les protagonistes [bleu].

Soulignons que dans cette situation 3, deux paradoxes convoquent deux stratégies différentes :

- la stratégie de compartimentage et la rupture de l'unité de lieu qu'elle engage, permet de faire face au paradoxe d'appartenance à un camp en rendant invisible un pôle de la relation triangulaire directeur d'école - maire - enseignants. En effet, la relation entre le directeur et les enseignants est rendue invisible aux yeux du maire, ce qui lui permet de faire partie des deux camps.

Puis, une relation entre le maire et les enseignants est mise au jour au travers des élèves, future population de l'île. Le message potentialise un méta-message créant une relation invisible selon laquelle le maire et les enseignants ont des intérêts liés : l'un comme l'autre ne peuvent remporter une victoire totale.

Ainsi, « La triangulation, avec son jeu sur le visible et l'invisible, nous fait apercevoir la nécessité que certains rapports soient invisibles, pour qu'ils puissent être. » (Barel, 1982, p. 271).

- **La stratégie du double *bind***

Dans les stratégies de double *bind*, nous observons que les acteurs se situent à plusieurs niveaux logiques.

Les tiers (sujets, objets) engagent des coalitions entre deux membres de la relation triangulaire contre le troisième. La relation entre les membres isolés est court-circuitée. Les coalitions qui s'opèrent pour chacune des stratégies placent le directeur face à un dilemme : choisir une stratégie ou l'autre.

Mais chaque choix actualise une relation de sanction entre le directeur et un membre du triangle. Est puni le refus de choisir comme est puni chacun des choix alternatifs. Nous comprenons que dans la stratégie de double *bind*, le directeur soit contraint, pour obéir à un but dominant, à une alternance de choix.

Figure 33. Stratégie du double *bind*-Situation 4 : actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Faire appliquer les règles de l'école en dehors de l'école par un tiers sujet.*	Directrice ↔	Parents ↕	Tiers sujet : association communale Tiers objets : échanges, invitation
	Directrice ↔	Chauffeurs de bus et propriétaires du snack	Tiers sujets : personnel de la santé et inspecteur Tiers objets : échanges, invitation
Stratégie 2 *Ne pas faire appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.* *	Directrice ⇔	Parents ↕	Tiers objets : loi, règles, responsabilité parentale
	Directrice ↔	Chauffeurs de bus et propriétaires du snack	Tiers objets : loi, règles, responsabilité parentale

** en remplaçant les règles de l'école par un tiers objet.*

Invisibilisation de la relation de confrontation et processus de coalition

Pour la stratégie 1 de la situation 4, des tiers sujets interviennent pour éviter la confrontation directe entre la directrice et, les parents, les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack.

Le tiers « association communale » est un relai entre la directrice et les parents. Une coalition directrice d'école-association communale s'établit contre les parents. Elle actualise une relation association communale-parents par les tiers objets que sont « l'invitation », « les échanges ». La relation de confrontation entre la directrice et les parents est alors invisibilisée [rouge].

Les relations entre la directrice et les chauffeurs de bus, la directrice et les propriétaires du snack sont médiées respectivement par un personnel de la santé et l'inspecteur. Une coalition directrice-tiers sujets (inspecteur, personnel de la santé) se constitue contre les chauffeurs de bus, les propriétaires du snack. Elle permet d'actualiser les relations tiers sujet-chauffeurs de bus, tiers sujet-propriétaires du snack, ce qui invisibilise leur relation à la directrice d'école [bleu]. Il n'y a donc pas de confrontation directe entre la directrice et les chauffeurs de bus, la directrice et les propriétaires du snack.

Les relations qui s'établissent tiers sujet-parents, tiers sujet-chauffeurs de bus et tiers sujet-propriétaires du snack, court-circuitent les relations qui pourraient se former entre les parents et les chauffeurs de bus, les propriétaires du snack.

Pour la stratégie 2, les relations directrice-parents, directrice-chauffeurs de bus et propriétaires du snack sont transformées par des tiers objets. Le tiers objet « responsabilité parentale » forme une coalition avec la directrice contre les parents. La relation directrice-parents est actualisée [vert], ce qui invisibilise la relation de confrontation directrice-parents [rouge]. Le tiers objet « loi » réalise une coalition avec la directrice contre les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack : les relations directrice-chauffeurs de bus et directrice-propriétaires du snack sont actualisées [vert].

Ainsi, les relations parents, chauffeurs de bus et propriétaires du snack sont court-circuitées. [bleu].

Création d'un dilemme

Ces coalitions placent la directrice face à un dilemme :

- la délégation à un tiers de la relation aux parents, aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack pour faire appliquer les règles. Dans ce cas, nous qualifions la coalition de substitutive puisque le tiers sujet se substitue à la directrice qui se transforme en sujet absent, c'est-à-dire que le « participant est tenu pour absent » (Barel, 1982, p. 323). La directrice n'agit pas personnellement, mais il existe une relation entre cet acteur et les tiers sujets de l'interaction (l'association communale, le personnel de la santé, l'inspecteur).
- ou, au contraire, la directrice peut agir personnellement en mobilisant des objets transitionnels qui relèvent d'une autorité institutionnelle (la loi, la responsabilité parentale).

L'actualisation / potentialisation de relations de sanction

Chacun de ces choix engage un processus de sanction :

- faire appliquer les règles par un tiers l'expose aux critiques des chauffeurs de bus et des propriétaires du snack. Donc, choisir la délégation à un tiers actualise la relation de sanction des chauffeurs de bus et des propriétaires du snack à l'encontre de la directrice.

- représenter l'institution en faisant appliquer personnellement les règles, même à l'extérieur de l'école, génère aussi des relations de tension avec les chauffeurs de bus et le propriétaire du snack. Choisir d'agir parée d'une autorité institutionnelle, actualise la relation de sanction des chauffeurs de bus et des propriétaires du snack à l'encontre de la directrice.

Pourtant, la directrice obéit au but dominant qui est de surveiller les élèves par l'application des règles de l'école, même en dehors de l'école, pour dépasser les critiques des parents selon lesquelles *« elle n'a pas fait son boulot » (L66)*. La directrice est bien obligée d'agir pour ne plus subir les critiques des parents.

Finalement, la directrice doit faire face à une situation dans laquelle est puni le refus de choisir comme est puni chacun des choix alternatifs.
Alors, elle trouve une solution dans l'alternance caractéristique du double *bind* qui consiste en une suite d'oscillations entre un choix et le choix contraire (Barel, 1989, p. 205). Pour la stratégie 2, les relations entre la directrice et les Autres, rendues visibles [vert] pour l'accès au sens, sont alternativement potentialisées [bleu]. Nous ne représentons pas les relations potentialisées de la stratégie 2 par souci de clarté. Remarquons que pour la stratégie 1, les relations actualisées s'établissent entre le tiers sujet et les parents, le tiers sujet et les chauffeurs de bus et le propriétaire du snack. Elles ne sont pas représentées puisque nous avons fait le choix d'une schématisation centrée sur les acteurs de la situation initiale.
Les choix alternatifs marquent la rupture de l'unité de temps qui singularise la stratégie du double *bind*.

Figure 34. Stratégie du double *bind*-Situation 5 : actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Être différente*	Directrice ⟷	Parents ⟷	Tiers sujet absent : institution Tiers objet : compétences non acquises
	Directrice ⟷	Enseignants ⟷	Tiers sujet absent : institution Tiers objet : compétences attendues des PE (acquises par la directrice)
Stratégie 2 *Être pareille*	Directrice ⟷	Parents ⟷	Tiers sujet absent : institution Tiers objet : statut de PE
	Directrice ⟷	Enseignants ⟷	Tiers sujet absent : institution Tiers objet : statut de PE

Invisibilisation de la relation de confrontation et processus de coalition

Dans la situation 5, la création d'un « univers » (Barel, 1989, p. 250), soit un niveau qui définit les relations entre les enseignants et l'institution, va influer sur les relations des protagonistes de la situation. En effet, le cadre statutaire de professeur des écoles est omniprésent dans les justifications de la directrice. Il émane de cet univers, des tiers sujets et objets qui interviennent pour éviter la confrontation directe entre les parents et les enseignants.

Stratégie 1 : pour éviter la confrontation directe entre les parents et les enseignants, la directrice va convoquer un univers soit une relation duale entre les enseignants et l'institution faisant de cette dernière un tiers sujet absent. L'institution est tenue pour responsable de la formation et des compétences non acquises par les enseignants. Alors, les compétences non acquises forment un tiers objet qui engage la responsabilité du tiers sujet absent (l'institution) en matière de formation.

Il se forme une coalition entre la directrice d'école et les parents contre les compétences non acquises des enseignants : la relation de la directrice aux parents est actualisée [vert]. Ce troisième terme isolé, les compétences non acquises, lui permet de se distinguer des enseignants dans ses relations aux parents et de mettre en avant sa compétence. Cette compétence acquise intervient comme tiers objet dans ses relations aux parents.
Alors, une coalition se constitue entre la directrice et l'institution à travers les compétences attendues par le statut de professeur des écoles. Vis-à-vis de l'institution, la directrice se différencie des enseignants puisqu'elle a acquis seule les compétences de professeur des écoles en s'auto-informant, contrairement aux enseignants qui n'ont pas les compétences attendues.
La directrice se distingue des enseignants. La relation directrice-enseignants est actualisée au regard de cette différenciation [vert].
Les coalitions directrice-parents contre les compétences non acquises des enseignants, et directrice-compétences acquises contre les enseignants, court-circuitent la relation parents-enseignants. Alors, la relation de confrontation directe parents-enseignants est invisibilisée [rouge]. Les parents s'adressent à la directrice qui se distingue des enseignants.

Stratégie 2 : pour éviter la confrontation directe entre les parents et les enseignants, la directrice va convoquer une relation duale entre elle et l'institution faisant de cette dernière un tiers sujet absent, et mobiliser un tiers objet : le statut de professeur des écoles (PE).

Le tiers objet « statut de PE » forme une coalition avec la directrice d'école contre les parents. Cette relation est actualisée [vert]. Elle manifeste une unité de compétences au sein de l'école, à l'égard des parents. Dans ce cas, la directrice est « pareille » que les enseignants.

Une coalition unit aussi la directrice et les enseignants contre le statut du PE : ils n'ont pas été accompagnés par l'institution dans l'acquisition de compétences, mais ont tous ce même statut. La relation directrice-enseignants est actualisée [vert]. Le statut du PE émane de la relation duale entre l'institution et les enseignants (l'univers créé). Ce tiers objet (le statut du PE) et la coalition qui en résulte, légitiment le fait que la directrice ne forme pas les enseignants et occulte ses attributions en matière de formation à leur égard.
La coalition directrice-statut de PE contre les parents et la coalition directrice-enseignant contre le statut du PE court-circuitent la relation entre les parents et les enseignants : elle est invisibilisée [rouge].

Création d'un dilemme

Dans ces relations triangulaires, la coalition de deux termes contre le troisième, provoquée par un tiers objet issu de l'univers défini par la relation duale enseignants-institution, crée un dilemme entre être différente et être pareille.

L'actualisation / potentialisation de relations de sanction

« Être pareille » expose la directrice à être assimilée, par les parents, à l'incompétence des enseignants, compte tenu de leurs bévues récurrentes. Se distinguer d'eux, au regard des parents, accentuerait leurs jugements négatifs à leur encontre ce qui dégraderait les relations des parents à l'école.
Pourtant, elle doit faire un choix pour veiller à la qualité des relations avec les parents. À défaut, elle serait en infraction par rapport à ses attributions et l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 prévoit des sanctions en ces termes (article 30-1.9 paragraphe 3) :

> Dans le cas de difficultés relationnelles profondes et durables ou d'erreurs avérées de gestion, de nature à porter préjudice au bon fonctionnement de l'école et à ternir le renom du service public de l'éducation, le directeur pourra se voir retirer, par l'autorité hiérarchique, la fonction de direction occupée.

Finalement, la directrice doit faire face à une situation dans laquelle est puni le refus de choisir comme est puni chacun des choix alternatifs.
Alors, ne pouvant ni choisir d'être pareille ni d'être différente, elle trouve une solution dans l'alternance caractéristique du double *bind* qui consiste en une suite d'oscillations entre un choix et le choix contraire (Barel, 1989, p. 205). Les relations rendues visibles [vert] sont alternativement potentialisées [bleu]. Il y a rupture de l'unité de temps.

Figure 35. Stratégie du double *bind*-Situation 6 : actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Entrer en guerre*	Directeur ↔	Responsables locaux de l'Église mormone ↕	Tiers objet : scolarité des élèves
	Directeur ↔	Parents ↕	Tiers objet : scolarité des élèves
Stratégie 2 *Renoncer*	Directeur ↔	Responsables locaux de l'Église mormone ↕	Tiers sujet absent : Dieu Tiers objet : divin
	Directeur ↔	Parents ↕	Tiers sujet absent : Dieu Tiers objet : divin

Invisibilisation de la relation de confrontation processus de coalition

Pour la stratégie 1, un tiers objet « scolarité des élèves » forme une coalition avec le directeur contre les parents. La relation directeur-parents est actualisée [vert].

La coalition directeur-scolarité des élèves contre les responsables locaux de l'Église mormone actualise la relation de confrontation directe entre le directeur et les responsables locaux de l'Église mormone [vert].

La coalition du directeur avec le tiers objet « scolarité » court-circuite la relation entre les responsables locaux de l'Église mormone et les parents. Cette relation est invisibilisée [bleu].

La coalition directeur-scolarité des élèves contre les parents actualise la relation directeur-parents et la relation aux responsables locaux de l'Église mormone donnant ainsi le choix au directeur de mener une guerre d'influence.

Pour la stratégie 2, le tiers objet « le divin » issu de la relation transcendantale parents-Dieu triangule la relation entre les parents et les responsables locaux de l'Église mormone. Il existe un lien d'ordre divin qui actualise la relation des parents aux responsables locaux de l'Église mormone [vert].

Il se forme une coalition entre les parents et le divin contre le directeur qui conduit ce dernier à renoncer à toute relation : la relation directeur-parents est potentialisée [bleu]. Les parents

sont sous l'influence du divin, des responsables locaux l'Église mormone : *« c'est quasiment parole de Dieu » (L.124).* Dès lors, cette coalition des autres au divin conduit le directeur au choix de renoncer à la guerre d'influence : tout conflit à l'encontre des responsables locaux de l'Église mormone est vain. La relation de confrontation entre le directeur et les représentants de l'Église mormone est invisibilisée [rouge].

Création d'un dilemme

Le directeur d'école est face à un dilemme qui dépend des coalitions qu'il perçoit. Il peut soit chercher à influencer les parents, soit y renoncer.

L'actualisation / potentialisation de relations de sanction

Seulement, lorsque le directeur mène une stratégie 1 « entrer en guerre », il est désavoué par les parents. Et, lorsqu'il mène la stratégie 2 « renoncer », la relation transcendantale qui lie les parents aux représentants locaux de l'Église mormone est actualisée. Sa faible influence auprès des parents est mise en évidence au profit des représentants locaux de l'Église mormone.

Ne pouvant ni entrer en lutte d'influence (stratégie 1), ni accepter d'y renoncer (stratégie 2), il trouve une solution dans l'alternance caractéristique du double *bind* (Barel, 1989, p. 205). En effet, il doit faire un choix même si ces choix alternatifs l'exposent aux sanctions précitées : être désavoué par les parents (stratégie 1), rendre flagrante sa faible influence auprès des parents (stratégie 2).

Mais il se doit de veiller à la scolarité des élèves (but dominant). À défaut, il dérogerait à ses attributions étendues par sa responsabilité morale vis-à-vis des enfants de l'île : le refus de choisir est ainsi lui-même puni. Le directeur est l'acteur et le terrain du double *bind*.

Nous avons observé que pour chacune des situations, la triangulation produit un sens par le jeu d'actualisations et de potentialisations et assure ainsi « la connivence secrète » (Barel, 1982, p. 268) des stratégies simples pour former une stratégie double.

Et, « L'ambition qu'on peut avoir n'est pas de montrer ce qui est invisible, mais ce qui rend certaines choses invisibles. » (Barel, 1982, p. 25).

Le sens est produit par des actualisations et potentialisations de relations. De nouveaux infra-systèmes sont générés à partir des stratégies simples qui composent la stratégie double. Elles procèdent au déploiement de combinaisons relationnelles par l'introduction d'un (de) tiers sujet(s)/objet(s) dans les infra-systèmes en interaction. Autrement dit, les infra-systèmes présentent les protagonistes de la situation paradoxale et le directeur introduit des sujets ou objets supplémentaires, créés ou issus de son environnement pour démultiplier les combinaisons de relations : certaines relations sont rendues visibles, d'autres sont invisibilisées. Le phénomène du Double est à l'œuvre. Alors, l'individu surimpose ces infra-systèmes produits (niveaux logiques) au système (la situation) pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

Le jeu d'invisibilisation, visibilisation (autrement dit de potentialisation/actualisation) des relations entre les acteurs détermine la figure stratégique. Toutes les figures stratégiques ont en commun une phase d'invisibilisation de la relation de confrontation exprimée par des propositions oppositives et incarnées par les acteurs. Puis, elles se différencient. Nos observations se distinguent selon les caractéristiques fondamentales de chaque stratégie double.

Le compartimentage se singularise par un processus de fractionnement du paradoxe qui consiste en la création d'une relation visible entre le directeur d'école et un Autre par un tiers sujet / objet. Et, la création d'un non-événement invisibilise la relation entre les stratégies simples. En effet, la relation est rendue invisible par des tiers sujets / objets distincts aux deux niveaux stratégiques ou un tiers sujet / objet dont le caractère commun est ignoré.
Les stratégies simples sont déployées en des lieux différents : elles simulent ainsi leur indépendance.

Le compromis consiste en l'actualisation de la relation entre les protagonistes qui s'opposent par la combinaison de tiers sujets / objets dans un même lieu et un même temps et, en la potentialisation d'une relation contradictoire à la relation de la confrontation. En effet, le message du compromis produit un méta-message dont l'occultation est une condition d'efficacité du compromis.

Enfin, le double *bind* met en oeuvre une actualisation / potentialisation de relations issues d'un processus de coalition engendré par un (des) tiers sujet(s) / objet(s) et la création d'un

dilemme assorti d'une actualisation/potentialisation de relations de sanction. Alors, le directeur engage une suite d'oscillations des stratégies simples par le choix de l'une puis de l'autre, ce qui rompt l'unité de temps de la stratégie double (Barel, 1989, p. 205).

Le jeu des actualisations / potentialisations des relations mobilise un (des) tiers sujet(s) / objet(s) pour le(s)quel(s) la théorie des économies des grandeurs apporte un éclairage.

5.4 Le sens produit par les stratégies doubles à la lumière des mondes

Selon Boltanski et Thévenot, face à une situation composite, les personnes « doivent sélectionner les objets parmi les ressources disparates qu'offre la situation et les relier entre eux pour tenter d'obtenir une cohérence et empêcher la situation de se défaire. » (1991, p. 278).
Il s'agit bien d'établir des liens par l'actualisation de relations à partir d'objets du contexte. Nous trouvons un processus qui s'apparente à celui de la triangulation.

Nous observons que les figures stratégiques (compartimentage, compromis, double *bind*) sont indépendantes de la nature de la critique (dévoilement, dénonciation d'un monde ou d'un régime). Par exemple, le dévoilement d'un « simulacre d'épreuve » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271) concerne aussi bien la stratégie de compartimentage (situation 1) que le double *bind* (situation 4). La théorie des économies de la grandeur n'engage pas un rapprochement « de cause à effet » entre la nature de la critique et la figure stratégique.

Tableau 6. Nature de la critique et figure stratégique paradoxale

Stratégies doubles Situations	Compartimentage	Compromis	Double *bind*
Paradoxe administratif			
Situation 2		DENONCIATION du régime de dispute en violence	
Situation 4			DEVOILEMENT : simulacre d'épreuve
Paradoxe de représentation			
Situation 1	DEVOILEMENT : simulacre d'épreuve		
Situation 3		DENONCIATION du monde de l'épreuve	
Situation 5			DEVOILEMENT : transport de misère
Paradoxe d'appartenance			
Situation 3	DENONCIATION du monde de l'épreuve		
Paradoxe pédagogique			
Situation 5			DEVOILEMENT : transport de misère
Situation 6			DEVOILEMENT : transport de grandeur
Paradoxe matériel et de sécurité			

Par contre, la théorie des économies de la grandeur apporte un éclairage sur les tiers qui procèdent de la triangulation. Ainsi observons-nous, en fonction des figures de la critique, la manière dont le directeur procède pour retenir des tiers sujets/objets.

- dans le cas d'un « simulacre d'épreuve » (p. 271), le tiers objet prélevé dans le monde de la relation d'opposition vise à redéfinir l'épreuve ;
- dans le cas d' un « transport de misère » (p. 271), il s'agit d'utiliser les êtres étrangers comme tiers sujets/objets pour redéfinir l'épreuve ;
- dans le cas d'un « transport de grandeur » (p. 270-271), les tiers sont les êtres étrangers qui sont tantôt présents et rendent l'épreuve impossible, tantôt occultés, ce qui donne l'illusion d'une épreuve équitable ;
- dans le cas d'un « différend » (p. 275), dénonciation du monde de l'épreuve, le tiers sujet/objet émane d'un monde ciblé afin de basculer l'épreuve dans ce monde ;
- dans le cas d'une critique sur le régime d'action de la situation, le tiers sujet/objet d'un monde ciblé permet de créer l'épreuve dans ce monde.

Ces résultats sont détaillés ci-après.

5.4.1 La triangulation : mettre un terme au « simulacre d'épreuve » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271) et prouver sa vraie valeur

Dans la situation 1, le simulacre d'épreuve dévoilé concerne la relation entre la directrice et le maire qui ne lui accorde pas de rendez-vous.

La directrice est dans un état de petit dans ses relations au maire, dans le monde de l'opinion et dans un état de grand dans ses relations aux parents, dans le monde domestique.

Elle mène une stratégie de compartimentage par laquelle deux stratégies simples simulent leur indépendance : l'une lui permet, en introduisant un tiers sujet (l'inspectrice) et un tiers objet (un document PowerPoint) de faire savoir au maire ce que l'école fait. Elle acquiert ainsi un état de grand dans ses relations au maire dans le monde de l'opinion.
Et l'autre, *« en communiquant autrement » (L80),* lui confère un état de grand dans ses relations aux parents et cette fois, des tiers objets mobilisés (la réunion parentale, la manifestation Halloween) ont été prélevés dans le monde de l'opinion. Cette sélection n'est

pas anodine. Le monde de l'opinion est celui dans lequel s'inscrit sa relation au maire. En retenant un tiers sujet/objet de ce monde de l'opinion, dans sa relation aux parents, elle acquiert un état de grand.

Le tiers sujet « IEN » et le tiers objet « document PowerPoint » mettent un terme au simulacre d'épreuve : l'épreuve est redéfinie au travers de ces tiers.
Les tiers objets « réunion parentale » et « manifestation Halloween » créent une épreuve dans ce même monde et de donner à la directrice la possibilité de prouver sa valeur.
Le monde de l'opinion, monde de la relation d'opposition, engage « la connivence secrète » (Barel, 1982, p. 268) entre les stratégies simples pour former une stratégie double.

Dans la situation 4, la directrice dévoile un simulacre d'épreuve mis en scène dans le monde civique : les parents lui imposent des attributions qui dérogent à celles de son rôle et la contraignent par les critiques qu'ils lui profèrent.
Elle va donc redéfinir les épreuves avec chacun des acteurs par le processus de triangulation.

Dans la relation déléguée à un tiers (stratégie simple 1), la directrice mobilise des tiers sujets dans un monde domestique. Elle met ainsi un terme au simulacre d'épreuve en faisant appliquer les règles de l'école en dehors de l'école par ces tiers sujets (association communale, personnel de la santé, inspecteur). Mais ce choix stratégique est voué à la sanction. En effet, les relations établies dans ce monde sont soumises à des critiques du monde marchand de la part des chauffeurs de bus et des propriétaires du snack : l'influence exercée par un tiers trouble le libre contrat marchand. Les tensions sont manifestes : *« Après, ce sont ceux qui sont dans le snack qui n'étaient pas contents après moi ! » (L58-L59).*

Dans sa relation personnelle aux parents (stratégie 2), aux chauffeurs de bus et aux propriétaires du snack, elle mobilise des tiers objets (lois, règles, responsabilité parentale) du monde civique. Ce choix n'est pas anodin. La relation de confrontation reposant sur l'application des règles de l'école en dehors de l'école, la directrice prélève des tiers objets du monde de la confrontation (lois, règles, responsabilité parentale) pour redéfinir l'épreuve et prouver sa valeur. Seulement, les relations établies dans ce monde sont soumises à des sanctions : des critiques du monde marchand de la part des chauffeurs de bus et des propriétaires du snack. En effet, l'action du monde marchand relève de biens désirés, ce qui

fait l'ordre de ce monde. La sphère est donc privée : le collectif du monde civique est donc critiqué.

Quelle que soit la stratégie mobilisée, la directrice est soumise à un processus de sanction qui la contraint à l'oscillation entre ces deux stratégies simples constitutives de la stratégie double du double *bind*.

5.4.2 La triangulation : utiliser les êtres du « transport de misère » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271) pour redéfinir l'épreuve

Dans la situation 5, la directrice dénonce l'injustice quant à l'épreuve puisque c'est l'incompétence des enseignants qui entrave l'exercice de ses missions. Autrement dit, pour parvenir à veiller à la qualité des relations avec les parents (l'épreuve), elle doit tenir compte de l'incompétence (les objets) des enseignants (les êtres qui perturbent l'épreuve). Ces êtres étrangers lui font supporter un handicap dans l'épreuve en commettant des bévues.

Cette misère s'inscrit dans le monde civique : selon la directrice, les enseignants n'ont pas été accompagnés par l'institution dans l'acquisition des compétences statutaires du professeur des écoles. Ainsi, l'épreuve est-elle affectée par la misère des petits issue d'un autre univers (la relation enseignants-institution) et de son monde : l'incompétence des enseignants est transportée depuis le monde civique.

Ce transport de misère diminue la directrice d'école dans le monde domestique : elle ne peut pas veiller à la qualité des relations avec les parents qui est sans cesse fragilisée par l'incompétence des enseignantes de l'école.

Pour éviter la confrontation directe entre les parents et les enseignants, la directrice va utiliser ce transport de misère pour médier ses relations avec les parents, les enseignants et ainsi, redéfinir l'épreuve. Elle mobilise alors des êtres étrangers comme tiers objets :

- les « compétences attendues du PE » deviennent tiers objet entre la directrice et les enseignants. La coalition des compétences attendues du PE à la directrice lui permet de se distinguer des autres enseignants. Ils n'ont pas acquis les compétences attendues contrairement à la directrice, ce qui la distingue aussi des enseignants vis-à-vis des parents. Les relations s'inscrivent dans le monde civique. En effet, les tiers objets « compétences attendues/compétences non acquises des PE » relèvent d'un statut qui induit une dimension collective.
- le « statut de PE », objet étranger issu d'un univers créé par la relation enseignants-institution devient tiers objet. Dans ce cas, la directrice est pareille que les enseignantes. Ses

relations avec eux basculent dans le monde civique et elle n'est plus impliquée dans la formation des enseignants. Cette mission relève de l'être étranger, l'institution qui est un tiers sujet absent. L'institution apparaît au travers des tiers objets : il y a une chosification des rapports sociaux (Barel, 1982, p. 338).

Un dilemme est créé en utilisant les êtres étrangers comme termes de la triangulation. Mais ne pouvant ni faire le choix d'être pareille ni d'être différente, chacun des choix convoquant une sanction, la directrice trouve une solution dans l'alternance caractéristique du double *bind* (Barel, 1989, p. 205).

5.4.3 La triangulation : occulter les êtres du « transport de grandeur » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 270-271) pour se donner l'illusion d'une épreuve équitable

Dans la situation 6, le directeur oscille entre la stratégie de l'entrée en guerre et celle du renoncement. En effet, il dénonce un transport de grandeur dans le monde de l'opinion lorsque s'actualise la relation entre les parents et les représentants de l'Église mormone : le régime de paix en amour qui détermine la relation entre les parents et Dieu confère aux représentants de l'Église mormone un état de grand dans le monde de l'opinion.
L'épreuve est donc impossible. Il s'agit d'une injustice qu'il ne peut accepter. Il va donc entrer en lutte d'influence en mobilisant le tiers objet « scolarité des élèves ». Mais ce choix s'accompagne d'une sanction : la réalité de l'opinion qui dévoile la relation des parents aux représentants de l'Église mormone au travers de l'être étranger, Dieu, le tiers sujet absent. Cette relation amène le directeur à renoncer à cette lutte d'influence. Le tiers sujet absent apparaît sous la forme d'un tiers objet, « le divin » qui crée une coalition avec les parents et avec les représentants locaux de l'Église mormone contre le directeur.

Ainsi, les êtres étrangers du transport de grandeur sont tantôt des tiers occultés qui donnent l'illusion d'une épreuve équitable, tantôt des tiers présents qui rendent l'épreuve impossible. Le directeur mène alors une stratégie oscillatoire selon l'actualisation, potentialisation des relations entre les protagonistes et ces êtres dans le monde de l'opinion.

5.4.4 La triangulation : redéfinir l'épreuve dans un autre monde

Dans cette situation 3, le directeur dénonce le monde dans lequel se situe l'épreuve : le monde du pouvoir personnel du chef. Alors, il met en œuvre une stratégie de compartimentage au regard des mondes du paradoxe d'appartenance, pour mener une stratégie de compromis (compromis tel que défini par Barel) et faire face au paradoxe de représentation. Il va

chercher le tiers dans un monde autre que celui dénoncé pour le faire correspondre au rôle social du maire à savoir, le monde de l'opinion. Autrement dit, il prélève le tiers sujet (les élèves, future population de l'île soit les futurs électeurs) du monde de l'opinion pour médier la relation entre le maire et les enseignants.

5.4.5 La triangulation : basculer d'un régime d'action à un autre

Dans la situation 2, le régime de dispute en violence empêche toute épreuve. Ce régime de dispute en violence va être potentialisé par le processus de triangulation : ainsi, dans la situation principale (P) le tiers sujet (enfant/élève) et les tiers objets (cadre institutionnel, code, protocole, réussite scolaire) opèrent la bascule d'un régime de dispute en violence à un régime de dispute en justice en retenant un tiers sujet/objet d'un monde (ici le monde domestique).

Dans la situation enchevêtrée (E) le tiers sujet (inspectrice) et le tiers objet (recours judiciaire) opèrent la bascule d'un régime de dispute en violence à un régime de dispute en justice en retenant un tiers sujet/objet d'un monde (ici le monde civique).

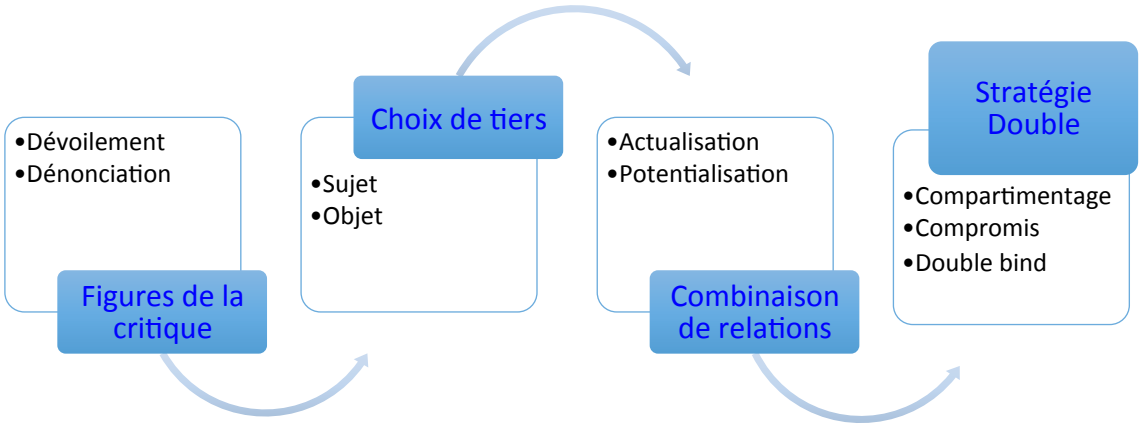
Ce régime de dispute en justice ne vaut que dans un espace-temps déterminé : celui du compromis. Le régime de dispute en violence ne cesse pas d'exister.

La situation jugée complexe par le directeur est observée au travers d'une double contrainte contradictoire, voire contraire : la contrainte de son rôle (ses attributions) et, la contrainte convoquée par un Autre qui s'oppose à son rôle : les deux infra-systèmes entrent en interaction. La situation est paradoxale.

Et, cette situation jugée complexe par le directeur possède plusieurs figures selon la critique formulée par son jugement : le dévoilement (« simulacre d'épreuve », « transport de grandeur » (p. 270-271)) ou la dénonciation (d'un monde, d'un régime).

Ces figures donnent à comprendre la manière dont il retient, au cours du processus de triangulation, un (des) tiers sujet (s) / objet (s) qui, selon leur combinatoire (actualisation et potentialisation de relations), délivrent un sens pour former une stratégie double de compartimentage, de compromis ou de double *bind*.

Figure 36. Processus de production de sens



Les principaux résultats qui se détachent des situations étudiées, nous conduisent à conclure et à adopter une démarche de distanciation pour dégager les limites de la recherche menée. Ensuite, ces résultats ouvrent des débats théoriques et contextuels, et nous guident vers des perspectives de recherche.

5.5 Résumé de la partie 5

Lorsque le directeur fait face à une situation qu'il juge complexe, il engage des stratégies doubles. Si chaque situation paradoxale présente une stratégie double, certaines situations se singularisent par deux paradoxes. Dans ce cas, les stratégies doubles peuvent être montées en séries avec deux stratégies doubles de figures différentes ou alors, la stratégie double d'une même figure peut être menée deux fois. Lorsque la même figure stratégique est menée deux fois, le directeur d'école mobilise les mêmes stratégies simples.

Alors, nous cherchons à saisir le processus de production de sens de ces stratégies doubles.
Le sens est produit par des actualisations et potentialisations de relations. De nouveaux infra-systèmes sont générés à partir des stratégies simples qui composent la stratégie double. Elles procèdent au déploiement de combinaisons relationnelles par l'introduction d'un (de) tiers sujet(s) / objet(s) dans les infra-systèmes en interaction. Autrement dit, les infra-systèmes présentent les protagonistes de la situation paradoxale et le directeur introduit des sujets ou objets supplémentaires, créés ou issus de son environnement pour démultiplier les combinaisons de relations : certaines relations sont rendues visibles, d'autres sont invisibilisées. Et, l'individu surimpose ces infra-systèmes produits (niveaux logiques) au système (la situation) pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

Le jeu d'invisibilisation, visibilisation (autrement dit de potentialisation/actualisation) des relations entre les acteurs détermine la figure stratégique. Toutes les figures stratégiques ont en commun une phase d'invisibilisation de la relation de confrontation exprimée par des propositions oppositives et incarnées par les acteurs. Puis, elles se différencient. Nos observations se distinguent selon les caractéristiques fondamentales de chaque stratégie double.

Le compartimentage se singularise par un processus de fractionnement du paradoxe qui consiste en la création d'une relation visible entre le directeur d'école et un Autre, par un tiers sujet/objet. Et, la création d'un non-événement invisibilise la relation entre les stratégies simples. En effet, la relation est rendue invisible par des tiers sujets / objets distincts aux deux niveaux stratégiques ou par un tiers sujet / objet dont le caractère commun est ignoré. Et, les stratégies simples sont déployées en des lieux différents : elles simulent ainsi leur indépendance.

Le compromis consiste en l'actualisation de la relation entre les protagonistes qui s'opposent par la combinaison de tiers sujets / objets dans un même lieu et un même temps et, en la potentialisation d'une relation contradictoire à la relation de la confrontation. En effet, le message du compromis produit un méta-message dont l'occultation est une condition d'efficacité du compromis.

Enfin, le double *bind* met en oeuvre une actualisation/potentialisation de relations issues d'un processus de coalition engendré par un (des) tiers sujet(s) / objet(s) et la création d'un dilemme assorti d'une actualisation/potentialisation de relations de sanction. Alors, le directeur engage une suite d'oscillations des stratégies simples par le choix de l'une puis de l'autre, ce qui rompt l'unité de temps de la stratégie double (Barel, 1989, p. 205).

Nous nous interrogeons alors sur les tiers retenus par le directeur d'école. La théorie des économies de la grandeur apporte un éclairage sur les tiers participant à la triangulation. Nous observons en fonction des figures de la critique, la manière dont le directeur procède pour retenir un (des) tiers sujet(s) / objet(s) :

- dans le cas d'un « simulacre d'épreuve » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271), le tiers objet prélevé dans le monde de la relation d'opposition permet de redéfinir l'épreuve dans ce monde ;
- dans le cas d'un « transport de misère » (p. 271), il s'agit d'utiliser les êtres étrangers comme tiers sujets/objets pour redéfinir l'épreuve;
- dans le cas d'un « 20 » (p. 270-271), les tiers sont les êtres étrangers qui sont tantôt présents et rendent l'épreuve impossible, tantôt occultés, ce qui donne l'illusion d'une épreuve équitable ;
- dans le cas d'un « différend » (p. 275), dénonciation du monde de l'épreuve, le tiers sujet/objet émane d'un monde ciblé afin de basculer l'épreuve dans ce monde ;
- dans le cas d'une critique sur le régime d'action de la situation, le tiers sujet/objet d'un monde ciblé permet de créer l'épreuve dans ce monde.

Ainsi la situation jugée complexe par le directeur possède-t-elle plusieurs figures selon la critique formulée par son jugement : le dévoilement (« simulacre d'épreuve », « transport de misère », « transport de grandeurs ») (p. 270-271) ou dénonciation d'un monde, d'un régime (p. 275).

Ces figures donnent à comprendre la manière dont il retient, au cours du processus de triangulation, un (des) tiers sujet (s) / objet (s) qui, selon leur combinatoire (actualisation et potentialisation de relations) délivrent un sens pour former une stratégie double de compartimentage, de compromis ou de double *bind*.

CONCLUSION

Nous revenons sur les étapes qui ont jalonné notre recherche pour mettre en relief les principaux éléments du cheminement. Notre question de recherche vise à comprendre la manière dont des directeurs d'école primaire en Polynésie française font face aux situations qu'ils jugent complexes.

Une présentation de la Polynésie française permet d'appréhender le contexte de la recherche. Ce territoire dispose d'un statut d'autonomie au sein de la République française qui lui attribue de larges compétences, notamment dans le domaine de l'éducation. Elles lui ont été transférées progressivement par l'État. Et, c'est au travers de la Charte de l'éducation de 1992 que la Polynésie française a défini pour la première fois de son histoire sa politique éducative de manière autonome, dans le cadre de prérogatives pleinement assumées. Nous nous intéressons à un acteur central du déploiement de la politique éducative de la Polynésie française : le directeur d'école primaire, relais opérationnel dont les missions interactionnelles se réalisent au plus près du terrain. L'étude vise ces acteurs, enseignant du 1er degré parmi leurs pairs, aux attributions pourtant singulières, institutionnalisées par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française.

Ainsi, les directeurs d'école évoluent dans un contexte sujet au phénomène de complexification où des facteurs exogènes (l'espace immense, le récent transfert de compétences et les évolutions majeures des politiques éducatives, l'application des réformes successives liée au choix des diplômes nationaux) et endogènes (être « pareil » et « différent » des autres enseignants, les contradictions afférentes aux attributions) à leur fonction établissent des rapports nombreux, diversifiés et contradictoires. Alors, nous portons notre attention sur ce que les directeurs disent des situations qu'ils jugent complexes pour saisir ce qui, à leurs yeux, les caractérise.

Le point de départ du raisonnement prend appui sur le rôle social pour accéder aux situations : lorsque le directeur d'école agit, sa conduite est orientée par les normes de son rôle définies par ses attributions qui constituent des ordres normatifs. La situation jugée complexe s'appréhende au regard d'une situation d'interaction où entrent en opposition l'action d'un Autre (parent, enseignant, maire, etc.) engagé dans la situation et l'une des attributions du

directeur d'école. La situation jugée complexe, cette relation de soi au monde, nous conduit à nous intéresser à la manière dont le directeur d'école y fait face.

Parmi la littérature scientifique, *le paradoxe et le système* (Barel, 1989) donne accès à des représentations dans lesquelles la pensée se construit par la conjonction et la disjonction des niveaux logiques. Selon son auteur, cette mécanisation désignée par le terme « complexité » est infiniment utile pour l'accès au sens. L'individu, comme « champ perceptif » (p. 136) qui dit sa perception, produit du sens selon un processus cognitif qui engage des niveaux logiques. Ils déterminent le sens que l'individu attribue à la situation en formant un système dont les infra-systèmes entrent en mouvement de fusion-séparation. Autrement dit, ces niveaux logiques entretiennent entre eux des rapports instables et récurrents. Là se crée le paradoxe. Le paradoxe relève d'un processus cognitif, « un construit humain » (p. 250) car selon Barel, « l'homme n'affronte jamais le « réel » directement, mais toujours un réel encore-déjà devenu représentation du réel » (p. 249). Ainsi le paradoxe a-t-il une nature relationnelle en étant entre la réalité et sa représentation (p. 251). Cet « entre » désigne l'espace où le paradoxe apparaît « quelque part « au milieu » d'une fusion, séparation des « niveaux » » (p. 251). Certes, le réel est construit. Mais ce construit réintègre le réel tout en considérant qu'il est « impossible de distinguer jusqu'au bout entre « l'intérieur » et « l'extérieur » de la réalité et de sa représentation. » (p. 252).

L'individu va être amené à faire face au paradoxe par la stratégie double qui suppose un but unique ou dominant et des stratégies simples pouvant être en conflit ou en contradiction (Barel, 1989, p. 184). La principale caractéristique de la stratégie double est qu'elle permet de faire des choix « sans détruire les choix alternatifs, ou plus exactement, sans détruire le pouvoir d'exercer ces choix. » (p. 242). La maîtrise du paradoxe s'entend au travers de « stratégies doubles » (p. 183) qui diffèrent dans la manière dont elles intègrent l'espace et le temps, et comptent trois figures : le compromis, le compartimentage et le double *bind* (p. 185). Ces stratégies sont adaptatives et relèvent d'un ensemble de comportements non conscientisés. Elles se construisent via le processus de « triangulation » (Barel, 1982, p. 334) qui produit un sens par l'entrée en scène d'un (de) tiers sujet(s) et/ou objet(s) évitant ainsi la confrontation directe des contraires ou des contradictions de la situation jugée complexe.
Ainsi, chercher à comprendre la manière dont les directeurs d'école font face à la situation qu'ils jugent complexe revient à s'intéresser au processus de production de sens de la stratégie

double que chaque directeur d'école élabore pour maîtriser le(s) paradoxe(s) de cette situation.

La situation jugée complexe par le directeur d'école est appréhendée au regard de ses attributions, mais l'individu n'est pas réductible à son rôle social. Il s'approprie le rôle professionnel qui lui est confié parce « qu'il y a plusieurs manières de jouer le même rôle, manières qui trahissent la personnalité de l'acteur et peuvent aussi changer le sens et le déroulement de la pièce. » (Barel, 1989, p. 162).
Nous cherchons donc à éclairer notre interprétation par une approche qui puisse intégrer l'individualité du sujet étudié. Dans ce dessein, nous retenons la théorie *De la justification. Les économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991). Elle présente des principes supérieurs communs afférents à des mondes qui concourent aux représentations individuelles (p. 166). Ils investissent les niveaux logiques et déterminent des états de grandeur. La situation est décrite au travers des interactions, en considérant le directeur dans ses relations aux Autres. En effet, l'hétéro-référence est une autoréférence indirecte (Barel, 1984, p. 387). Alors, les états de grandeur concernent le directeur d'école.

Les principes supérieurs communs et les états de grandeur de la situation complexe établissent des relations qui mettent en lumière deux approches contradictoires de notre modélisation théorique : la vision du monde des théoriciens des économies de la grandeur, fondée sur la disjonction (ou) et, la complexité qui selon Barel, engage des niveaux logiques réunis en système dans un mouvement de fusion-séparation. Le regard porté sur réalité sociale procède de conjonctions, de disjonctions (et / ou).
En effet, la distribution des états de grandeur par l'opposition binaire « petit / grand » de la théorie *De la Justification* (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177) retient le principe du tiers exclu de la logique formelle. Mais cette approche ne peut être appréhendée qu'en « logique » puisque la complexité, selon Barel, met en exergue la conjonction et la disjonction de ses éléments-systèmes qui, dans un processus de confusion des niveaux, deviennent contradictoires.
Alors, le principe de tiers exclu induit par la théorie des économies de la grandeur rend la fusion impossible. Les deux états de grandeur ne peuvent pas être actualisés en même temps. La situation complexe (paradoxale) est figée dans l'opposition des grandeurs « grand/petit » qui se font face. L'exercice d'interprétation nous conduit à sortir d'une pensée disjonctive (ou) en faveur d'un raisonnement qui intègre la conjonction, la disjonction (et / ou). L'inertie

de l'opposition binaire des termes est nécessairement supplantée par la dynamique du processus paradoxal.

Le cadre interprétatif construit à partir de l'approche systémique paradoxale (Barel, 1989) comprend plusieurs étapes d'analyse.
La situation s'appréhende au regard de ses relations d'interaction. Pour notre étude, ces relations sont interprétées en considérant les actions de l'Autre (enseignant, parent, maire, etc.) dans leur opposition aux attributions du directeur d'école. L'identification de l'attribution engagée dans l'interaction permet alors de désigner une catégorie de paradoxe, par souci de clarification et en vue de la présentation des résultats. L'interprétation de l'interaction au travers du message et du méta-message contradictoire détermine des niveaux logiques dont nous établissons la modélisation heuristique. Le mouvement de fusion-séparation produit le sens de la situation jugée complexe : un sens paradoxal. Il est interprété à la lumière des mondes de la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991). Pour faire face à cette situation, le directeur d'école met en œuvre une stratégie double (Barel, 1989, 183-184). Elle produit un sens par le processus de triangulation qui procède par un jeu d'actualisations et de potentialisations de relations créées (Barel, 1982, p. 334). La maîtrise du paradoxe de la situation jugée complexe consiste à faire « comme si » le paradoxe n'existait pas (Barel, 1989, p. 238). Le phénomène du « Double » (p. 239) qui s'explique par son instrumentalité est à l'œuvre. Il produit du sens à partir du non-sens (paradoxe) et fait coexister le sens et le non-sens de la situation jugée complexe.

Notre étude s'est inscrite dans un cadre interprétatif construit à partir des concepts du paradoxe et du système de Barel (1989) et de la théorie *De la justification. Les économies de la grandeur* de Boltanski et Thévenot (1991).

Nous sommes partis à la rencontre de l'Autre en utilisant l'entretien semi-directif comme instrument de recueil des données, pour accéder à des réponses ayant trait aux représentations que le directeur d'école se fait de son expérience. L'entretien convoque l'éthique de la recherche. Il suppose une démarche volontaire de la part des directeurs d'école, formalisée dans un « formulaire d'information et de consentement » qui comporte un engagement de confidentialité de la part du chercheur.

Les matériaux ont été traités et analysés au travers d'un cadre construit, nourri par le produit d'outils éprouvés qui objectivent l'étude par essence subjective : l'analyse sémiotique du discours (Courtés, 1991) a donné accès au sens des matériaux recueillis, et la « grammaire » des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 177-181) lui a procuré un éclairage axiologique au travers de principes supérieurs communs.

La présentation de l'étude menée auprès de neuf directeurs d'école, issus d'un échantillon aléatoire stratifié, a retenu six situations extraites de six entretiens différents. Ces six situations ont permis de répondre à notre question de recherche et ont saturé l'information. Quatre autres situations en témoignent (Annexes 11-16).

La synthèse des résultats les plus significatifs nous amène à formuler des conclusions au niveau du processus de production de sens des stratégies doubles.

Le processus de production de sens des stratégies doubles

Une ou plusieurs stratégies doubles pour faire face à la situation jugée complexe

Lorsque le directeur fait face à une situation qu'il juge complexe, il engage des stratégies doubles (Barel, 1989, 183-184). Si chaque situation présente un paradoxe et une stratégie double, certaines situations se singularisent par deux paradoxes. Dans ce cas, les stratégies doubles peuvent être montées en série avec deux stratégies doubles de figures différentes ou alors, la stratégie double d'une même figure peut être menée deux fois. Dans ce dernier cas, le directeur d'école mobilise les mêmes stratégies simples.

Le sens produit par le processus de triangulation consiste en l'actualisation et la potentialisation de relations

Le sens est produit par des actualisations et potentialisations de relations. De nouveaux infra-systèmes sont générés à partir des stratégies simples qui composent la stratégie double. Elles procèdent au déploiement de combinaisons relationnelles par l'introduction d'un (de) tiers sujet(s) / objet(s) dans les infra-systèmes en interaction. Autrement dit, les infra-systèmes contiennent les protagonistes de la situation paradoxale et le directeur introduit des sujets ou objets supplémentaires, créés ou issus de son environnement pour démultiplier les

combinaisons de relations : certaines sont rendues visibles, d'autres sont invisibilisées. Alors, l'individu surimpose ces infra-systèmes produits (niveaux logiques) au système (la situation) pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

Le jeu d'invisibilisation / visibilisation (autrement dit de potentialisation / actualisation) des relations entre les acteurs caractérise la figure stratégique. Toutes les figures stratégiques ont en commun l'invisibilisation de la relation de confrontation exprimée par des propositions oppositives et incarnées par des acteurs. Puis, nous donnons à comprendre la manière dont elles se différencient selon qu'il s'agisse du compartimentage, du compromis ou du double *bind*.

Le tiers sujet/objet du processus de triangulation dépend de la figure de la critique

Nous nous interrogeons alors sur le (les) tiers retenu(s) par le directeur d'école à la lumière de la théorie des économies de la grandeur.
La situation jugée complexe par le directeur possède plusieurs figures selon la critique formulée par son jugement : le dévoilement (« simulacre d'épreuve », « transport de misère », « transport de grandeurs ») (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 268-271) ou la « dénonciation » d'un monde, d'un régime (p. 275).
Ces figures donnent à comprendre la manière dont il retient, au cours du processus de triangulation, un (des) tiers sujet (s) / objet (s) qui, selon leur combinatoire (actualisation et potentialisation de relations), délivrent un sens pour former une stratégie double de compartimentage, de compromis ou de double *bind*.

Limites de la recherche menée, débats et perspectives

Les observations qui se détachent des situations étudiées, nous conduisent à nous en distancier dans une démarche réflexive. En effet, nous nous attachons à revenir sur notre méthode d'investigation pour en saisir les limites. Par ailleurs, notre étude engage des débats théoriques et contextuels, et nous guide vers des perspectives de recherche.

Limites

Nous nous distançons de nos résultats en mettant en perspective l'échantillon et l'analyse comparative.

- Notre échantillon nous a permis d'identifier la manière dont les directeurs mettent en œuvre des stratégies doubles qui engagent un jeu d'actualisations/potentialisations de relations issues d'un processus de triangulation. Il s'agit de faire « comme si » la situation paradoxale perçue comme « complexe » n'existait pas, pour la maîtriser. Nous avons observé que la triangulation consiste à prélever un (des) tiers sujet(s) / objet(s) dans le contexte de la situation, en fonction des figures de la critique, pour déployer les combinaisons relationnelles créées par ces tiers, et éviter la confrontation directe entre les protagonistes aux logiques contradictoires.

Mais ces observations issues de neuf entretiens et dix situations (quatre analyses figurent en annexe) pourraient faire l'objet d'une analyse étendue à un groupe plus large afin de tester la solidité des résultats. Les matériaux récoltés seraient croisés au regard de critères comme l'ancienneté dans une fonction de directeur d'école. Néanmoins, les connaissances produites tiennent au cadre théorique construit à partir de la systémique paradoxale de Barel (1989) mise, d'une certaine manière, en perspective par la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991). Les principes supérieurs communs et les figures de la critique nous éclairent sur le processus de production de sens en ce qui concerne le choix du (des) tiers sujet(s) / objet(s). Ensuite, l'étude a donné à voir le jeu d'actualisation/potentialisation des relations. Ce qui nous semble important de retenir, au-delà des traits caractéristiques dégagés, c'est l'idée selon laquelle les stratégies doubles se construisent sur l'invisible issu du processus de triangulation. Chercher à comprendre le sens produit pour faire face au paradoxe, c'est considérer qu'il existe une autre forme de réalité sociale : une forme potentialisée. L'analyse du processus de production de sens vise alors à saisir les relations visibles et invisibles de l'interaction engendrées par les stratégies simples qui convoquent un (des) tiers sujet(s) / objet(s) selon la figure de la critique. Le phénomène du Double est à l'œuvre : le directeur surimpose les infra-systèmes produits (niveaux logiques) au système (la situation) pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

Ensuite, nous avons procédé à un échantillonnage à partir de strates géographiques et de tirages aléatoires dans ces sous-populations. Nous aurions pu intégrer des critères géographiques plus fins pour faire des recoupements et des comparaisons. En effet, nous avons distingué deux espaces contrastés : les îles du Vent auxquelles appartient Tahiti qui concentre les activités économiques et administratives de la Polynésie française, et les îles des archipels éloignés. Seulement, Tahiti constitue à elle seule un espace contrasté. En effet, la zone urbaine de Tahiti se concentre autour de Papeete, capitale de la Polynésie française, et s'est étendue aux communes limitrophes. Comme le souligne Fages (1974), cette urbanisation tient à plusieurs évènements historiques (« l'aéroport international de Tahiti Faa'a en 1960, la réalisation par la Metro Goldwin Mayer du film « les mutinés du Bounty » en 1961, l'implantation du Centre d'Expérimentations nucléaires du Pacifique (CEP) à partir de 1963-1964 » (p. 244)) qui ont engagé des transformations socio-économiques provoquant des flux migratoires responsables du développement urbain. Cet espace contraste avec la ruralité d'autres communes de Tahiti. Le critère d'exercice de la fonction de direction en zone urbaine/rurale pourrait constituer une modalité dans la construction de l'échantillon.

- Analyse comparative : il serait intéressant d'élargir cette recherche aux directions d'école en France métropolitaine et aux autres territoires de l'outre-mer pour permettre des analyses comparatives à l'instar des recherches menées en Polynésie française, selon des axes complémentaires, en sociolinguistique et psycholinguistique (*Plurilingue en outre-mer*, 2009) dont les programmes (soutenus notamment par les universités de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Nantes) ont été conduits sur plusieurs années. Par exemple, le dispositif expérimental *Enseignement renforcé du reo ma'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française* s'est déroulé de 2011 à 2014.

Débats théorique et contextuel découlant de notre recherche

Notre recherche s'ouvre au débat relatif aux clivages théoriques et nous conduit à revenir sur les trajectoires développées concernant le compromis. Le débat renvoie aussi à la controverse sociale par laquelle les directeurs d'école réclament un statut spécifique aux fins d'obtenir une autorité et une reconnaissance en adéquation avec le niveau de responsabilité de la fonction.

- Débat théorique sur le compromis

La mobilisation de la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) a fourni un éclairage sur la situation jugée complexe au travers des figures de la critique. Ces théories se prêtaient à cette jonction puisque toutes deux retiennent la situation comme unité d'étude. Pour Barel, la situation se caractérise par l'interaction parce que les rapports sociaux se manifestent « sous la forme de relations interpersonnelles » (1989, p. 168) dont se dégage un système. Pour les théoriciens de la grandeur, une contrainte d'accord pèse sur les situations décrites. Les êtres (sujets, objets) peuvent être placés sur une même scène, « présents dans un même espace […]. Mais […] la coexistence ne fait pas toujours une situation. Les êtres qui se croisent ne participent pas d'un même engagement. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 51). Boltanski et Thévenot (1991) inscrivent, ainsi, leur théorie dans les relations interpersonnelles de « rapprochement qui sert aux personnes à coordonner leurs conduites » (p. 51) - soit le système (Barel, 1989) - à travers l'impératif de justification.

Ces deux cadres ne peuvent cependant se confondre dans leur manière de dépasser la situation jugée complexe.

> Les économies des grandeurs permettent non seulement d'analyser les mécanismes qui mènent à la discorde et la façon dont cette discorde se manifeste, s'articule, « fonctionne », mais également de quelle manière les personnes impliquées parviennent, ou non, à en sortir. (Pfister, 2001, p. 11)

Les théoriciens des économies de la grandeur conceptualisent la coexistence des mondes notamment à travers une forme de coordination que constitue le compromis, permettant de faire face à la critique en l'apaisant. Cette figure du compromis se distingue substantiellement de la stratégie double de Barel désignée par ce terme.

Pour les théoriciens de la grandeur, il y a opposition, mais la combinatoire ne s'effectue pas au détriment d'un monde. Le compromis exige de réunir dans une même formulation les références aux mondes d'origine. Il s'agit alors de rechercher l'énoncé sur lequel les protagonistes s'entendent.

> Une grande partie du travail nécessaire pour frayer le compromis va donc consister à s'entendre sur le terme adéquat, à chercher une formulation acceptable par tous et sonnant juste, sur laquelle tomber d'accord. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 342)

Il se forme un produit bâtard, composé, sans que celui-ci n'engage la création de principes supérieurs communs par mélange : « Dans un compromis on se met d'accord pour composer, c'est-à-dire pour suspendre le différend, sans qu'il ait été réglé par le recours à une épreuve dans un seul monde. » (p. 337).
La situation de compromis est composite « mais le différend est évité » (p. 337) . Dans le compromis, personne n'est tenu d'abandonner son ordre de justification. Le compromis serait précisément l'art de combiner différents plans de référence, sans les confondre (p. 337).

Or, pour les situations que nous observons dans notre étude, la critique exprime une incertitude concernant l'épreuve, portée par une double contrainte contradictoire voire contraire. L'épreuve est injuste. Elle place le sujet dans un état de petit sans qu'il lui soit possible de se mesurer. La double contrainte (devoir et, devoir ne pas ou ne pas pouvoir) entrave l'accès à l'état de grand puisque le sujet doit faire une chose (au regard de ses attributions) et une chose contradictoire (action oppositive aux attributions). Le sujet ne peut composer. Ainsi, le compromis n'est-il pas appréhendé à des fins de coordination puisque les situations paradoxales que nous évoquons se caractérisent justement par une impossible composition.

Pour Barel (1989), le compromis est une manière d'agir qui consiste à prendre deux contradictoires au même moment et au même endroit pour les faire coexister. Il s'agit d'émettre simultanément le message et le méta-message, c'est-à-dire agir à deux niveaux de la réalité en même temps et au même moment. Le compromis n'est donc pas « un moyen terme entre deux extrêmes ou deux contraires » (p. 185). L'épreuve donne à chacun des protagonistes l'illusion de renforcer ses stratégies individuelles alors même qu'elle potentialise le fait que la victoire de l'un sur l'autre est impossible (p. 186).

La théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) suit une logique de tiers exclu (disjonction) puisque, pour chaque monde, l'échelle de grandeur détermine des états dans une opposition binaire (grand/petit). Alors, le compromis n'attribue pas de grandeur : « la mise en place d'un compromis ne permet pas d'ordonner les personnes selon une grandeur propre. » (p. 338). Ensuite, le modèle fait figurer une dialectique hégélienne lorsqu'il s'agit des relations entre les mondes : la thèse et l'anti-thèse font l'objet d'une logique de conjonction (et), soit de synthèse dialectique dont la caractéristique du modèle est

d'être composite c'est-à-dire produite par la conjonction de mondes. De la sorte, le compromis provoque le dépassement de la critique (Robert-Demontrond et Joyeau, 2011, section 1.1.2 *L'axiomatique de second rang*). Cependant, pour Barel (1989), la situation paradoxale constitue un système et se caractérise par sa complexité (la dynamique de la contradiction primaire) : les niveaux logiques fusionnent et se séparent par conjonction et disjonction (et/ou). Les opposés co-existent. Il n'y a donc pas de synthèse dialectique des opposés (comme dans le compromis des économies de la grandeur) mais « un état de tension continuée entre thèse et antithèse » (Robert-Demontrond et Joyeau, 2011, section 2.2 *Une autre axiomatique de second rang,* para. 2). L'actualisation de la relation de compromis entraîne l'invisibilisation de la relation de confrontation entre les protagonistes de la situation. Elle est potentialisée, c'est-à-dire que le conflit existe toujours.

- Débat contextuel issu de notre recherche

Depuis plus d'une décennie, les professionnels de l'éducation réclament un statut de directeur qui permettrait de légitimer leur action vis-à-vis des autres enseignants sur une mission essentielle à savoir, l'animation pédagogique des équipes. En effet, les exigences envers la fonction ont évolué : il est attendu des directeurs d'école qu'ils soient des meneurs pédagogiques (Annexe 5) capables de mobiliser les personnels en fonction des orientations de la politique éducative. Un statut spécifique confèrerait autorité et reconnaissance en adéquation avec le niveau de responsabilité de la fonction.

L'interaction étant au cœur de notre analyse, nous remarquons que les situations jugées complexes ne se concentrent pas sur les tensions entre les enseignants et les directeurs d'école pour conduire les réformes pédagogiques alors que ceux-ci sont, par leur statut, des pairs parmi leurs pairs (Cf. Titre 1.2.1.1). Cette observation déroge des préoccupations des directeurs d'école métropolitains dont le rapport Reiss (2010) fait état :

> Or, malgré ce que disent les textes, le pouvoir effectif qu'a le directeur d'école d'influer sur le cours collectif des choses repose bien souvent sur sa seule et hypothétique autorité charismatique : leader que l'on consent à suivre librement parce qu'il en impose et parce qu'on se réserve le droit de ne plus le faire, oui ; mais chef, non. Pour le reste, le directeur n'exerce d'influence que dans la mesure où il est lui-même un enseignant, détenant ainsi une part de l'autorité traditionnelle, au sens de

> Max Weber, à l'instar de ses collègues et sans prééminence particulière par rapport à eux.
>
> C'est ainsi qu'un directeur a pu, lors d'une visite de terrain de la présente mission, se désoler de voir l'obligation qui est la sienne de diriger l'école se heurter à un principe de réalité, au moment très concret où un collègue préparait ses cours en pleine réunion pédagogique : « Je suis qui, pour dire aux collègues de participer dans une réunion ? » C'est un aveu d'impuissance, qui permet de penser à un vide juridique. (p. 52)

La question statutaire entraîne celle du positionnement du directeur d'école parmi les enseignants pour conduire les missions qui lui sont confiées. Il apparaît qu'en Polynésie française, le directeur d'école bénéficie d'un positionnement lié au prestige de son titre qui suffit à asseoir son autorité. En Polynésie française, « la régulation par des normes intériorisées et la régulation par la pression des pairs tiennent une place relativement limitée » (Audras et al., 2017, p. 73) alors que la régulation par une autorité tient une place éminente : « Les autorités intermédiaires sont vues comme tirant leur légitimité du fait qu'elles ont été désignées par une autorité supérieure. » (p. 74). Ainsi, le fait d'être nommé directeur d'école par un jury disposant de prérogatives supérieures suffit à conférer à la fonction autorité et prestige : « Si l'on s'interroge sur ce qui caractérise le bonheur selon les cultures, on n'aurait pas de difficulté à reconnaître qu'historiquement, le prestige était une valeur importante des sociétés polynésiennes d'avant les contacts. » (p. 130). Le prestige continue à être une valeur importante qui invite au respect (fa'atura) (p. 136).

Il convient de considérer que le contrôle social s'inscrit dans des manifestations de respect lorsqu'il s'agit d'interactions entre les personnes :

> La question du « respect » est centrale. La position que chacun occupe dans la société a quelque chose de sacré […]. Et c'est cet ordre qu'il est très grave de troubler, sous peine d'être regardé de manière « honteuse ». Une extrême ritualisation des rapports sociaux, qu'il s'agisse des postures physiques, des manières de s'adresser à autrui, des places occupées par chacun, y compris dans un contexte moderne, conduit à une manifestation constante de ce respect. (Audras et al., 2017, p. 81)

Il en résulte que l'attrait de la fonction de directeur d'école reste important en Polynésie contrairement à la métropole qui peine à trouver des vocations en constatant « une relative pénurie des candidatures, peut-être plus encore des motivations » (Reiss, 2010, p. 127).

Les critiques dont font état les situations de l'étude rapportent des relationnels contrastés dans l'interaction du directeur avec les partenaires du système éducatif, notamment avec les parents et les maires.

Les écoles des îles du Vent font apparaître des situations d'opposition avec les parents d'élèves alors que les situations semblent se concentrer sur les relations aux maires dans les archipels éloignés.

D'ailleurs, l'entretien 2 procède d'une comparaison de la relation parent-institution entre les îles éloignées et Tahiti, en zone urbaine. La directrice dénonce la violence qui règne dans les relations intrafamiliales. Elle constitue une norme comportementale particulièrement prégnante dans l'école où elle exerce à Tahiti, ce qui contraste avec ses expériences passées en milieu insulaire éloigné.

> *Ce qui est différent, c'est le rapport avec l'école. Les gens des îles, ils avaient ce respect avec l'école. Peut-être quelque part des craintes, mais on est dans ce respect de l'école. Quand ils demandaient quelque chose, quand ils venaient euh, voir les enseignants [hésitation], des demandes toujours respectueuses. C'est pas seulement vis-à-vis de l'adulte qui est en face [sic], mais vis-à-vis de l'institution […]. Depuis que je suis sortie de l'école normale, j'ai toujours enseigné dans les îles et c'est la première fois que je quitte les îles pour avoir ce poste de direction ici à Tahiti. Très étonnant. Et puis, pas de respect des élèves entre eux, pas de respect pour le matériel qu'il y a. De la violence. (L18-L30)*
>
> *Ici, les parents, n'importe qui [hésitation] : c'est cette violence gratuite. Il y a pas ce respect [sic]. On est dans une école. Il y a pas [sic]. Alors que dans les îles, on entre dans la cour de l'école : « Je me tiens bien. ». Ça ne veut pas dire qu'il y a pas de bagarre à l'extérieur, mais quand on entre dans l'école, y a un certain comportement [sic] […]. Cette violence qui est omniprésente [hésitation]. J'ai l'impression qu'ils ne sont même plus conscients. Ça s'est banalisé. La violence euh s'est banalisée dans leurs comportements, euh dans leur façon d'aborder les personnes qui se répercute après sur les enfants.*
> *Et même des fois quand on reçoit les parents et que l'enfant est là, ils sont violents vis-à-vis de leurs enfants et après je comprends pourquoi leur enfant est comme ça à*

l'école parce qu'à la maison c'est comme ça, c'est leur repère. (L192-L203)

Les logiques séculaires - comme celle du respect qui manifeste l'ordre social - semblent résister au temps dans les archipels éloignés, certainement du fait de leur isolement géographique, selon l'anthropologue Bernt Danielsson (1972, p. 1316, 1320, 1321 cité par Audras et al., 2017, p. 53*)*. L'auteur décrivait la manière « inégale, incomplète et filtrée » dont la culture occidentale avait été transmise. Pour les agissements observés sur Tahiti, ceux-ci contrastent avec les comportements des archipels éloignés évoqués par la directrice d'école. Nous pourrions avancer que « l'influence européenne a eu pour le moins pour effet de déstabiliser les repères traditionnels, avec un risque […] de conduire à une perte de repères plus ou moins sévère. » (Audras et al., 2017, p. 67).

Dans les archipels éloignés, les relations du directeur d'école au maire sont particulièrement ancrées dans une logique séculaire. En effet, si l'article 2 de la loi organique d'autonomie interne de 2004 définit les relations entre les mairies et l'école de manière matérielle et fonctionnelle (« les communes de la Polynésie française sont compétentes […] : 5- construction, entretien et fonctionnement des écoles de l'enseignement du premier degré. »), leurs interactions s'inscrivent dans une logique de dons et de contre dons, comme nous l'avons évoquée (Cf. Titre 4.2.2.2), et soulignent le rôle central des détenteurs d'une autorité. À ce titre, le pouvoir des maires élus au suffrage universel a progressivement remplacé le contrôle social exercé par la chefferie : « Toutefois, si le mode de désignation des chefs a évolué, la manière de se comporter face au pouvoir (au sens de mana) semble évoluer plus lentement. » (Audras et al., 2017, p. 127). Ainsi est-il demandé aux maires qu'ils agissent bien au-delà des attendus républicains : « le maire - comme l'ancien chef polynésien - représente un incontournable point d'équilibre politique au niveau local. Il est garant de l'harmonie et de la paix (hau) sur le territoire communal. » (p. 10). Il est l'autorité communale qui exerce un pouvoir interactionnel effectif. Nous relevons que « l'autorité ayant toujours une dimension sacrée, le pouvoir du maire reste étroitement lié à la finesse de son alliance avec l'(es) autorité (s) religieuse (s) » (p. 10).

Nous comprenons au regard des situations étudiées et du cadre interprétatif mobilisé, l'importance des interactions dans la fonction de directeur d'école. Elles nous guident dans la définition de perspectives théoriques et pratiques.

Perspectives théoriques et pratiques

- Perspectives théoriques

Nous avons apporté un éclairage des situations à travers un modèle théorique construit sur la philosophie politique classique occidentale, la théorie *De la Justification, les économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991). Cette approche n'entraîne pourtant aucun ethnocentrisme culturel. Notre étude n'a pas pour dessein de décrire les logiques des directeurs d'école dans leur dimension anthropologique. Les principes supérieurs communs donnent à comprendre la critique. Elles ont une vocation opérationnelle, mais n'ambitionnent pas une description culturelle. Cependant, mobiliser ce modèle montre ce qui s'en distingue. Ainsi, dans la situation 3, le monde du pouvoir personnel du chef ouvre la voie de travaux socio-anthropologiques. Les mondes des théoriciens des économies de la grandeur donnent accès à d'autres mondes, des mondes singuliers, caractéristiques de la Polynésie française. Le dessein pourrait être de définir des principes supérieurs communs ancrés dans la culture polynésienne, qui ont résisté à l'acculturation liée à son histoire. En effet, il persiste des logiques culturelles opérantes (comme le mana, les réseaux politico-religieux, le prestige) qui n'ont pas été effacées par le modèle français (Audras et al., 2017, p. 10). Nous retenons

> l'existence d'un fond culturel polynésien qui demeure, tout en s'exprimant de façon renouvelée, au sein des vicissitudes de l'histoire. Ce fond résiste en particulier aux effets de la modernisation de la société, et influence fortement la manière dont cette modernisation prend forme. (p. 70)

Une modélisation à l'instar de celle des économies de la grandeur donnerait une représentation des principes supérieurs communs qui prévalent dans la culture séculaire polynésienne.

- Perspectives pratiques

Il serait intéressant d'intégrer à la formation des directeurs notre approche des situations jugées complexes à des fins de mise à distance et de compréhension :

- de mise à distance puisque leur « faire face » aux situations jugées complexes répond

à une stratégie non conscientisée, adaptative. Notre construction invite à saisir les situations au travers des interactions mues par des buts normatifs (le rôle). Avec notre modèle, nous accédons à la situation jugée complexe en identifiant les principes supérieurs communs qui prévalent dans les infra-systèmes de la situation paradoxale. Situer l'Autre dans un monde (voire des mondes) permettrait aux directeurs d'école d'interroger leurs actions et réactions eu égard aux principes supérieurs communs en présence. Cette approche descriptive des situations jugées complexes convoque une distanciation : une sortie de soi pour accéder au monde de l'Autre ;

- de compréhension puisque notre cadre interprétatif invite à saisir les interactions dans une dynamique de « l'entre » et d'accéder à la manière dont le sens est produit à partir de tiers (sujets/objets) prélevés dans le contexte de la situation. Se créent ainsi des combinaisons de relations visibles et invisibles, des évènements à potentialiser et d'autres à actualiser. Notre approche présente l'intérêt d'identifier les points clefs du processus de production de sens pour chacune des stratégies de sorte que les directeurs d'école peuvent se les approprier dans une visée réflexive.

La fonction de directeur d'école est relationnelle. Elle est en interaction avec d'Autres qui l'exposent à des logiques normatives contradictoires ou contraires. Ces logiques sont empreintes de principes supérieurs communs et convoquent des tensions. Un travail de formation inspiré de la recherche donnerait, aux directeurs d'école, l'accès au réel vécu et perçu, par la complexité, pour agir de manière située, non par un mode opératoire, mais en s'inscrivant dans un processus de réflexion et par conséquent, d'acceptation d'étapes de distanciation, de mise en problème et de construction.

Évoquons quels pourraient être ces apports dans le cadre de la formation des directeurs d'école :

1 — au niveau de l'analyse de la situation d'interaction : l'approche normative d'une situation fictive au travers du rôle du directeur d'école et les mondes fonderait la démarche compréhensive. La formulation de propositions contradictoires donnerait accès à la situation paradoxale. Les directeurs d'école seraient invités à se distancier des faits du récit pour les interpréter.

2 — au niveau de l'analyse des stratégies, il serait souhaitable de proposer une même situation afin de recueillir auprès des participants la manière dont ils envisageraient d'y faire

face. Les différentes figures stratégiques seraient exposées (compromis, compartimentage et double *bind*). Nous engagerions ainsi une dynamique d'allers et retours entre pratique et théorie pour mettre en relief, par leurs principales caractéristiques, les différentes stratégies doubles.

3 — au niveau du processus de potentialisation / actualisation : l'identification d'un tiers sujet/objet initierait le directeur d'école à voir l'invisible, en offrant de nouvelles combinaisons de relations.

4 — les étapes 1, 2 et 3 seraient reconduites à partir d'une situation vécue par le directeur d'école. En effet, pratique, théorie et connaissance de soi occupent une place centrale dans ce mouvement de connaissances.

Le caractère inattendu de nos résultats et les perspectives qu'ils invitent à explorer, émanent de l'originalité de notre recherche. En effet, elle propose un cadre interprétatif qui met en lien deux théories semblant s'opposer en substance : le tiers exclu (disjonction) investit les niveaux logiques par la théorie des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) alors que la systémique paradoxale convoque la logique du tiers inclus. En outre, la pensée qui procède par conjonction dépasse la critique par le compromis cependant que la systémique paradoxale (Barel, 1989) entraîne la fusion-séparation des niveaux logiques et engage des stratégies doubles. N'est-ce pas là une illustration de la richesse produite par la coexistence de contradictions qui forment, au sein d'un système, l'étude, une unité sans perdre leur identité ? Le phénomène du Double est à l'œuvre à l'échelle de cette thèse au travers du sens produit.

Références bibliographiques

Livres

Amiot, M., Billiard, I. et Brams, L. (1993). *Système et paradoxe. Autour de la pensée d'Yves Barel*. Paris : Éditions du Seuil.

Ardoino, J., et de Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée De Brouwer.

Bare, J-F. (1987). *Tahiti, les temps et les pouvoirs.* Paris : Orstom.

Barel, Y. (1982). *La Marginalité sociale.* Paris : Presses Universitaires de France.

Barel, Y. (1984). *La société du vide*. Paris : Éditions du Seuil.

Barel, Y. (1989/2008). *Le paradoxe et le système (2e éd.).* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Benmakhlouf, A. (1996). *Bertrand Russell : l'Atomisme logique*. Paris : PUF.

Bergier, B. (2001). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales : intérêts et limites.* Paris : L'Harmattan.

Blanchet, A. et Gotman A. (2015). *L'entretien.* Paris : Armand Colin.

Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur.* Paris : Gallimard.

Brandt, P-A. (1992). *La Charpente modale du sens : Pour une sémio-linguistique morphogénétique et dynamique.* Danemark : Aarhus University Press.

Breviglieri, M., Lafaye, C., Trom, D. (dir.). (2009). *Compétences critiques et sens de la justice*. Paris : Économica.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système.* Paris : Seuil.

Courtés, J. (1991). *Analyse Sémiotique du Discours ; de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Hachette.

De la Cruz, M. et Lozano, J-F. (2010). *Diriger une école - Maternelle/Élémentaire*. Paris : Retz.

Denizot, J-C. et Petit-Jean, C. (2010). *Diriger une école au quotidien.* Dijon : Canopé - Crdp De Dijon.

Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats.* Bruxelles : De Boeck.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratiques enseignantes. Analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dubois, J-M. et Frémy, M-N. (dir.). (2004). *La Polynésie française*. Nouvelle- Calédonie : Îles de Lumière.

Donnadieu, G. et Karsky, M. (2002). *La systémique, penser et agir dans la complexité*. Paris : Éditions de liaisons.

Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.

Gauthier, B. (2008). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données.* Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Éditions Management et Société.

Gouraud, F. (2011). *Famille(s) sous aide contrainte*. *Paradoxe et processus d'humanisation.* Paris : L'Harmattan.

Koffi, V., Laurin, P. et Moreau, A. (1998). *Quand l'école se prend en main*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Le Bras-Chopard et al. (1995). *L'école, un enjeu républicain.* Paris : Créaphis.

Lévi-Strauss, C. (1980). *Le totémisme aujourd'hui*. Paris : PUF.

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.

Menzi, S. et Züger, R-M. (2011). *Connaissance de soi en tant que responsable hiérarchique - compétences de base en leadership principes et méthodes théoriques avec exemples, exercices et solutions.* Zurich : Compendio Bildungsmedien AG.

Morin, E. (1977). *La méthode. Tome I La nature de la nature*. Paris : Seuil.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Seuil.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires.* Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université Laval.

Texier, G. (2013). *Direction d'école : le livre de bord.* Paris : Hachette éducation.

Thiétart, R-A. et al. (2014). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.

Perret, V. et Josserand, J. (dir.). (2003). *Le paradoxe : Penser et gérer autrement les organisations*. Paris : Ellipses.

Orsingher-Puig, J. et Carles, A. (2014). *Le nouveau guide pratique du directeur d'école*. Paris : Dalian.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8e éd. aug.). Paris : ESF éditeur.

von Bertalanffy, L. (2012). *Théorie Générale des Systèmes* (J-B. Chabrol, trad.). Paris : Dunod. (Ouvrage original publié en 1968 sous le titre *General System Theory*. New York, NY: Brazziler).

Watzlawick, P. , Hemick-Beavin, J. et Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication* (J. Morche, trad.). Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1967 sous le titre *Pragmatics of human communication : a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, NY: Norton).

Thèses

Missonier, A. (2013). *Relations stratégiques inter-organisationnelles : Quels processus de gestion des tensions paradoxales ?* (Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de Gestion, Section CNU 06, Université d'Aix-Marseille, France). Récupéré le 22 mars 2017: http://ouvertes.fr/tel00807812/file/HDR_Missonier_2_avril_2013.pdf

Ntawutabazi Ntibanyendera, E. (2010). *Analyse critique des besoins de perfectionnement des directeurs d'établissement primaire public francophone au Québec : le cas de la région de Québec* (Thèse de doctorat, Université de Laval, Québec). Récupéré le 26 avril 2016 : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.628.1775&rep=rep1&type=pdf

Sautereau, L. (2014). *Les dispositifs d'analyse de la pratique dans le travail social et les stratégies paradoxales* (Thèse de doctorat, Université de Nantes, France). Récupéré le 25 octobre 2016 : https://www.theses.fr/185867189

Documents en ligne

Ancelin-Bourguignon, A. (2015). *Les approches paradoxales en management : formes, usages, dynamiques.* Récupéré le 10 juin 2017 de : https://jrm.iae.univ-poitiers.fr/sites/jrm.iae.univ-poitiers.fr/files/Donnees/Atelier04_ANCELIN%20-%20BOURGUIGNON.pdf

Baluteau, F. (2009). *Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire*. Récupéré le 19 novembre 2017 de : https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-171.htm

Barel, Y. et Mitanchey, N. (1990). *Paradoxe de la pédagogie, pédagogie du paradoxe.* Récupéré le 23 février 2017 de : http://www.intelligencecomplexite.org/fileadmin/docs/1505barel-paradoxe.pdf

Bateson, G., Don Jackson D., Haley, J. et Weakland J. (1956). Vers une théorie de la schizophrénie. *Behavioral Science*, *1*(4). Récupéré le 23 mars 2018 de : https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/bs.3830010402

Bertrand, D. (2000). *Éléments de narrativité.* Récupéré le 13 décembre 2017 de : https://www.magarinos.com.ar/BERTRAND2.html

Blondeau, C. et Sevin J-C. (2004). Entretien avec Luc Boltanski, une sociologie toujours mise à l'épreuve. *Ethnographiques.org, 5*. Récupéré le 21 janvier 2016 du site de la revue en ligne de sciences humaines et sociales : http//www.ethnographiques.org/2004/Blondeau-Sevin

Bon, O. (2005). L'insoutenable développement urbain de l'île de Tahiti : politique du « tout automobile » et congestion des déplacements urbains. *Les Cahiers d'Outre-Mer*, *230*. Récupéré le 5 mai 2017 de : http://journals.openedition.org/com/433

Brandt, P-A. (2014). Sens et modalité dans la perspective d'une sémiotique cognitive. *Actes sémiotiques en ligne*, *117*. Récupéré le 11 avril 2018 de : http://epublications.unilim.fr/revues/as/5085

Chappoz, Y. et Pupion, P. (2012). Le New Public Management. *Gestion et management public, 1*(2), 1-3. doi:10.3917/gmp.002.0001

Couture, M. (2003). La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée. *Interactions*, *7*(2). Récupéré le 20 janvier 2018 de : http://www.researchgate.net/publication/260479153_La_recherche_qualitative_introduction_a_la_theorisation_ancree

Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire : Regards croisés*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.devel.2013.01

Duchauffour, H. (2013). Transition identitaire des directeurs d'école primaire. *Recherche et formation, 74*. Récupéré le 22 novembre 2017 de : http://rechercheformation.revues.org/2143

Elgey, G. (2006). *Gaston Defferre fait adopter la loi-cadre sur l'évolution des territoires d'outre-mer.* Récupéré le 15 mai 2018 de : http://francearchives.fr/commemo/recueil-2006/39444

Fages, J. (1974). Migrations et urbanisation en Polynésie française. Civilisations traditionnelles et urbanisation dans le sud Pacifique. *Cahiers ORSTOM. Série Sciences Humaines, 11*(3-4), 243-258. Récupéré le 12 janvier 2018 du site de l'institut de recherche pour le développement : http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:00973

Guespin-Michel, J. (2016). *La révolution du complexe.* Récupéré le 17 février 2018 de : http://www.revolutionducomplexe.fr/images/downloads/revolutionducomplexeguespin.pdf

Guilmot, N et Vas, A. (2013*)*. La nature paradoxale du travail des cadres intermédiaires en contexte de changement permanent. *Question(s) de management*, *2*(3), 53-65. doi 10.3917/qdm.132.0053

Henaff, F. (2017). Remue-ménage dans la direction d'école. *Actualités en analyse transactionnelle, 159*(3), 49-60. doi:10.3917/aatc.159.0049.

Insee. (2017). *Comparateur de territoire, commune de Bordeaux (33063)*. Récupéré le 12 décembre 2016 de : https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-33063

Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, *29*(3), 673–694. doi : 10.7202/011409ar

Fotinos, G. (2014). *Entre méfiance, défiance et bienveillance*. Récupéré le 12 janvier 2017 de : http://www.casden.fr/Avec-vous-au-quotidien/Decouvrir-et-enseigner/Etudes-et-sondages/L-etat-des-relations-ecole-parents

Frega, R. (2015). Les pratiques normatives. *Sociologies. Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations*. Récupéré le 03 novembre 2017 de : http://sociologies.revues.org/4969

Gonthier, F. (2004). Weber et la notion de « compréhension ». *Cahiers internationaux de sociologie*, *116*(1), 35-54. doi :10.3917/cis.116.0035

Jacquemain, M. (2001). *Les cités et les mondes : le modèle de la justification chez Boltanski et Thévenot*. Université de liège, département de sciences sociales. Récupéré le 21 janvier 2016 de: https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/90443/1/Les%20cit%C3%A9s%20et%20les%20mondes%20de%20Luc%20Boltanski.pdf

Lewis, M. W. (2000). Exploring Paradox : Toward a More Comprehensive Guide. *Academy of Management Review*, *25*(4), 760-776. doi: 10.2307 / 259204

Martinet, A. (2006). Stratégie et pensée complexe. *Revue française de gestion*, *160* (1), 31-45. doi:10.3166/rfg.160.31-46

Mattei, G. (2012*)*. Sur le management à l'épreuve de la complexité et du paradoxe ou les avatars du management scientifique et technocratique. *Humanisme et Entreprise*, *307*(2), 17-28. doi:10.3917/hume.307.0017

Molénat, X. (2009). Ce dont les gens sont capables. *Revue Sciences Humaines mensuel octobre, 208*. Récupéré le 21 janvier 2018 du site : www.scienceshumaines.com/luc-boltanski-ce-dont-les-gens-sont-capables_fr_24271.html

Mouchet, A., Vermersch, P. et Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs, 3* (27), 85-105. doi :10.3917/savo.027.0085

Pasquier, S. (2003). Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences. *Revue du MAUSS*, *22*(2), 388-406. doi:10.3917/rdm.022.0388

Orellana-Fernandez, P. (2012). Recherche autour du projet d'école : émergence d'une problématique. *Spécificités*, *5*(1), 191-212. doi: 10.3917/spec.005.0191

Perrenoud, P. (1993). *L'école face à la complexité*. Récupéré le 22 mars 2017 de : http:// www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_01.html

Perrenoud, P. (1993 b). *La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique*. Récupéré le 22 mars 2017 de : http:// www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html

Perrenoud, P. (1993 c). *Favoriser la rénovation pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ?* Récupéré le 22 mars de : http:// www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_02.html

Pfister, B. (2001). *Les économies de la grandeur : un renouveau dans l'analyse organisationnelle ?* Récupéré le 3 février 2016 de : http:// crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/ET0106.pdf

Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(3), 595–615. doi: 10.7202/1014759ar

Poole, M.S. et Van de Ven, A. (1989). Using paradox to build management and organizational theory. *Academy of Management Review*, *14*(4), 562–578. doi: 10.5465 / AMR.1989.4308389

Robineau, C. (1985). *Les racines*. Récupéré le 24 août 2017 de : http:// horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins_textes/pleins_textes_6/Mem_cm/16962.pdf

Sallaberry, J-C. (1997). Représentation et articulation individuel-collectif. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, *hors série 2*(77-92). Récupéré le 12 octobre 2017 du site de la revue : https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5_Sallaberry.pdf

Tahiti Infos. (2017). *Rentrée scolaire : 70 000 élèves sur les bancs des écoles, collèges et lycées*. Récupéré le 16 août 2017 de : http://www.tahiti-infos.com/Rentree-scolaire-70-000-eleves-sur-les-bancs-des-ecoles-colleges-et-lycees_a163678.html

Tincq, H. (2012). *Les mormons : secte ou pas secte ?*. Récupéré le 25 avril 2017 de : http://www.slate.fr/story/50175/FRANCE-mormons-secte

Troianiello, A. (2004). Droit constitutionnel local. Le nouveau statut d'autonomie de la Polynésie française (loi n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française). *Revue française de droit constitutionnel, 4*(60), 833-860. Récupéré le 22 septembre 2017 de : http://www.cairn.info/revue-francaise-de-droit-constitutionnel-2004-4-page-833.htm

Turchany, G. (2008). *La théorie des systèmes et systémiques*. Récupéré le 24 mars 2017 : http://www. fr.scribd.com/document/77407556/La-Theorie-Des-Systemes

Smith, W. K. et Lewis, M. W. (2011). Toward a Theory of Paradox : a Dynamic Equilibrium Model of Organizing. *Academy of Management Review*, *36*(2), 381-403. doi : 10.5465/AMR.2011.59330958

Vetters, C. (2004). Les verbes modaux pouvoir et devoir en français. *Revue belge de philologie et d'histoire*, *82*(3), 657-671. Récupéré le 7 février 2017 de : http://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2004_num_82_3_4851

Vilatte, J.C. (2007). *L'entretien comme outil d'évaluation*. Récupéré le 12 octobre 2017 du site du Laboratoire des Médiations en Art Contemporain en Midi-Pyrénées : http:// www.lmac-mp.fr/les-textes-de-jean-christophe-vilatte_19.php

Monographies et rapports

Audras, F., Bambrige, T., Gaulme, F., d'Iribarne, P. et Torrente, F. (2017). *La République, le Pays et le Tavana. Des politiques publiques à l'échelle communale en Polynésie française : regards socio-anthropologiques.* Récupéré le 12 décembre 2017 du site de l'Agence Française de Développement : http://www.afd.fr/fr/la-republique-le-pays-et-le-tavana-des-politiques-publiques-lechelle-communale-en-polynesie-francaise-regards-socio-anthropologiques

Chambre territoriale des comptes de la Polynésie française. (2014). *Collectivité de la Polynésie française. Politique de l'éducation.* Récupéré le 20 décembre 2016 du site de la cours des comptes : http://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/PFR201412.pdf

Cour des comptes. (2016). *Rapport public annuel 2016 : le système scolaire en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie.* Récupéré le 24 janvier 2017 du site de la cours des comptes : http://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/09-systeme-scolaire-Polynesie-Nlle-Caledonie-RPA2016-Tome-1.pdf

Direction de l'Enseignement Primaire. (2013). *L'état de l'école Primaire de Polynésie 2013*. Récupéré le 25 novembre 2015 du site de la Direction de l'enseignement primaire de Polynésie : http://www. depp.dep.pf

École Normale Mixte de Polynésie française. (2011). *1979-2011: Rétrospective d'une institution au service de l'Éducation.* École Normale Mixte de Polynésie française.

IFOP. (2006). *Consultation des directeurs d'école*. Récupéré le 16 mars 2017 de : http://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/consultationdirecteursecoles.pdf

IGEN-IGAEN. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.* Récupéré le 16 mars 2017 de : http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

Ministère en charge de l'éducation de Polynésie française. (2016). *Les chiffres clés de l'enseignement primaire de Polynésie française, Population scolaire 2015-2016*. Récupéré le 16 juillet 2017 de : http://www.education.pf

Ministère en charge de l'éducation de Polynésie française. (2017). *Rapport de Performance 2015-2016, Charte de l'éducation*. Récupéré le 22 août 2017 du site de l'Assemblée de la Polynésie française : http://www.assemblee.pf/travaux/downloadTexte/1193704

OCDE. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires.* Récupéré le 22 septembre 2016 du site de la bibliothèque en ligne SourceOCDE : http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/44374906.pdf

Reiss, F. (2010). *Quelle direction pour l'école du XXIe siècle ?* Récupéré le 25 octobre 2015 de : http://www.education.gouv.fr/cid53367/quelle-direction-pour-l-ecole-du-xxie-siecle-rapport-de-frederic-reiss.html.

UNESCO. (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle.* Récupéré le 16 mars 2017: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf

Lois, délibérations, arrêtés (ordre chronologique)

Loi n° 66-496 du 11 juillet 1966 relative à *la création de corps de fonctionnaires de l'État pour l'administration de la Polynésie française*. Récupéré le 25 octobre 2017 du portail Légifrance, le service public de la diffusion du droit de la République française : http://www.legifrance.gouv.fr

Délibération n° 92-113 AT du 19 juin 1992 portant *approbation de la charte de l'éducation* (JOPF du 09 juillet 1992), texte abrogé. Récupéré du portail Lexpol, le service public d'accès au droit en Polynésie française : http://lexpol.cloud.pf

Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant *statut d'autonomie de la Polynésie française*. Récupéré le 25 octobre 2017 du portail Légifrance, le service public de la diffusion du droit de la République française : http://www.legifrance.gouv.fr

Convention n° 56-07 du 4 avril 2007 relative à *l'éducation entre la Polynésie française et l'État (*JOPF du 26 avril 2007), texte abrogé. Récupéré du portail Lexpol, le service public d'accès au droit en Polynésie française : http://lexpol.cloud.pf

Loi du Pays n° 2011-22 du 29 août 2011 *portant approbation de la charte de l'éducation* (JOPF du 29 août 2011), texte abrogé. Récupéré du portail Lexpol, le service public d'accès au droit en Polynésie française : http://lexpol.cloud.pf

Délibération n° 2016-59 APF du 7 juillet 2016 *portant approbation de la charte de l'éducation actualisée et du rapport de performance 2011-2015* (JOPF du 27 juillet 2016), texte abrogé. Récupéré du portail Lexpol, le service public d'accès au droit en Polynésie française : http://lexpol.cloud.pf

Convention n° 99-16 du 22 octobre 2016 relative à *l'éducation entre la Polynésie française et l'État* (JOPF du 04 novembre 2016). Récupéré du portail Lexpol, le service public d'accès au droit en Polynésie française : http://lexpol.cloud.pf

Loi du pays n° 2017-15 du 13 juillet 2017 relative à *la charte de l'éducation de la Polynésie française* (JOPF du 13 juillet 2017). Récupéré du portail Lexpol, le service public d'accès au droit en Polynésie française : http://lexpol.cloud.pf

Images repérées en ligne

Sénat. (2017). *Carte Polynésie française*. Récupéré le 17 février 2017 de : https://www.senat.fr/rap/r08-130/r08-1302.html

Ministère de l'Europe et des affaires étrangères, Ambassade de France à La Haye. (2017). *L'outre-mer français : carte Polynésie française*. Récupéré le 1er février 2017 de : https://nl.ambafrance.org/L-outre-mer-francais

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE
EDUCATION
LANGAGES, INTERACTIONS
COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ DE NANTES

Titre : Les directeurs d'école primaire de Polynésie française face aux situations qu'ils jugent complexes : une approche compréhensive des stratégies doubles.

Mots clés : paradoxe, stratégie double, triangulation, principes supérieurs communs.

Résumé : L'étude menée en Polynésie française s'intéresse à la manière dont les directeurs d'école primaire font face aux situations qu'ils jugent complexes. Nous portons notre attention sur ce qu'ils disent de ces situations au moyen d'enquêtes par entretien. La situation jugée complexe est étudiée à travers la contrainte convoquée par l'agir d'un Autre (enseignant, parent, maire, etc.) laquelle s'oppose à la contrainte induite par l'une des attributions définissant le rôle du directeur. Cette double contrainte établit les niveaux logiques de la situation (le système) et constitue des infra-systèmes qui entretiennent des relations de fusion-séparation (Barel, 1989). Alors, les contraintes en opposition délivrent un sens contradictoire et le directeur perçoit le paradoxe de la situation. Pour le maîtriser, il met en œuvre une ou plusieurs stratégies doubles par la triangulation des relations (Barel, 1989) qui permet de saisir le processus de production de sens. En effet, le tiers (sujet / objet) n'est pas lié au hasard. Prélevé dans le contexte, il est le fruit d'un choix non conscientisé du directeur en fonction de la figure de la critique analysée au travers de principes supérieurs communs (Boltanski et Thévenot, 1991).
Les combinaisons entre acteurs engagées par le tiers procèdent par actualisation / potentialisation de relations et forment la stratégie double de compartimentage, compromis ou double *bind.* Ainsi, cette recherche permet de comprendre la manière dont les directeurs maîtrisent les situations jugées complexes par un jeu de visibilisation / invisibilisation des relations pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

Title : Primary school principals of French Polynesia face situations that they find complex : a comprehensive approach to dual strategies.

Keywords : paradox, double strategy, triangulation, common superior principles.

Abstract : The study conducted in French Polynesia focuses on how primary school principals deal with situations they consider complex. We focus on what they say about these situations through interview surveys. The situation considered complex is studied through the constraint convened by the action of an Other (teacher, parent, mayor, etc.) which opposes the constraint induced by one of the attributions defining the role of the primary school principal. This double constraint establishes the logical levels of the situation (the system) and constitutes infra-systems that maintain fusion-separation relations (Barel, 1989). Then, the constraints in opposition deliver a contrary meaning and the primary school principal perceives the paradox of the situation. To master it, he implements one or more double strategies through the triangulation of relationships (Barel, 1989) that allows to grasp the process of producing meaning. Indeed, the third party (subject / object) is not random. Taken in context, it is the fruit of an unconscious choice by the primary school principal according to the figure of criticism analysed through common superior principles (Boltanski and Thévenot, 1991).
The combinations between actors engaged by the third party proceed by actualization / potentiation of relations and form the double strategy of compartmentalisation, compromise or double bind. Thus, this research makes it possible to understand the way in which the primary school principals master the situations judged complex by a game of visibilization / invisibilization of the relations to make "as if" the paradox did not exist.

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE
EDUCATION
LANGAGES, INTERACTIONS
COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ DE NANTES

Thèse de doctorat DE

L'UNIVERSITÉ DE NANTES

Comue Université Bretagne Loire

ÉCOLE DOCTORALE N° 603

Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Par

Laurence VILLIERS-BOUTHÉON

Les directeurs d'école primaire de Polynésie française face aux situations qu'ils jugent complexes : une approche compréhensive des stratégies doubles.

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 6 février 2019.

Unité de recherche : Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Rapporteurs avant soutenance :

François BALUTEAU	Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2
Frédérique LERBET-SERENI	Professeur des universités, Université de Pau

Composition du Jury :

Président :	
Yves DUTERCQ	
Examinateurs :	
Noël DENOYEL	Maître de conférences, Université de Tours
Yves DUTERCQ	Professeur des universités, Université de Nantes
Dir. de thèse : Bertrand BERGIER	Professeur, Université Catholique de l'Ouest - Angers

Invitée :

Martine MILLIAT	Inspectrice de l'Éducation Nationale Académique

Volume 2

Liste des annexes

ANNEXE 1. POPULATION SCOLAIRE DU 1ER DEGRÉ, 2015-2016 398
ANNEXE 2. PILOTAGE DE L'ÉCOLE : LA DÉMARCHE DE PERFORMANCE 399
ANNEXE 3. CIRCULAIRE INSCRIPTION SUR LA LISTE D'APTITUDE À L'EMPLOI DE DIRECTEUR D'ÉCOLE 400
ANNEXE 4. ARRÊTÉ N°795 CM DU 24 JUILLET 1996 PORTANT ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DES ÉCOLES PUBLIQUES DE LA POLYNÉSIE FRANÇAISE 403
ANNEXE 5. NOTE DE SERVICE N° 14 DU 18 AVRIL 2000 409
ANNEXE 6. DÉCHARGE DE CLASSES 411
ANNEXE 7. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 412
ANNEXE 8. LE PLAN D'ENTRETIEN 415
ANNEXE 9. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE DE L'INSPIRATION 418
ANNEXE 10. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE DOMESTIQUE 420
ANNEXE 11. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE DE L'OPINION 422
ANNEXE 12. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE CIVIQUE 424
ANNEXE 13. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE MARCHAND 426
ANNEXE 14. LA GRAMMAIRE DES MONDES : LE MONDE INDUSTRIEL 428
ANNEXE 15. PHASE EXPLORATOIRE : TÉMOIGNAGE A 430
ANNEXE 16. PHASE EXPLORATOIRE : TÉMOIGNAGE B 438
ANNEXE 17. SITUATION 1 : OUTILS DE L'ANALYSE 445
ANNEXE 18. SITUATION 2 : OUTILS DE L'ANALYSE 461
ANNEXE 19. SITUATION 3 : OUTILS DE L'ANALYSE 483
ANNEXE 20. SITUATION 4 : OUTILS DE L'ANALYSE 501
ANNEXE 21. SITUATION 5: OUTILS DE L'ANALYSE 521
ANNEXE 22. SITUATION 6 : OUTILS DE L'ANALYSE 539
ANNEXE 23. SITUATION 7 : LE COMPARTIMENTAGE 556
ANNEXE 24. SITUATION 8 : LE COMPROMIS 574
ANNEXE 25. SITUATION 9 : LE COMPROMIS MENÉ PLUSIEURS FOIS 593
ANNEXE 26. SITUATION 10 : LE DOUBLE *BIND* 611

Annexe 1. Population scolaire du 1er degré, 2015-2016 (www. depp.dep.pf)

MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION ET DES ENSEIGNEMENTS

RECAPITULATIF GENERAL DES EFFECTIFS, DES CLASSES ET DES ECOLES - ANNEE SCOLAIRE 2015/2016

	Maternelle			Primaire			Elémentaire			Ens. Spécialisé			CJA			Total EFFECTIFS	Total CLASSES	Total ECOLES
	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES			
Privé	605	25	2	4098	194	12	1586	75	3	77		4			0	6366	294	21
Public	5436	226	25	15918	751	117	8486	375	30	231		7	662	55	21	30733	1407	200
Total général	6041	251	27	20016	945	129	10072	450	33	308	0	11	662	55	21	37099	1701	221

N.B. Les classes CLIS et CAO sont comptabilisées

RECAPITULATIF GENERAL DES ECOLES PUBLIQUES ET PRIVEES, DES EFFECTIFS ET DES CLASSES PAR ARCHIPEL - ANNEE SCOLAIRE 2015/2016

	Maternelle			Primaire			Elémentaire			Ens. Spécialisé			CJA			Total EFFECTIFS	Total CLASSES	Total ECOLES
ARCHIPELS	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES			
AUSTRALES				967	47	5				0			21	2	1	988	49	6
ILES DU VENT	5703	238	26	11623	525	39	9472	423	30	302		10	453	33	13	27553	1219	118
ILES SOUS LE VENT	338	13	1	3869	173	19	572	25	2	6		1	150	16	5	4935	227	28
MARQUISES				1446	76	24				0			38	4	2	1484	80	26
TUAMOTU GAMBIER				2111	124	42	28	2	1	0						2139	126	43
Total général	6041	251	27	20016	945	129	10072	450	33	308	0	11	662	55	21	37099	1701	221

N.B. Les classes CLIS et CAO sont comptabilisées

RECAPITULATIF GENERAL DES ECOLES PRIVEES, DES EFFECTIFS ET DES CLASSES PAR ARCHIPEL - ANNEE SCOLAIRE 2015/2016

	Maternelle			Primaire			Elémentaire			Ens. Spécialisé			Total EFFECTIFS	Total CLASSES	Total ECOLES
ARCHIPELS	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES			
IlesDuVent	605	25	2	3495	162	8	1586	75	3	71		3	5757	262	16
IlesSousLeVent		0		281	16	2		0		6		1	287	16	3
Marquises		0		322	16	2		0		0			322	16	2
Total général	605	25	2	4098	194	12	1586	75	3	77	0	4	6366	294	21

N.B. Les classes CLIS et CAO sont comptabilisées

RECAPITULATIF GENERAL DES ECOLES PUBLIQUES, DES EFFECTIFS ET DES CLASSES PAR ARCHIPEL - ANNEE SCOLAIRE 2015/2016

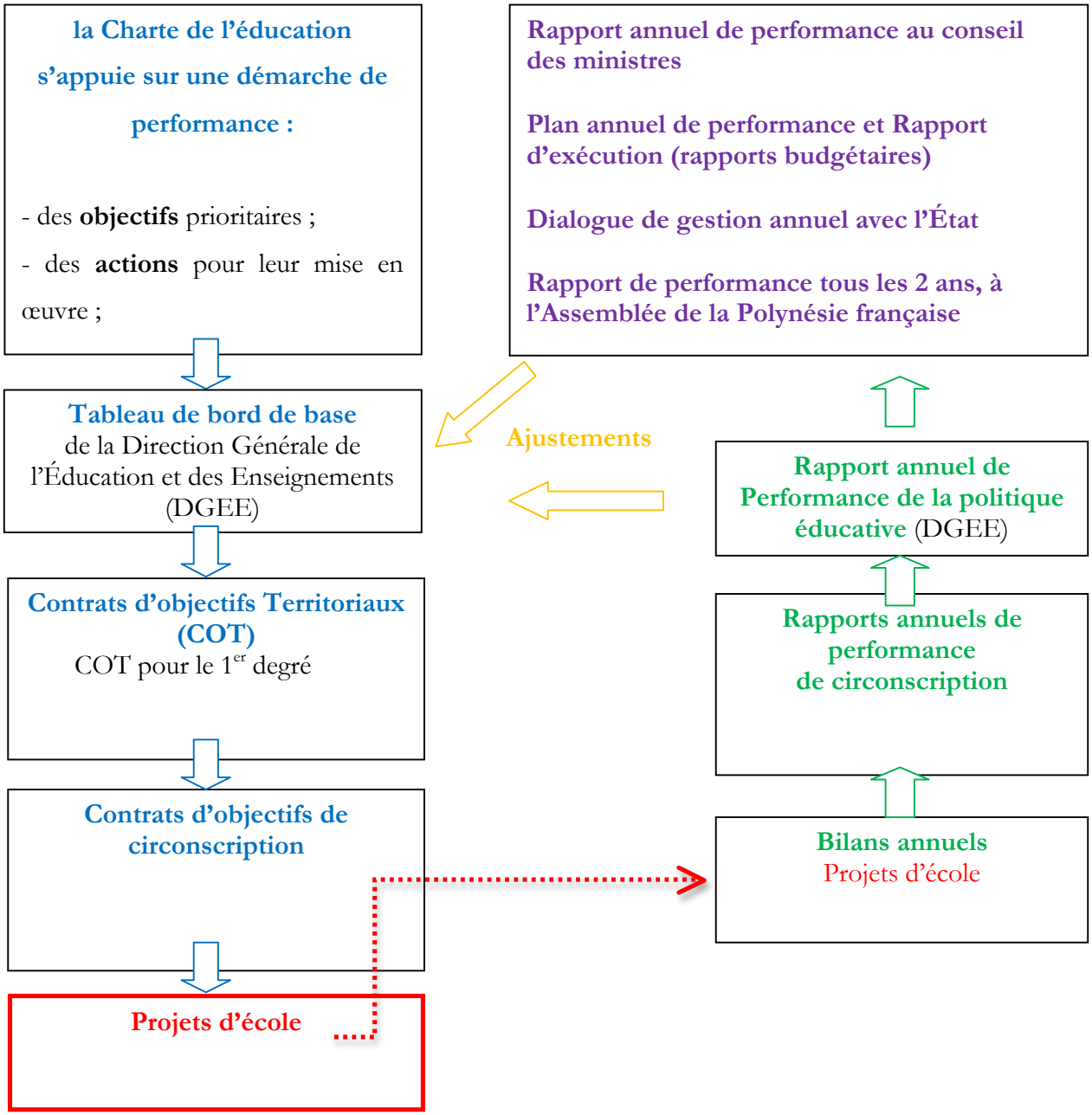
	Maternelle			Primaire			Elémentaire			Ens. Spécialisé			CJA			Total EFFECTIFS	Total CLASSES	Total ECOLES
ARCHIPELS	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES	EFFECTIFS	CLASSES	ECOLES			
AUSTRALES				967	47	5							21	2	1	988	49	6
IlesDuVent	5098	213	24	8128	363	31	7886	348	27	231		7	453	33	13	21796	957	102
IlesSousLeVent	338	13	1	3588	157	17	572	25	2				150	16	5	4648	211	25
Marquises				1124	60	22							38	4	2	1162	64	24
TuamotuGambier				2111	124	42	28	2	1							2139	126	43
Total général	5436	226	25	15918	751	117	8486	375	30	231	0	7	662	55	21	30733	1407	200

N.B. Les classes CLIS et CAO sont comptabilisées

Annexe 2. Pilotage de l'École : la démarche de performance

La Charte de l'éducation actualisée en 2016 et érigée en loi du Pays en 2017 est à la base de l'opérationnalisation et de l'évaluation de la politique éducative de la Polynésie française.

Elle permet de défendre les budgets de l'éducation et de rendre compte quant à l'utilisation des fonds publics.



Annexe 3. Circulaire d'inscription sur la liste d'aptitude à l'emploi de directeur d'école

MINISTERE
DU TRAVAIL,
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
ET DE L'EDUCATION,
en charge de la fonction publique,
de la recherche et de l'enseignement supérieur

DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION
ET DES ENSEIGNEMENTS

Le Directeur général

Affaire suivie par :
Pôle Pédagogique Formation
formation@education.pf
(40 46 29 90 – 40 46 29 92- 4046 29 93)

P O L Y N E S I E F R A N Ç A I S E

N° 54904 / MTF / DGEE / PPF

Pirae, le 10/11/17

à
Mesdames et messieurs les instituteurs
Mesdames et messieurs les professeurs des écoles

s/c de mesdames et messieurs les inspecteurs de l'éducation nationale
chargés des circonscriptions pédagogiques

s/c de mesdames et messieurs les directeurs d'école
et des centres de jeunes adolescents

Objet : Accession à l'emploi de directeur d'école : inscription sur la liste d'aptitude à l'emploi de directeur d'école à deux classes et plus au titre de l'année scolaire 2018/2019

Réf. : Décret n° 89-122 du 24 février 1989 modifié

P. J. : Un formulaire d'inscription

Cette circulaire s'applique aux institutrices, instituteurs et professeurs des écoles du CEPF.

La direction des écoles maternelles et élémentaires à deux classes et plus est assurée par un directeur d'école appartenant au corps des instituteurs ou des professeurs des écoles. Il est nommé dans cet emploi dans les conditions fixées par le décret cité en référence et y exerce ses responsabilités dans le cadre de l'arrêté n° 795/CM du 24 juillet 1996, portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française.

L'instituteur ou le professeur des écoles affecté dans une école maternelle ou élémentaire à classe unique assure les fonctions de directeur d'école mais n'est pas nommé sur un emploi de directeur d'école.

Nul ne peut être nommé dans l'emploi de directeur d'école s'il n'a été inscrit sur la liste d'aptitude aux fonctions de directeur d'école établie annuellement.

Tout directeur d'école nouvellement nommé doit suivre une formation préalable à sa prise de fonctions.

I- Missions principales du directeur d'école

- le directeur d'école veille à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation (admission des élèves, répartition des classes, organisation du travail des personnels, répartition des locaux, etc.) ;
- il assure la coordination nécessaire entre les maîtres et anime l'équipe pédagogique ;

- il est l'interlocuteur des autorités locales et veille à la qualité des relations entre l'école et les familles.

II - Conditions et modalités d'inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de directeur d'école

II-1. Conditions générales et validité de la liste d'aptitude.

Il est établi chaque année une liste d'aptitude aux fonctions de directeur d'école. L'inscription sur cette liste d'aptitude demeure valable durant trois années scolaires.

Ainsi, les instituteurs et professeurs des écoles inscrits sur les listes d'aptitude au titre des années scolaires 2016/2017 et 2017/2018, et qui n'ont pas été nommés sur un emploi de direction, gardent le bénéfice de cette inscription pour l'année 2018/2019 ; ils n'ont donc pas à renouveler leur candidature.

Par contre, les enseignants inscrits sur la liste d'aptitude au titre de l'année scolaire 2015/2016 ou avant et qui n'ont jamais exercé les fonctions de directeur doivent impérativement formuler une nouvelle demande d'inscription pour pouvoir postuler à ces fonctions à la rentrée 2018.

La liste d'aptitude est arrêtée par la Ministre de l'éducation après avis de la commission administrative paritaire compétente.

Le nombre d'inscrits sur cette liste ne peut excéder quatre fois le nombre total des emplois à pourvoir.

Peuvent prétendre à l'inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de directeur d'école, les instituteurs et les professeurs des écoles comptant, au 1er septembre 2018, au moins deux ans de services effectifs, qu'ils ont accomplis soit en qualité d'instituteur ou de professeur des écoles, soit avec les deux qualités successivement, dans l'enseignement pré élémentaire ou élémentaire.

La candidature des instituteurs et des professeurs des écoles qui ne sont pas en fonction dans une école doit faire l'objet d'un avis motivé de l'autorité administrative auprès de laquelle ils sont placés.

II-2. Modalités de candidature.

La demande d'inscription sur la liste d'aptitude se fait au moyen de l'imprimé joint en annexe. Le candidat doit impérativement joindre au dossier d'inscription son dernier rapport d'inspection. **Tout dossier incomplet sera rejeté**.

L'original est adressé :

- par la voie hiérarchique à l'IEN de la circonscription qui le transmettra à la direction générale de l'éducation et des enseignements – Pôle Pédagogique Formation (*il est suggéré aux candidats de faire cet envoi en recommandé) ;*

- une copie est envoyée simultanément par télécopie à la direction générale de l'éducation et des enseignements – Pôle Pédagogique Formation au 40 46 29 89.

Les candidatures font l'objet d'un avis motivé de l'inspecteur de l'éducation nationale dont relève le candidat.

Cet imprimé peut être téléchargé sur le site de la DGEE www.education.pf .

II-3. Examen des candidatures

Les candidatures à l'emploi de directeur d'école sont soumises à l'avis d'une commission présidée par le directeur générale de l'éducation et des enseignements ou son représentant.

Il est vivement conseillé aux candidats de se préparer au préalable à l'entretien.

Si le nombre et la répartition géographique des candidats l'exigent, plusieurs commissions peuvent être constituées. Elles comprendront chacune 4 membres :

- 1 inspecteur de l'éducation nationale, représentant le directeur générale de l'éducation et des enseignements ;
- 3 directeurs d'école ou de CJA, dont 2 proposés par les représentations syndicales ;

La commission formule ses avis après examen des dossiers et un entretien avec chacun des candidats. Elle prend en compte l'avis de l'inspecteur de l'éducation nationale et les résultats de l'entretien.

Celui-ci, d'une durée maximale de 30 minutes, comprendra :

- 5 minutes de présentation et d'exposition des motivations du candidat ;
- 15 minutes de débat avec la commission ;
- 10 minutes de délibération (hors présence du candidat).

II-4. Inscription de plein droit sur la liste d'aptitude.

Les instituteurs et les professeurs des écoles nommés par intérim dans les fonctions de directeur d'école, pour toute la durée de l'année scolaire en cours **au moins**, peuvent être inscrits sur leur demande sur la liste d'aptitude (liste particulière) établie au cours de la même année scolaire, sous réserve d'un avis favorable motivé de l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription.

La condition d'ancienneté de service ne peut pas leur être opposée.

Si l'avis de l'inspecteur de l'éducation nationale est défavorable, la candidature est examinée par la commission prévue au II-3, sous réserve que la condition d'ancienneté prévue au II-1 ci-dessus soit remplie.

III – Conditions de nomination dans l'emploi de directeur d'école

Dans la limite des emplois vacants et après avis de la commission administrative paritaire compétente à l'égard des instituteurs et professeurs des écoles, sont nommés dans l'emploi de directeur d'école :

- les candidats inscrits sur la liste d'aptitude ou sur la liste particulière ;
- les instituteurs et les professeurs des écoles, régulièrement nommés dans l'emploi de directeur d'école (après inscription sur la liste d'aptitude), qui ont interrompu ces fonctions mais qui ont exercé au cours de leur carrière celles-ci **pendant au moins trois années scolaires,** peuvent sur leur demande, être à nouveau nommés directeurs d'école. Les années d'exercice peuvent ne pas être consécutives, mais les années de « faisant fonction » ne sont pas ici prises.

Les instituteurs et les professeurs des écoles nommés dans l'emploi de directeur d'école peuvent se voir retirer cet emploi, dans l'intérêt du service, après avis de la commission administrative paritaire compétente à l'égard des instituteurs et des professeurs des écoles.

IV - Date limite de réception des demandes d'inscription :

La date limite de réception des dossiers de candidature est fixée au **:**

- vendredi 01 décembre 2018 à 15h30 au plus tard à la circonscription pédagogique, et simultanément par télécopie au 40 46 29 89 au Pôle Pédagogique Formation de la DGEE ;

- **vendredi 08 décembre 2018** à 15h30 au plus tard à la direction générale de l'éducation et des enseignements – Pôle Pédagogique Formation, **par voie hiérarchique et revêtus de l'avis de l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription.**

Les entretiens auront lieu les lundi 22 et mardi 23 janvier 2018.

N.B. : Les frais de déplacement liés à l'entretien pour l'inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de directeur d'école ne sont pas pris en charge par l'administration.

Copies :

MTF 1
DGEE /
PPF 1
PRH1 1

Pour la Ministre et par délégation

Thierry DELMAS

Annexe 4. Arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française

4.2.2 : Pour les projets de magasin spécialisé : rencensement des magasins spécialisés de même nature et des magasins non spécialisés de plus de 600 m2 pour l'île de Tahiti et de plus de 300 m2 pour les autres îles du territoire, disposant de rayons de même nature en précisant leur enseigne et leur surface de vente.

4.3 : *Chiffres d'affaires prévisionnels*
- chiffre d'affaires global attendu de la réalisation ;
- pour des projets portant sur des extensions :
  - chiffres d'affaires des 3 derniers exercices connus et évolution et, pour les magasins non spécialisés, répartition par département ou par rayon ;
  - chiffre d'affaires supplémentaire attendu par la réalisation et, pour les magasins non spécialisés, répartition par département ou par rayon.

ANNEXE 2
de l'arrêté n° 794 CM du 23 juillet 1996

Pour l'application des dispositions de l'article 1er de la délibération n° 94-163 AT du 22 décembre 1994 modifiée, il est précisé que :

I - *La surface de plancher prise en considération est la surface hors œuvre nette*

Elle est obtenue de la manière suivante :

1°) *en déduisant* de la surface de plancher hors œuvre brute, égale à la somme des surfaces dé plancher de chaque niveau de construction :

- les surfaces de plancher des combles et sous-sols non aménageables à usage de commerce ;
- les surfaces de plancher affectées au stationnement des véhicules ;
- les surfaces des locaux affectés à des activités exclues du champ d'application de l'article 1er de la délibération n° 94-163 AT du 22 décembre 1994.

2°) *en incluant* à cette surface de plancher hors œuvre brute les surfaces :

- des allées de circulation desservant des commerces indépendants faisant partie d'un centre commercial ou d'une galerie marchande ;
- de l'ensemble des locaux concourant à l'activité du commerce de détail (vente, réserves, bureaux, sanitaires...).

II - *La surface de vente* est la surface totale des locaux dans lesquels la marchandise est exposée et où la clientèle est autorisée à accéder en vue d'y effectuer des achats, y compris la surface au sol des vitrines d'exposition et des espaces internes de circulation et de présentation.

Font donc partie de la surface de vente :

- la zone située entre les caisses et les portes de sortie d'un établissement commercial ;
- les surfaces extérieures d'un magasin, telles que jardineries, surfaces affectées aux ventes de matériaux, comptoirs mobiles, dès lors que ces surfaces sont librement accessibles au public et que des marchandises destinées à la vente y sont exposées ;
- le local de stockage de cartons vides laissés à la disposition de la clientèle, dès lors que ce local est accessible au public ;
- les surfaces consacrées à la vente de carburant, correspondant à l'aire de distribution, augmentées de la surface du local où s'effectue le paiement.

ARRETE n°795CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française.

NOR : SEP9600918AC

Le Président du gouvernement de la Polynésie française,

Sur le rapport du ministre de l'éducation et de la formation supérieure et technique,

Vu la loi organique n° 96-312 du 12 avril 1996 portant statut d'autonomie de la Polynésie française, ensemble la loi n° 96-313 du 12 avril 1996 complétant le statut d'autonomie de la Polynésie française ;

Vu la convention n° 88-3 du 31 mars 1988 relative à l'éducation entre l'Etat et le territoire ;

Vu la délibération n° 92-113 AT du 19 juin 1992 portant approbation de la charte de l'éducation ;

Vu la délibération n° 75-22 du 24 janvier 1975, modifiée par la délibération n° 78-9 du 21 janvier 1978, portant création du service de l'éducation ;

Vu l'arrêté n° 195 PE du 29 mai 1996 portant nomination du vice-président et des autres ministres du gouvernement de la Polynésie française ;

Vu l'arrêté n° 278 SET du 9 février 1984 instituant une commission chargée de donner un avis sur les recours formulés contre les décisions de rejet de demandes de dérogation à l'entrée au cycle préparatoire des écoles élémentaires ;

Vu l'arrêté n° 1214 CM du 9 décembre 1985 fixant l'organisation de la formation dans les écoles maternelles et élémentaires de la Polynésie française ;

Vu l'arrêté n° 1216 CM du 9 décembre 1985 relatif au conseil d'école et au conseil des maîtres des écoles maternelles et élémentaires de la Polynésie française ;

Vu l'avis du comité technique paritaire en sa séance du 10 mai 1995 ;

Vu l'avis du haut comité territorial de l'éducation en date du 2 juillet 1996 ;

Le conseil des ministres en ayant délibéré en sa séance du 17 juillet 1996,

Arrête:

Article 1er.— L'école favorise l'ouverture de l'élève sur le monde et assure conjointement avec la famille, l'éducation globale de l'enfant. Elle a pour objectif la réussite individuelle de chaque élève en offrant les mêmes chances à chacun d'entre eux. Elle assure la continuité des apprentissages.

L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire et dans la vie en le préparant aux apprentissages ultérieurs. L'école maternelle permet aux

jeunes enfants de *développer l'apprentissage structuré mais non systématique,* la pratique du langage, tant en français qu'en reo ma'ohi et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la conscience de leur corps, l'acquisition d'habiletés et l'apprentissage de là vie en commun. Elle participe aussi au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce.

L'école élémentaire apporte à l'élève les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expressions orale et écrite, lecture, mathématiques. Elle lui permet d'exercer et de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. L'école permet à l'élève d'étendre sa conscience du temps^ de l'espace, des objets du monde moderne et de son corps. Elle permet l'acquisition progressive de savoirs méthodologiques et prépare l'élève à suivre dans de bonnes conditions la scolarité du collège.

La préparation en école maternelle et la formation en école élémentaire incluent la pratique d'une langue polynésienne. Les caractères particuliers du milieu local ou régional peuvent être pris en compte dans la formation.

Art. 2.— Les enfants qui ont atteint l'âge de trois ans au jour de la rentrée scolaire peuvent être admis dans les écoles et les classes maternelles dans la limite des places disponibles. Ils y sont scolarisés jusqu'à la rentrée scolaire de l'année civile au cours de laquelle ils atteignent l'âge de six ans.

La scolarisation est obligatoire à partir de l'âge de cinq ans.

A titre exceptionnel^ et avec l'accord du chef du service de l'éducation, l'accueil des enfants de moins de trois ans est assuré dans les écoles et classes maternelles situées en priorité dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales, et particulièrement en zone d'éducation prioritaire ou dans les îles des archipels éloignés.

Art. 3.— La scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire est organisée en trois cycles pédagogiques :

3.1 - le cycle des apprentissages premiers (cycle 1) qui se déroule à l'école maternelle ;
3.2 - le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), qui commence à la grande section dans l'école maternelle et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire ;
3.3 - le cycle des approfondissements (cycle 3), qui correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège.

Les objectifs de chaque cycle sont définis par instructions du ministre chargé de l'éducation.

Le suivi de la scolarité de l'enfant est assuré par l'équipe pédagogique.

En vue d'éviter dans toute la mesure du possible les redoublements, des dispositions pédagogiques permettent d'adapter à chaque enfant, à l'intérieur de la classe, la vitesse de progression dans ces différents cycles, en particulier au niveau des apprentissages de base : lecture, écriture, calcul.

Des groupes constitués en fonction de l'activité pédagogique peuvent réunir des élèves d'une ou plusieurs classes. La répartition des élèves doit tenir compte des rythmes les plus appropriés aux possibilités et aux besoins de l'enfant.

Art. 4.— A chaque rentrée scolaire, les enfants atteignant six ans dans l'année civile en cours sont admis en classe élémentaire.

Peuvent être également admis, à titre exceptionnel, les enfants ayant cinq ans avant le 1er septembre de la même année et bénéficiant d'une dérogation accordée, à la demande des parents, par l'inspecteur de la circonscription.

Si les parents ne sont pas d'accord avec les décisions prises, ils peuvent dans un délai de quinze jours à compter de la date de notification de la décision contestée, saisir d'un recours le chef du service de l'éducation qui statue en dernier ressort conformément aux dispositions de l'arrêté n° 278 SE du 9 février 1984.

L'élève parvenu à la fin du cycle 3 accède à la première année des collèges ou dans d'autres structures scolaires adaptées.à son niveau. Si le maître de la classe élémentaire qu'il fréquente estime qu'il a besoin de redoubler cette classe, ou d'être orienté différemment, la famille peut présenter un recours contre cette décision, dans un délai de quinze jours à compter de la date de sa notification, devant la commission territoriale d'appel.

Art. 5.— '.:.

5.1 - Un *livret scolaire* est constitué pour chaque élève dès le début de sa scolarité.

Il comporte, outre les renseignements sur l'élève, les observations des maîtres et les résultats des évaluations périodiques établies par l'enseignant ou l'équipe pédagogique sous la responsabilité du directeur.

Ces évaluations périodiques prennent la forme de bilans trimestriels pour les élèves de la dernière année du cycle 3 et figurent au livret scolaire.

Il sert d'instrument de liaison entre les maîtres et peut être consulté par les parents de l'élève.

Il suit l'élève en cas de changement d'école.

5.2 - Par ailleurs, à l'école élémentaire, un *carnet de correspondance* annuel sert d'élément de liaison entre l'école et la famille.

II regroupe les résultats de l'élève et les observations des enseignants.

Art. 6.— Les classes maternelles et élémentaires sont mixtes.

Art. 7.— La carte scolaire des enseignements préélémentaires et élémentaires, arrêtée annuellement en conseil des ministres après avis du comité technique paritaire et de la commission territoriale de la carte scolaire, détermine les emplois ouverts dans chaque école.

Art. 8.— Les contrôles et les diverses actions à finalités éducatives de la médecine scolaire dont bénéficient les élèves à leur admission et au cours de leur scolarité sont définis en conseil des ministres après présentation conjointe du ministre de l'éducation et du ministre de la santé.

Art. 9.— La durée hebdomadaire de la scolarité dans les écoles maternelles et élémentaires et la répartition par disciplines dans les écoles élémentaires sont déterminées par un arrêté pris en conseil des ministres.

Art. 10.— Un règlement type des écoles de Polynésie française est arrêté en conseil des ministres.

Art. 11.— Les heures d'entrée et de sortie des écoles sont fixées par le règlement type.

Le règlement type prévoit les conditions de dérogations.

Les aménagements prévus ne peuvent avoir pour effet :

11.1 - De modifier le nombre de périodes de travail et de vacances des classes, l'équilibre de leur alternance ou de réduire la durée effective totale des périodes de travail ;

11.2 - De réduire ou d'augmenter sur une année scolaire le nombre d'heures d'enseignement ainsi que leur répartition par discipline ;

11.3 - D'organiser dés journées scolaires dont les horaires d'enseignement dépassent six heures trente et des semaines scolaires dont les horaires dépassent vingt-sept heures ;

11.4 - De porter la durée de la semaine scolaire à moins de huit demi-journées et à plus de cinq jours.

Le ministre de l'éducation statue sur chaque proposition d'aménagement des horaires après s'être assuré que les conditions mentionnées ci-dessus sont respectées. Il en détermine la durée et les modalités d'application.

Par ailleurs, ces aménagements ne doivent pas porter atteinte à l'exercice de la liberté de l'instruction religieuse.

Art. 12.— La surveillance des élèves durant les heures d'activités scolaires doit être continue et leur sécurité doit être constamment assurée en tenant compte de l'état et de la distribution des locaux ainsi que du matériel scolaire et de la nature des activités proposées.

Le service de surveillance à l'accueil et à la sortie des classes, ainsi que pendant les récréations, est réparti entre les maîtres en conseil des maîtres de l'école.

Pour l'accueil et la sortie des classes, le service de surveillance ne peut être d'une durée inférieure à dix minutes.

Art. 13.—Chaque enseignant assume de façon permanente la responsabilité pédagogique de l'organisation des activités scolaires, dans les conditions définies par le règlement type des écoles, y compris dans le cas de participation d'intervenants extérieurs à l'école.

Art. 14.— L'organisation par les enseignants de cours payants dans les locaux scolaires est interdite.

La diffusion de documents ou d'informations à caractère publicitaire est soumise à l'agrément préalable du ministre de l'éducation.

Art. 15.— En dehors des heures d'activités scolaires fixées par le règlement type territorial, la garde des enfants peut être assurée dans les locaux de l'école, après avis du conseil d'école, de l'inspecteur de l'éducation de circonscription et du maire.

Elle est organisée et financée par la commune ou par une association régulièrement constituée conformément à la loi du 1er juillet 1901.

Art. 16.— Le calendrier de l'année scolaire est fixé en conseil des ministres après avis du comité technique paritaire et du haut comité territorial de l'éducation.

Des dérogations peuvent être accordées, à titre exceptionnel, par le ministre de l'éducation.

Art. 17.— Dans chaque école est institué un conseil des maîtres.

Le directeur, l'ensemble des maîtres affectés à l'école et les maîtres remplaçants exerçant dans l'école au moment des réunions du conseil ainsi que les personnes chargées de l'adaptation et de l'intégration scolaire (A.L.S.) intervenant dans l'école, constituent l'équipe pédagogique de l'école. Ils se réunissent en conseil des maîtres. Celui-ci est présidé par le directeur.

Le conseil des maîtres de l'école se réunit hors temps scolaire au moins une fois par trimestre et chaque fois que le président le juge utile ou que la moitié de ses membres en fait la demande.

Il donne son avis sur l'organisation du service et sur toutes les questions concernant la vie de l'école. Les décisions sont ensuite arrêtées par le directeur d'école.

Il traite principalement des questions d'ordre pédagogique au sein de l'école.

Le conseil des maîtres peut décider de se réunir en conseil de cycle regroupant le ou les personnels concernés afin de traiter les questions pédagogiques propres à ces cycles.

Un relevé des conclusions du conseil des maîtres de l'école est établi par son président, signé par celui-ci et consigné dans un registre spécial conservé à l'école. Une copie en est adressée à l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription d'enseignement du premier degré dans un délai de quinze jours.

Art. 18.— Dans chaque école est institué un conseil d'école.

Le conseil d'école est composé des membres suivants :

18.1 - *Ecoles de 1 classe à 5 classes au plus :*

- le directeur d'école, président ;
- le maire ou son représentant ;
- les instituteurs adjoints de chaque classe ;
- les représentants élus des parents d'élèves en nombre égal à celui des instituteurs adjoints.

18.2 - *Ecoles de plus de 5 classes à 10 classes au plus :*

- le directeur d'école, président ;
- le maire ou son représentant ;
- cinq instituteurs adjoints désignés en conseil des maîtres ;
- les représentants élus des parents d'élèves en nombre égal à celui des instituteurs adjoints.

18.3 - *Ecoles de plus de 10 classes :*

- le directeur d'école, président ;
- le maire ou son représentant ;
- huit instituteurs adjoints désignés en conseil des maîtres ;
- les représentants élus des parents d'élèves en nombre égal à celui des instituteurs adjoints.

L'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription assiste de droit aux réunions.

Le conseil d'école est constitué pour une année et siège valablement jusqu'à l'intervention du renouvellement de ses membres.

Le conseil d'école se réunit hors temps scolaire deux fois par an, la première réunion se situant obligatoirement dans les quinze jours suivant la proclamation des résultats des élections, sur un ordre du jour adressé huit jours avant la date des réunions aux membres du conseil.

En outre, il peut également être réuni à la demande du président du conseil d'école, du maire ou des deux tiers de ses membres.

Le président peut inviter une ou plusieurs personnes dont la consultation est jugée utile en fonction de l'ordre du jour, avec voix consultative.

Art. 19.— Le conseil d'école, sur proposition du directeur d'école :

19.1 - Vote le règlement intérieur de l'école sur proposition du conseil des maîtres ;

19.2 - Donne son avis sur le projet d'organisation de la semaine scolaire, conformément à l'article 11 ci-dessus ;

Dans le cadre de l'élaboration du projet éducatif à laquelle il est associé, donne tous avis et présente toutes suggestions sur le fonctionnement de l'école et sur toutes les questions intéressant la vie de l'école, et notamment sur :

- les actions pédagogiques qui sont entreprises pour réaliser les objectifs du service public d'enseignement ;
- l'utilisation des moyens alloués à l'école ;
- les conditions de bonne intégration d'enfants handicapés ;
- les activités périscolaires ;
- la restauration scolaire ;
- l'hygiène scolaire ;
- la protection et la sécurité des enfants dans le cadre scolaire (notamment avant et après les classes) et périscolaire.

Il donne son avis sur l'organisation d'activités complémentaires éducatives, sportives et culturelles.

19.3 - Une information doit être donnée au sein du conseil d'école sur :

- les principes de choix de manuels scolaires ou de matériels pédagogiques divers ;
- l'organisation des aides spécialisées ;
- les mesures de carte scolaire.

En fin d'année scolaire, le directeur de l'école établit à l'intention des membres du conseil d'école un bilan du fonctionnement de l'école.

Art. 20.— Les représentants des parents d'élèves au conseil d'école sont élus pour une année, au scrutin de liste, à la représentation proportionnelle au plus fort reste.

En cas d'égalité des restes, le siège à pourvoir est attribué à la liste qui a obtenu le plus grand nombre de suffrages et en cas d'égalité du nombre de suffrages, au candidat le plus âgé.

Les votes sont personnels et secrets.

Les votes par correspondance sont autorisés. Les plis parvenus ou remis après la clôture du scrutin sont déclarés nuls.

Les listes peuvent ne pas être complètes.

Des suppléants sont élus dans les mêmes conditions que les titulaires et en nombre au plus égal à ces derniers. A cet effet, chaque liste comporte les noms des candidats titulaires et les noms des candidats suppléants. La même personne ne peut figurer à la fois sur la liste des titulaires et des suppléants.

A la fin de l'année scolaire ou au début de l'année scolaire suivante, le conseil d'école désigne en son sein une commission composée du directeur d'école, président, d'un instituteur, de deux parents d'élèves et éventuellement d'un représentant de la commune.

Cette commission est chargée d'assurer l'organisation et de veiller au bon déroulement des élections qui ont lieu entre les cinquième et septième semaines après la rentrée à une date fixée par la commission en accord avec les représentants des associations de parents d'élèves de l'école.

En cas d'impossibilité de constituer cette commission, les opérations décrites ci-dessus incombent au directeur d'école.

Art. 21.— Sont électeurs les parents ou celui d'entre eux qui est doté du droit de garde ou les personnes qui ont la garde légale, judiciaire ou de fait (metua faamu*) d'un ou plusieurs élèves de l'école. Ils disposent d'un seul suffrage par famille.

Les familles nourricières d'enfants placés sous la garde judiciaire d'organismes sociaux bénéficient également d'un suffrage non cumulatif avec celui dont ils disposent déjà au titre de parents d'élèves inscrits dans l'école.

Pour l'application des alinéas qui précèdent, les personnes de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les nationaux français.

** Le "metua faamu" est la personne assurant la charge effective et permanente de l'entretien et de l'éducation de l'enfant.*

Art. 22.— Tout électeur est éligible ou rééligible à raison d'une candidature par famille, sauf s'il a fait l'objet d'une condamnation pour crime ou délit contraire à la probité et aux bonnes moeurs ou s'il a été privé par jugement de tout ou partie des droits civils, civiques et de famille mentionnés à l'article 42 du code pénal.

Les contestations relatives à l'éligibilité des candidats sont portées par le bureau des élections devant l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription. Elles ne sont pas suspensives des opérations électorales.

Le directeur de l'école, les maîtres qui sont affectés ou y exerçant, les personnels chargés des fonctions de psychologue scolaire et de rééducateur, le médecin chargé du contrôle médical et l'assistante sociale, l'infirmière scolaire ainsi que les agents spécialisés des écoles maternelles exerçant à l'école pour tout ou partie de leur service, ne sont pas éligibles.

Art. 23.— Dans le cas où aucun représentant des parents n'a été élu ou si leur nombre est inférieur à celui prévu par

l'article 18 et dans un délai de 10 jours après la proclamation des résultats, l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription procède publiquement, par tirage au sort, aux désignations nécessaires parmi les parents d'élèves volontaires.

Le conseil d'école est réputé valablement constitué même si aucun représentant des parents d'élèves n' a pu être élu bu désigné.

Art. 24.— Les contestations sur la validité des opérations électorales sont portées, dans un délai de 5 jours à compter de la proclamation des résultats, devant le chef du service de l'éducation, qui statue dans un délai de 15 jours.

Art. 25.— En cas d'empêchement d'un représentant des parents d'élèves titulaire, celui-ci est remplacé par un suppléant élu sur la même liste.

Il en est de même lorsque le représentant titulaire perd sa qualité au titre de laquelle il a été élu ou que son inéligibilité est établie en application de l'article 22 du présent arrêté.

Les représentants suppléants peuvent assister aux séances du conseil d'école sans pouvoir prendre part aux débats. Ils n'ont voix délibérative qu'en l'absence des titulaires qu'ils remplacent.

Art. 26^—A l'issue de chaque séance du conseil d'école, un procès-verbal de la réunion est dressé par son président, signé par celui-ci puis contresigné par le secrétaire de séance et consigné dans un registre spécial conservé à l'école. Dans un délai maximum d'un mois après la réunion, un exemplaire du procès-verbal est adressé à l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription d'enseignement du premier degré, un exemplaire est adressé directement au chef du service de l'éducation et un exemplaire est adressé au maire ; un exemplaire du procès-verbal est affiché en un lieu accessible aux parents d'élèves.

Art. 27.— L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, les personnels de l'adaptation à l'intégration scolaire (A.I.S.) intervenant dans l'école, éventuellement le médecin chargé du contrôle médical scolaire, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels médicaux ou paramédicaux participant à des actions d'intégration d'enfants handicapés dans l'école.

Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige.

Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école.

Art. 28.— Des pédagogies appropriées, des aides spécialisées, des enseignements d'adaptation sont mis en oeuvre pour répondre aux besoins d'élèves en difficulté ou malades, éventuellement sur prescription des commissions de l'éducation spéciale.

L'organisation de l'adaptation et de l'intégration scolaire (A.I.S.) fait l'objet d'un arrêté pris en conseil des ministres après avis du comité technique paritaire.

Art. 29.— Toute classe maternelle bénéficie des services d'un agent communal occupant l'emploi d'agent spécialisé des écoles maternelles.

Tous les agents communaux en service à l'école sont nommés par le maire après avis du directeur d'école. Pendant leur service dans les locaux scolaires, ils sont placés sous l'autorité du directeur d'école.

Leur traitement est exclusivement à la charge de la commune.

Art. 30.— Le directeur d'école veille à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation qui lui est applicable.

Le directeur d'école peut être directeur d'une école maternelle, d'une école élémentaire, d'une école primaire, d'un C.J.A. ou d'un regroupement d'écoles.

A cet effet, lui sont dévolues des attributions administratives et pédagogiques ainsi que des attributions matérielles et de sécurité.

30-1 *Attributions administratives*

30-1.1 Il procède à l'inscription des élèves selon les modalités décrites dans le règlement type des écoles maternelles et élémentaires.

30-1.2 Il répartit les élèves entre les classes et les groupes après avis du conseil des maîtres.

30-1.3 Il répartit les moyens d'enseignement.

30-1.4 Après avis du conseil des maîtres, il arrête le service des enseignants et fixe les modalités d'utilisation des locaux scolaires durant les heures d'enseignement et de formation.

30-1.5 En accord avec le maire, il organise le travail des personnels communaux en service à l'école.

30-1.6 Il organise les élections des délégués des parents d'élèves au conseil d'école selon les modalités fixées aux articles 20 à 25 du présent arrêté.

30-1.7 Il réunit et préside le conseil des maîtres et le conseil d'école selon les modalités fixées aux articles 17 à 19 du présent arrêté.

30-1.8 Il prend toute disposition utile pour que l'école assure sa fonction de service public. A cette fin, il organise l'accueil et la surveillance des élèves dans le cadre du règlement type, ainsi que le dialogue avec leurs familles.

30-1.9 Il représente l'institution auprès de la commune. Il veille à la qualité des relations avec les partenaires du système éducatif, notamment constitués par les autorités municipales, les parents d'élèves, le monde économique et les associations socioculturelles.

Dans l'exercice de ses fonctions et en exécution de l'obligation statutaire de réserve, il doit s'abstenir de participer aux mouvements d'opinion nuisibles à la neutralité de l'enseignement.

Dans le cas de difficultés relationnelles profondes et durables ou d'erreurs avérées de gestion, de nature à porter préjudice au bon fonctionnement de l'école et à ternir le renom du service public de l'éducation, le directeur pourra se voir retirer, par l'autorité hiérarchique, la fonction de direction occupée.

30-1.10 Il contribue à la protection des enfants en liaison avec les services compétents. Il s'assure de la fréquentation régulière de l'école par les élèves en intervenant auprès des familles et du maire et en rendant compte, si nécessaire, à l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription et au chef du service de l'éducation, des absences irrégulières.

Des autorisations d'absence sont accordées par le directeur d'école à la demande écrite des familles, pour répondre à des obligations de caractère exceptionnel.

30-1.11 Il doit réunir les familles de l'école ou d'une classe chaque fois que la vie de la communauté scolaire l'exige.

30-1.12 Dans le cas de manquements graves et répétés au règlement intérieur de l'école, il peut proposer à l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription d'infliger à l'élève concerné un changement d'école après consultation des parents et de l'équipe éducative.

30-1.13 Le directeur de l'école maternelle, après constat de défaut de fréquentation régulière et après avis de l'équipe éducative, doit mettre en oeuvre tout ce qui est en son pouvoir pour permettre le retour à une fréquentation régulière de l'élève.

30-1.14 Une décision de retrait provisoire de l'école, ne dépassant pas trois jours, peut être prise par le directeur, après entretien avec les parents et en accord avec l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription, à rencontre d'un élève dont le comportement perturbe gravement et de façon durable le fonctionnement de la classe.

L'exclusion temporaire d'un enfant pour une période ne dépassant pas trois jours peut être prononcée par le directeur de l'école, en cas de négligence répétée des parents dans le non-respect du règlement intérieur de l'école.

30-1.15 Il autorise les sorties de classe d'une durée inférieure ou égale à un jour dans l'île où est implantée l'école après en avoir préalablement informé l'inspecteur de l'éducation nationale de circonscription,

L'organisation de toutes les sorties et voyages est placée sous sa responsabilité conformément aux dispositions arrêtées en conseil des ministres.

30-1.16 Il répond dans les délais et formes prescrits, à toutes les enquêtes et demandes d'informations émanant du service de l'éducation, notamment dans le domaine des transports scolaires, des statistiques, de la carte scolaire, etc.

30-2 *Des attributions pédagogiques*

30-2.1 Le directeur de l'école assure la coordination nécessaire entre les maîtres et anime l'équipe pédagogique.

30-2.2 Il réunit en tant que de besoin l'équipe pédagogique. Il veille à la diffusion, à l'application et au suivi des instructions et programmes officiels à l'école.

30-2.3 H participe au bon déroulement des enseignements et s'investit au sein de l'équipe pédagogique dans toutes initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement dans le cadre dé la réglementation. Il favorise la bonne intégration des maîtres nouvellement nommés, des maîtres remplaçants et des intervenants extérieurs, à cette équipe.

30-2.4 Il est associé à la formation des maîtres.

30-2.5 Il prend part aux actions destinées à assurer la continuité de la formation des élèves au sein de son école entre l'école maternelle et l'école élémentaire ainsi qu'entre l'école et le collège.

30-3 *Des attributions matérielles et de sécurité*

30-3.1 L'ensemble des locaux scolaires est confié au directeur responsable de la sécurité des personnes et des biens.

30-3.2 L'utilisation des locaux scolaires en dehors des heures et des périodes scolaires est autorisée par le maire, après avis du directeur d'école.

Les conditions particulières d'utilisation des locaux scolaires sont fixées par convention entre le maire, le directeur d'école et l'utilisateur.

30-3.3 Le directeur est responsable des locaux scolaires, de leur équipement, des cours et des espaces verts, des matériels d'enseignement, des livres et des archives scolaires. A la date de son installation, il dresse en présence du maire ou de son délégué, l'état des lieux et procède à l'inventaire de l'école dont les résultats sont consignés au registre d'inventaire de l'école et signés des deux parties. A son départ de poste il établit, dans les mêmes conditions, un état des lieux et un nouvel inventaire.

30-3.4 Lorsque la situation des locaux ne présente pas les garanties de sécurité suffisantes, le directeur de l'école signale par écrit aux autorités communales compétentes les imperfections de construction qu'il juge susceptibles de mettre en péril la sécurité des élèves et en informe immédiatement par la voie hiérarchique le chef du service de l'éducation,

30-3.5 Le directeur est chargé de l'élaboration des consignes de sécurité.

Ces consignes sont reprises dans le règlement de l'école.

Art. 31.— Les dispositions des arrêtés n° 1214 et n° 1216 CM du 9 décembre 1985 sont abrogées.

Art. 32.—- Les dispositions du présent arrêté prennent effet à compter de la rentrée scolaire 1996-1997.

Art. 33.— Le ministre de l'éducation et de la formation supérieure et technique est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Journal officiel* de la Polynésie française.

Fait à Papeete, le 24 juillet 1996.
Gaston FLOSSE.

Par le Président du gouvernement :
Le ministre de l'éducation
et de la formation supérieure et technique,
Nicolas SANQUEE.

ARRETE n° 796 CM du 24 juillet 1996 portant règlement type des écoles maternelles et élémentaires publiques.

NOR:SEP9600919AC

Le Président du gouvernement de la Polynésie française,

Annexe 5. Note de service n° 14 du 18 avril 2000

(VIII).4-2°)b)

Note de service n° 14/SE.DIR du 18 avril 2000
relative à l'exercice de certaines missions du directeur d'école

Le Chef du Service de l'Education

à

Mesdames les Directrices et Messieurs les Directeurs des écoles maternelles et élémentaires de Polynésie française
Mesdames et Messieurs les Directeurs des Centres de Jeunes Adolescents

s/c de Mesdames les Inspectrices et Messieurs les Inspecteurs de l'Education Nationale

Objet : Note de service relative à l'exercice de certaines missions du directeur d'école

1- Préambule

L'arrêté 795/CM du 24 juillet 1996 a précisé les attributions qui incombent au Directeur d'école dans les domaines administratifs, pédagogiques, matériels et de sécurité, attributions pour lesquelles les Directeurs bénéficient d'avantages spécifiques à la fonction.

Au sein d'une école, chaque acteur, enseignant en classe, personnels des GAPP, directeur, se doit de faire en sorte que les élèves disposent d'un enseignement adapté et de qualité. Il est donc indispensable que chacun à son niveau exerce effectivement les responsabilités qui lui incombent.

Si à l'expérience, il s'est avéré que la grande majorité des Directeurs assume avec conscience et régularité ces responsabilités, il est apparu dans un certain nombre de cas des manquements graves à ces obligations dont les conséquences au plan local notamment pour la réussite des élèves ont pu s'avérer dommageables.

Il m'apparaît donc utile de rappeler et de préciser ci-dessous certaines des modalités de mise en œuvre des dispositions de l'arrêté ci-dessus mentionné.

2 – Les obligations du Directeur d'école : modalités de mise en œuvre

Le Directeur doit veiller au bon fonctionnement de son école. Il est le ***conseiller***, l'***animateur***, le ***coordonnateur*** et le ***garant*** de l'application et du suivi des programmes et instructions officielles dans le seul but d'améliorer sans cesse l'efficacité de l'enseignement qui est dispensé.

Il lui incombe donc, notamment à travers les conseils d'école, conseils des maîtres, conseils de cycle, également des réunions de concertation de l'équipe pédagogique, des rencontres individuelles avec les enseignants et des visites dans les classes, de s'assurer de la régularité du travail de chacun et du respect des obligations de chaque enseignant vis-à-vis des élèves dont il a la charge.

Dans cette perspective le directeur crée un climat de confiance réciproque, propre au dialogue et à la confrontation des idées au sein de son équipe pédagogique. Le respect des autres et la compétence professionnelle sont dans ce domaine des gages de réussite.

D'une manière générale, le Directeur devra s'assurer :

- de l'implication personnelle du maître au travail de l'équipe pédagogique de l'école et au travail du cycle ;
- de la régularité et de la qualité des relations que l'enseignant entretient avec les parents d'élèves ;
- de la ponctualité et de l'assiduité de l'enseignant ;
- du réinvestissement au sein de l'école, des acquis de la formation continue.

Le Directeur d'école devra par ailleurs s'assurer :

- de la mise en œuvre des affichages réglementaires et de l'adaptation de l'organisation proposée par le maître au contexte particulier de l'école et de la classe ;
- de la régularité de la préparation quelle qu'en soit la forme ;
- du suivi du travail et des productions écrites des élèves ;
- de la mise en œuvre des recommandations formulées par l'Inspecteur de la circonscription tant au plan collectif qu'individuel.

3- <u>La responsabilité du Directeur vis-à-vis de l'Inspecteur</u>

Dans le cadre des attributions qui sont siennes et afin de garantir à chaque élève les meilleures conditions d'apprentissage, le Directeur **devra signaler par écrit** sans délai à l'Inspecteur de la circonscription, après s'en être entretenu avec l'enseignant, tout ce qui lui semble relever **d'un dysfonctionnement** ou de **manquements graves** dans l'un des domaines ci-dessus mentionnés.

Il veillera cependant à **ne porter aucun jugement de valeur** mais seulement à **décrire les faits observés.**

Le Directeur sera tenu informé par l'Inspecteur de la suite que ce dernier entend donner au problème.

En outre, chaque année le Directeur fera avec l'Inspecteur de la circonscription, lors d'une visite d'école, **un bilan général** sur le fonctionnement de son établissement. Un compte-rendu écrit sera remis à cette occasion à l'Inspecteur.

Cette note de service annule et remplace la note de service n° 13/SE.IENA du 15 février 2000.

<u>Jean-Paul ARIIOTIMA</u>

Annexe 6. Décharge de classes

CRITERES DE DECHARGE DE CLASSES
(mis à jour le 04/10/99)

DIRECTION...	Ecole Maternelle	Ecole Elémentaire et Primaire	Ecole d'application	Centre Scolaire Primaire
Non déchargée...	1 à 5 classes	1 à 7 classes	1 et 2 classes	
½ décharge...	6 et 7 classes	8 et 9 classes	3 et 4 classes	
Décharge complète...	8 classes et plus	10 à 16 classes	5 classes et plus	X classes
Décharge complète + Suppléant...		17 à 23 classes		
Décharge complète + Suppléant + Adjoint déchargé...		24 classes et plus		

Extrait du compte rendu CTP du 16/01/79.

Cf. Règles métro : Circulaire n° 70-204 du 27 avril 1970
Circulaire n° 77-488 du 16 décembre 1977.

Annexe 7. Formulaire d'information et de consentement

Programme de recherche

Autorisé par le ministère de l'Éducation de la Polynésie française

en date du 4 janvier 2016.

Formulaire d'information et de consentement

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet, doctorante : Laurence VILLIERS-BOUTHÉON
Laboratoire de recherche : CREN (Centre de Recherche en Éducation), Université de Nantes.
Adresse courriel : laurence.vb@mail.pf
Téléphone : 87.20.XX.XX

Directeur de thèse : Bertrand BERGIER (Pr-HDR), Université catholique de l'Ouest.
Adresse courriel : bertrand.bergier@uco.fr

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à comprendre les stratégies déployées par les directeurs d'école pour faire face aux situations jugées complexes ou paradoxales auxquelles ils font face.
Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse sous la direction de Mr Bertrand BERGIER, Professeur et Directeur de l'école doctorale de l'Université Catholique de l'Ouest (UCO) rattachée à l'Université de Nantes.

PROCÉDURE ET PARTICIPATION DEMANDÉE AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire une situation vécue que vous jugez complexe. Plus particulièrement, vous serez amené(e) à expliquer la manière dont vous y avez fait face.
Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission, et durera environ 45 minutes. La transcription qui en suivra sur support informatique ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des stratégies déployées par les directeurs d'école pour faire face aux situations jugées complexes de leur quotidien professionnel.
Votre participation à ce projet est offerte, sans contrepartie financière.
Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.
Il n'y a pas de risque d'inconfort associé à votre participation à cette recherche.
Si certaines questions ne vous conviennent pas, vous demeurez libre de ne pas y répondre sans avoir à vous justifier.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et son directeur de recherche, Laurence VILLIERS-BOUTHEON et Bertrand BERGIER, auront accès à votre enregistrement.
Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire d'information et de consentement seront conservés séparément par le responsable du projet. Les enregistrements seront détruits après leur exploitation.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez d'y participer sans aucune contrainte, et que par ailleurs, vous être libre de mettre fin à votre participation à tout moment. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits.
Votre accord de participation implique également que vous acceptiez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche et sous différentes formes (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

Votre collaboration est importante à la réalisation de cette recherche et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES

Je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision d'y participer. Je comprends que ma participation à

cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin à tout moment, sans pénalité d'aucune sorte, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Nom et coordonnées :……

Date : …….

……

Signature du participant :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom et coordonnées :Laurence VILLIERS- BOUTHÉON Date : …….

87.20.XX.XX

Signature du responsable du projet :

Annexe 8. Le plan d'entretien

Initialisation	
Intervention orale du chercheur	Commentaires
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	
Cette recherche a pour objet de comprendre comment les directeurs d'école font face aux situations vécues qu'ils jugent complexes .	
CADRE CONTRACTUEL DE LA RECHERCHE	
La durée prévue de l'entretien est d'environ 45 minutes.	
L'anonymat est garanti en référence au formulaire d'information et de consentement.	L'engagement du chercheur reprend les termes du formulaire d'information et de consentement.
Je ne peux entendre avec attention ce que vous dites et prendre des notes en même temps. Je préfère, grâce à l'enregistrement, recueillir vos propos avec exactitude. Vous me confirmez votre accord ?	
Comme vous participez à cette recherche, les résultats de l'étude vous seront communiqués.	

Corps de l'entretien - Plan d'entretien		Éléments théoriques
Consigne et thèmes	Questions externes	
Consigne initiale		
Il s'agit de revivre une situation professionnelle complexe à laquelle vous avez dû faire face. [Donner le choix de la situation.]	- Vous pouvez choisir une situation que vous avez vécue de manière particulièrement complexe. - Une situation à laquelle vous avez été confronté. - Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit en premier ?	Induit un discours de narration (Blanchet et Gotman, 2015, p. 78). Permet de guider le directeur d'école vers une situation concrète et d'accéder au pré-réfléchi qui n'est pas conscientisé (Vermersch, 1994, p. 63).

Thèmes et consignes	Questions externes	Éléments théoriques
Thème 1- Le contexte		
▪ Présence [sujet/objet] ▪ Lieux ▪ Temps	Je vous propose de prendre le temps de retrouver cette situation.	Signes à observer lors d'une position de parole incarnée (Vermersch, 1994, p. 63): ▪ décrochage du regard ; ▪ ralentissement du débit.
Thème 2 - La complexité		
▪ Évènement déclencheur ▪ Réactions des individus ▪ L'Autre (sujet enseignant, maire, inspecteur, etc.) qui supporte la critique ▪ Actions de l'Autre ▪ Attribution du directeur engagée dans la situation	- Qu'est-ce que vous avez perçu, ressenti de complexe ? - Qu'est-ce qui vous a dérangé, surpris ? Si la difficulté n'apparaît pas, solliciter le début de l'action. - Qu'est-ce qui s'est passé au début ?	▪ Le réfléchissement de la réalité passée existe au plan de la représentation par le codage sensoriel, perceptif dans lequel le sujet traduit ce vécu (Vermersch, 1994, p. 63, p. 71). ▪ Les relances : - visées discursives (une réitération, une déclaration ou une interrogation) ; - registre référentiel (l'objet dont on parle) ; - un registre modal (la position de l'interviewé par rapport à l'objet dont on parle) (p.80).
Thème 3 -Le « faire-face »		
▪ Prise de décision ▪ Présences : sujet/objet [introduit, mobilisé] ▪ Réactions des sujets [l'Autre, les tiers sujets] ▪ Lieux ▪ Temps [déroulement des actions, la chronologie des faits] ▪ Au terme du « faire-face » [devenir des relations aux sujets, à l'Autre]	- Comment avez-vous fait pour faire face (situation évoquée) ? - Par quoi avez-vous commencé ? - Qu'avez-vous fait ?	Les satellites de l'action vécue : - le procédural, - le contexte, - l'intentionnel, - le déclaratif, - le jugement.

CONCLUSION DE L'ENTRETIEN ET PRISE DE CONGE
Je vous remercie pour cet entretien et la richesse de son contenu. Comme vous participez à cette recherche, vous serez destinataire des résultats. Ils vous seront communiqués dans quelques mois.

Annexe 9. La grammaire des mondes : le monde de l'inspiration

Le monde de l'inspiration (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 200-206)

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Principe supérieur commun	• Principe de coordination. • Caractérise la cité. • Constitue l'équivalence entre les êtres : « a » équivaut à « b » sous le rapport du principe supérieur commun.	Le jaillissement de l'inspiration *(inspiration)*
État de grand	• Existence d'une échelle. • Les grands êtres sont les garants du principe supérieur commun.	Indicible et éthéré *(bizarre, insolite, merveilleux, indicible, inquiétant, passionnant, spontané, émotionnel)*
Dignité des personnes	Capacité commune à s'élever dans le bien commun.	L'inquiétude de la création *(passion, créer)*
Répertoire des sujets	Ceux-ci sont qualifiés par leur état de grandeur (petits êtres ou grands êtres).	Les illuminés *(artiste, fou)*
Répertoire des objets et des dispositifs	Les objets ou leur combinaison dans des dispositifs contribuent à objectiver la grandeur d'une personne.	Le rêve éveillé *(esprit, corps, rêve, inconscient)*
Formule d'investissement	La grandeur suppose aussi le sacrifice des plaisirs particuliers associés à l'état de petit.	L'évasion hors des habitudes *(remettre en question, risque, détour)*
Rapport de grandeur	Spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur ; exprime l'état de petit.	La valeur universelle de la singularité *(génie, indépendant)*

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Relations naturelles entre les êtres	• Rapports : sujets/objets. • Exprimés par des verbes.	L'alchimie des rencontres imprévues *(créer, découvrir)*
Figures harmonieuses de l'ordre naturel	Invoquées comme des réalités conformes au principe d'équité.	La réalité de l'imaginaire *(imaginaire, inconscient)*
Épreuve modèle	Grand moment ou situation dont l'issue est incertaine.	Vagabondage de l'esprit *(quête, aventure, cheminement)*
Mode d'expression du jugement	Marque la sanction de l'épreuve et caractérise la forme de manifestation du supérieur commun.	L'éclair de génie *(intuition, chance, se dépasser)*
Évidence	C'est ce qui est indiscutable dans un monde donné, la modalité de connaissance propre au monde considéré.	La certitude de l'intuition *(images, signes)*
État de petit et déchéance de la cité	• L'état de petit est caractérisé par l'autosatisfaction. • Met en exergue ce qui n'est pas admis dans le monde et laisse transparaître des grandeurs d'autres natures rabaissées dans des figures de dénonciation.	La tentation du retour sur terre *(l'habitude, la reproduction, la routine)*

Annexe 10. La grammaire des mondes : le monde domestique

Le monde domestique (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 206-222)

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Principe supérieur commun	• Principe de coordination. • Caractérise la cité. • Constitue l'équivalence entre les êtres : « a » équivaut à « b » sous le rapport du principe supérieur commun.	L'engendrement depuis la tradition *(génération*, *tradition*, *hiérarchie)*
État de grand	• Existence d'une échelle. • Les grands êtres sont les garants du principe supérieur commun.	La supériorité hiérarchique *(bienveillant, bien élevé, distingué)*
Dignité des personnes	Capacité commune à s'élever dans le bien commun.	L'aisance de l'habitude *(bon sens, naturel)*
Répertoire des sujets	Ceux-ci sont qualifiés par leur état de grandeur (grands êtres ou petits êtres).	Les supérieurs et les inférieurs *(grands êtres : père, famille, chef ; petits êtres : moi-je, célibataire)*
Répertoire des objets et des dispositifs	Les objets ou leur combinaison dans des dispositifs contribuent à objectiver la grandeur d'une personne.	Les règles du savoir-vivre *(bonnes manières, bienséance, rang, titre, présentation)*
Formule d'investissement	La grandeur suppose aussi le sacrifice des plaisirs particuliers associés à l'état de petit.	Le rejet de l'égoïsme *(serviabilité, devoir, harmonie)*
Rapport de grandeur	Spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur ; exprime l'état de petit.	Respect et responsabilité *(autorité, subordination, respectabilité, honneur)*

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Relations naturelles entre les êtres	• Rapports : sujets/objets. • Exprimés par des verbes.	Le commerce des gens bien élevés *(éduquer, inviter, recommander, rendre, recevoir, remercier, respecter)*
Figures harmonieuses de l'ordre naturel	Invoquées comme des réalités conformes au principe d'équité.	L'âme du foyer *(famille, principes, usages, convenances)*
Épreuve modèle	Grand moment ou situation dont l'issue est incertaine.	La cérémonie familiale *(fête, mondanité, distinction, conversation, nomination)*
Mode d'expression du jugement	Marque la sanction de l'épreuve et caractérise la forme de manifestation du supérieur commun.	Savoir accorder sa confiance *(apprécier, féliciter, remontrances, rapporter)*
Évidence	C'est ce qui est indiscutable dans un monde donné, la modalité de connaissance propre au monde considéré.	L'anecdote exemplaire *(donner en exemple, le préjugé)*
État de petit et déchéance de la cité	• L'état de petit est caractérisé par l'autosatisfaction. • Met en exergue ce qui n'est pas admis dans le monde et laisse transparaître des grandeurs d'autres natures rabaissées dans des figures • de dénonciation.	Le laisser-aller du sans-gêne. *(impoli, gaffes, apartés, à histoires, vulgaire)*

Annexe 11. La grammaire des mondes : le monde de l'opinion

Le monde de l'opinion (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 222-230)

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Principe supérieur commun	• Principe de coordination. • Caractérise la cité. • Constitue l'équivalence entre les êtres : « a » équivaut à « b » sous le rapport du principe supérieur commun.	La réalité de l'opinion *(les autres, le public)*
État de grand	• Existence d'une échelle. • Les grands êtres sont les garants du principe supérieur commun.	La célébrité *(réputé, reconnu, visible, succès, se distinguer)*
Dignité des personnes	Capacité commune à s'élever dans le bien commun.	Le désir d'être reconnu *(amour propre, désir de considération)*
Répertoire des sujets	Ceux-ci sont qualifiés par leur état de grandeur (grands êtres ou petits êtres).	Les vedettes et leurs supporters *(personnalité, leader d'opinion, porte-parole, relais)*
Répertoire des objets et des dispositifs	Les objets ou leur combinaison dans des dispositifs contribuent à objectiver la grandeur d'une personne.	Des noms dans les médias *(marque, message, interview, campagne, communiqué, support relations publiques)*
Formule d'investissement	La grandeur suppose aussi le sacrifice des plaisirs particuliers associés à l'état de petit.	Le renoncement au secret *(révéler)*
Rapport de grandeur	Spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur ; exprime l'état de petit.	Être reconnu et s'identifier *(identification, force)*

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Relations naturelles entre les êtres	• Rapports : sujets/objets. • Exprimés par des verbes.	La persuasion *(influencer, convaincre, sensibiliser, attirer, capter, propager, promouvoir, parler de, citer).*
Figures harmonieuses de l'ordre naturel	Invoquées comme des réalités conformes au principe d'équité.	L'image dans le public *(audience, cible, positionnement)*
Épreuve modèle	Grand moment ou situation dont l'issue est incertaine.	La présentation de l'événement *(manifestation, conférence de presse, inauguration, porte ouverte)*
Mode d'expression du jugement	Marque la sanction de l'épreuve et caractérise la forme de manifestation du supérieur commun.	Le jugement de l'opinion *(rumeur, bruit, mode, mesure de l'audience, répercussion)*
Évidence	C'est ce qui est indiscutable dans un monde donné, la modalité de connaissance propre au monde considéré.	L'évidence du succès *(connu)*
État de petit et déchéance de la cité	L'état de petit est caractérisé par l'autosatisfaction. Met en exergue ce qui n'est pas admis dans le monde et laisse transparaître des grandeurs d'autres natures rabaissées dans des figures de dénonciation.	L'indifférence et la banalité *(méconnu, l'indifférence, banal, oublié)*

Annexe 12. La grammaire des mondes : le monde civique

Le monde civique (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 231-241)

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Principe supérieur commun	• Principe de coordination. • Caractérise la cité. • Constitue l'équivalence entre les êtres : « a » équivaut à « b » sous le rapport du principe supérieur commun.	La prééminence des collectifs *(collectif, tous, volonté générale)*
État de grand	• Existence d'une échelle. • Les grands êtres sont les garants du principe supérieur commun.	Réglementaire et représentatif *(légal, officiel, autorisé)*
Dignité des personnes	Capacité commune à s'élever dans le bien commun.	L'aspiration aux droits civiques *(droits civiques, participation, aspirations politiques)*
Répertoire des sujets	Ceux-ci sont qualifiés par leur état de grandeur (grands êtres ou petits êtres).	Les personnes collectives et leurs représentants *(parti, setion, bureau, comité, élu, représentant, adhérent)*
Répertoire des objets et des dispositifs	Les objets ou leur combinaison dans des dispositifs contribuent à objectiver la grandeur d'une personne.	Les formes légales *(droits, décret, mesure, Tribunaux, formalité, procédure, code, programme, tract, slogan)*
Formule d'investissement	La grandeur suppose aussi le sacrifice des plaisirs particuliers associés à l'état de petit.	Le renoncement au particulier *(solidarité, dépasser les divisions, lutte)*
Rapport de grandeur	Spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur ; exprime l'état de petit.	Les rapports de délégation *(adhésion, représentation)*

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Relations naturelles entre les êtres	• Rapports : sujets/objets. • Exprimés par des verbes.	Le rassemblement pour une action collective *(unifier, mobiliser, rassembler, exclure, adhérer, se rallier, débattre, informer, lancer un appel, saisir les tribunaux).*
Figures harmonieuses de l'ordre naturel	Invoquées comme des réalités conformes au principe d'équité.	La république démocratique *(État, Électorat, institutions représentatives)*
Épreuve modèle	Grand moment ou situation dont l'issue est incertaine.	La manifestation pour une juste cause *(Assemblée, litige, recours, demander justice)*
Mode d'expression du jugement	Marque la sanction de l'épreuve et caractérise la forme de manifestation du supérieur commun.	Le verdict du scrutin *(vote, élection, consultation, mobilisation, se rallier à une cause)*
Évidence	C'est ce qui est indiscutable dans un monde donné, la modalité de connaissance propre au monde considéré.	Le texte de loi *(Loi, règles juridiques, statuts)*
État de petit et déchéance de la cité	• L'état de petit est caractérisé par l'autosatisfaction. • Met en exergue ce qui n'est pas admis dans le monde et laisse transparaître des grandeurs d'autres natures rabaissées dans des figures de dénonciation.	La division *(divisé, minoritaire, particulier, individualisme, arbitraire, déchu)*

Annexe 13. La grammaire des mondes : le monde marchand

Le monde marchand (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 241-252)

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Principe supérieur commun	• Principe de coordination. • Caractérise la cité. • Constitue l'équivalence entre les êtres : « a » équivaut à « b » sous le rapport du principe supérieur commun.	La concurrence *(rivalité, compétition)*
État de grand	• Existence d'une échelle. • Les grands êtres sont les garants du principe supérieur commun.	Désirable *(valeur de, vendable, gagneur)*
Dignité des personnes	Capacité commune à s'élever dans le bien commun.	L'intérêt *(amour des choses, désir, égoisme)*
Répertoire des sujets	Ceux-ci sont qualifiés par leur état de grandeur (grands êtres ou petits êtres).	Les concurrents *(hommes d'affaires, vendeur, client, acheteur, indépendant)*
Répertoire des objets et des dispositifs	Les objets ou leur combinaison dans des dispositifs contribuent à objectiver la grandeur d'une personne.	Richesses *(objet de luxe)*
Formule d'investissement	La grandeur suppose aussi le sacrifice des plaisirs particuliers associés à l'état de petit.	Opportunisme *(liberté, ouverture, sympathie, détachement, distance émotionnelle, prendre du recul)*
Rapport de grandeur	Spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur ; exprime l'état de petit.	Posséder

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Relations naturelles entre les êtres	• Rapports : sujets/objets. • Exprimés par des verbes.	Intéresser *(acheter, se procurer, vendre, négocier, monnayer, payer, rivaliser)*
Figures harmonieuses de l'ordre naturel	Invoquées comme des réalités conformes au principe d'équité.	Marché
Épreuve modèle	Grand moment ou situation dont l'issue est incertaine.	Affaire *(affaire réglée, marché conclu)*
Mode d'expression du jugement	Marque la sanction de l'épreuve et caractérise la forme de manifestation du supérieur commun.	Prix *(valeur justifiée, raisonnable, vraie)*
Évidence	C'est ce qui est indiscutable dans un monde donné, la modalité de connaissance propre au monde considéré.	Argent *(bénéfice, résultat, rétribution)*
État de petit et déchéance de la cité	• L'état de petit est caractérisé par l'autosatisfaction. • Met en exergue ce qui n'est pas admis dans le monde et laisse transparaître des grandeurs d'autres natures rabaissées dans des figures de dénonciation.	Non désiré *(biens détestés, repoussés)*

Annexe 14. La grammaire des mondes : le monde industriel

Le monde industriel (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 252-262)

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Principe supérieur commun	• Principe de coordination. • Caractérise la cité. • Constitue l'équivalence entre les êtres : « a » équivaut à « b » sous le rapport du principe supérieur commun.	L'efficacité *(performance, productivité, avenir, capacité, besoins)*
État de grand	• Existence d'une échelle. Les grands êtres sont les garants du principe supérieur commun.	Performant *(fonctionnel, professionnel, fiable, opérationnel, réaliste)*
Dignité des personnes	Capacité commune à s'élever dans le bien commun.	Le travail *(l'énergie, le potentiel d'activité)*
Répertoire des sujets	Ceux-ci sont qualifiés par leur état de grandeur (grands êtres ou petits êtres).	Les professionnels *(expert, spécialiste, responsable, opérateur)*
Répertoire des objets et des dispositifs	Les objets ou leur combinaison dans des dispositifs contribuent à objectiver la grandeur d'une personne.	Les moyens *(outils, ressource, méthode, tâche, direction, dimension, critère, liste, graphique, schéma, plan, objectif, liaisons fonctionnelles, tableaux de bord)*
Formule d'investissement	La grandeur suppose aussi le sacrifice des plaisirs particuliers associés à l'état de petit.	Le progrès *(investissement, dynamique, développement)*
Rapport de grandeur	Spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur ; exprime l'état de petit.	Maîtriser

Catégories	Explicitations synthétiques	Caractérisations
Relations naturelles entre les êtres	• Rapports : sujets/objets. • Exprimés par des verbes.	Fonctionner *(mettre en œuvre, intégrer, organiser, contrôler, stabiliser, ordonnancer, prévoir, implanter, adapter, détecter, analyser, prendre en compte, mesurer, formaliser, standardiser, optimiser, traiter, résoudre)*
Figures harmonieuses de l'ordre naturel	Invoquées comme des réalités conformes au principe d'équité.	L'organisation *(système, structure)*
Épreuve modèle	Grand moment ou situation dont l'issue est incertaine.	Le test *(évaluation de la performance à partir des effets provoqués, lancement, mise en route, réalisation)*
Mode d'expression du jugement	Marque la sanction de l'épreuve et caractérise la forme de manifestation du supérieur commun.	Effectif *(correct, en ordre de marche, fonctionnant)*
Évidence	C'est ce qui est indiscutable dans un monde donné, la modalité de connaissance propre au monde considéré.	Mesure
État de petit et déchéance de la cité	• L'état de petit est caractérisé par l'autosatisfaction. • Met en exergue ce qui n'est pas admis dans le monde et laisse transparaître des grandeurs d'autres natures rabaissées dans des figures de dénonciation.	Inefficace *(improductif, non optimal, inactif, inadapté, aléatoire, en panne, absentéisme, subjectif)*

Annexe 15. Phase exploratoire : Témoignage A

A. Le contexte de l'entretien

L'école se situe aux îles du Vent. La directrice a entre cinq et dix ans d'ancienneté dans un poste de direction. Elle est en décharge de classe.
Nous nous rencontrons à son école. L'entretien se déroule dans son bureau.
Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. L'interviewer demande à pouvoir enregistrer l'entretien. Cette disposition est acceptée par la directrice d'école.

B. Matériaux A

Comment fais-tu pour garder de l'autonomie dans la gestion de ton école malgré les contraintes qui viennent de la hiérarchie comme celle d'intégrer le contrat d'objectifs de la circonscription dans le projet d'école ?

Ben euh, comment dire [hésitation]. Comment je fais, comment je fais ? J'essaie de ne pas trop m'appuyer sur les enseignantes parce que ma priorité c'est qu'elles soient là tous les jours [hésitation] donc, il ne faut pas trop tirer sur la corde [hésitation]. Ensuite, deuxièmement, j'essaie de les préserver, on va dire. [silence]

Tu filtres ?

Je filtre. Elles ne s'en rendent pas toujours compte. Ensuite, j'avance beaucoup le travail avant de leur présenter la chose. Donc, elles contribuent à la rédaction du projet d'école, ça c'est quand même quelque chose qui est lourd [hésitation] mais j'avance beaucoup le travail [hésitation] ; je leur présente en réunion [hésitation]. Et après, je leur demande de compléter juste [hésitation], c'est surtout pour qu'elles soient au courant de là où l'on doit aller, comment on doit le faire et d'être sûre d'avoir leur adhésion. Après, elles le complètent. Après, le travail, il n'est pas abouti comme je le voudrais [hésitation]. Je ne peux pas non plus prendre trop de temps pour faire cela parce qu'après, j'ai tout le quotidien à gérer. Par exemple, là je suis dans les inscriptions, c'est la panique, j'ai les inscriptions, j'ai le personnel communal qui vient pour les entretiens parce que j'ai souvent des pannes, des portes à faire réparer ; là, j'ai un gros trou, une grosse fuite, une

canalisation qui a pété [sic] de l'autre côté de la section des petits. Euh, là, j'étais en crise pour une situation vraiment complexe que je te raconterai après, avec l'association des parents d'élèves qui m'a mise en difficulté vis-à-vis de la commune. Donc là, ça, j'ai eu ça à gérer il y a deux semaines [hésitation] et en même temps [hésitation] et en même temps, j'étais en partenariat fort avec eux puisqu'on organisait la journée récréative et sportive, pour faire une recherche de fonds. Donc en fait, il fallait que je règle cette situation sans les froisser pour continuer le partenariat et en même temps leur faire comprendre que, ben, ils n'avaient pas suivi la bonne démarche. Ils avaient outrepassé un petit peu le [hésitation], pas qu'ils avaient outrepassé [hésitation] mais euh, qu'ils n'avaient pas fait les choses comme ils auraient dû les faire.

Quelle était cette situation complexe que tu as vécue ?

Ah ! Une situation ! Une situation que j'ai dédramatisée parce que j'ai su accompagner les parents, mais ça aurait pu, euh [hésitation]. Est-ce que tu as vu au journal télévisé ? C'est un peu chaud le quartier [données permettant l'identification de l'interviewé].

Oui, oui. J'ai entendu.

Peu après, un petit peu après cet événement, des clans se sont affrontés [hésitation]. Moi après, j'ai pas suivi cela [sic]. Il se trouve que j'accueille des enfants de ce quartier et de l'autre quartier où ils se rentrent dedans [hésitation]. C'est parti de [hésitation]. Moi j'ai pris la situation au moment où j'ai une grand-mère, une ancienne championne de *va'a* [49] très connue, qui est venue faire sa loi sur les coups de 3h30. Je n'étais pas là, ce jour-là. Elle est venue, elle a pris une petite et elle l'a pincée très fort en lui disant : « Et bien voilà, ça t'apprendra ! ». C'est une mamie qui vient pincer une autre enfant pour lui faire la morale parce qu'elle n'arrête pas, soi-disant, de griffer sa petite. Mais comment ça se fait qu'on est arrivés à cette situation-là [sic] ?
L'enseignante n'a pas trouvé mieux que de montrer le trombinoscope et désigner l'enfant, voilà.

D'accord.

[49] Pirogue en tahitien

Non, mais ! Ce sont des situations aberrantes !

Là, tu avais un règlement de comptes assuré [rires].

Oui [hésitation]. Euh, je veux dire que la mamie, la maman, elle vient, elle dit une fois, deux fois, trois fois. Euh, y a pas d'action, y a pas d'effet euh [sic]. L'autre gamine continue à griffer. La gamine de la classe d'à côté griffe l'autre. Mais bon, tu sais ce n'est pas méchant, c'est des petits qui apprennent la vie en société, donc ce n'est pas [hésitation].
C'est commun, c'est comme ça en maternelle.
Ce n'est pas [hésitation], voilà. Mais ce qui est plus grave, c'est que l'enseignante se soit permise de montrer la photo de l'enfant et l'a désignée, voilà : « Faites votre loi ! ».

Bien sûr.

Voilà, c'est ça.

Qu'est-ce qui t'a semblé complexe dans cette situation ?

J'ai été obligée d'intervenir [hésitation]. Là c'est pour te montrer l'importance de la situation. Dans les autres classes aussi y a des petits problèmes mais c'est vite résolu [sic]. Mais ça ne tourne pas au drame comme là, parce que là, qu'est-ce que j'ai dû faire ? J'étais à deux doigts d'aller porter plainte ! J'ai appelé le *mutoi*[50] parce que moi, ce que j'avais peur [sic], c'est que cette personne, cette famille vienne régler ses comptes avec l'autre famille puisque ce n'est pas le même quartier . Ça avait été chaud, quoi, deux semaines avant ça. Je me suis dit : « Je n'ai pas envie de me retrouver avec une baston devant l'école le matin de bonne heure [sic]. ». Donc, il fallait que je dédramatise euh, et donc j'ai géré la situation jusqu'à 8 h du soir, quoi.
Sur ce, j'appelle mon inspecteur, je lui explique.
- En France, on appelle cela [hésitation] incident majeur, mais ici, y a pas de formulaire [sic] [*En restituant la réponse de l'inspecteur*].

[50] Policier municipal en tahitien

- Monsieur voilà, je suis dans cette situation-là que dois-je faire ? Que me conseillez-vous ?
- Bon *(Silence et gestuelle pour signifier « rien »).*

Bon. J'appelle la mairie, j'appelle la brigade municipale et je leur explique la situation.

- Est-ce que je pourrais avoir exceptionnellement un *mutoi* pas trop loin, le matin de bonne heure, pour mettre en sécurité [hésitation] que je n'aie pas de rixe devant l'école ? Ça la ficherait mal pour la publicité de l'école !
- Ah ben non, on est en sous-effectif, appelez euh, la DSP[51].

Bon, j'appelle la DSP. On m'envoie sur les roses. Alors, j'ai eu le malheur de dire : « Est-ce que je peux avoir votre nom s'il vous plait ? ». Qu'est-ce que je n'avais pas dit ! [Rires].

- Pour quoi faire ? Vous êtes au mauvais endroit. Vous n'avez qu'à appeler le 17 !

C'est alors le 17 s'il y a quelque chose [hésitation] s'il y a un drame ? Donc s'il y a un drame alors je n'ai qu'à appeler le 17 ! Il en avait fini avec moi [Rires].

D'accord. L'inspecteur, la brigade, la DSP. Je me retrouve toute seule dans un quartier chaud ! Parce que ça avait bien chauffé deux semaines auparavant ! Donc, j'avais des raisons de m'inquiéter. Il y a des faits !

Oui, il y a des faits.

Donc, j'appelle [hésitation], qu'est-ce que j'ai fait ? [*L'interviewé fait appel à sa mémoire]*. J'ai tout relaté dans mes mails, car j'ai tout envoyé à l'inspecteur pour me couvrir, j'ai tout [hésitation]. Me voilà relater les faits. Il faut gérer la situation, mais en même temps, il faut relater les faits, pour se couvrir, enfin, pour que mon chef soit au courant. Ça me prend un temps fou. Donc, je fais ça, après j'envoie [hésitation] euh, attends [hésitation] j'envoie à l'inspecteur.

Alors, je dis aux policiers :

- Est-ce que je peux porter plainte ?
- Bien non, vous n'êtes rien pour l'enfant.

Je lui dis :

- Je suis quand même responsable de l'établissement ; c'est pendant notre temps de surveillance que cette personne s'est autorisée à venir agresser [hésitation], c'est une

[51] Direction de la Sécurité Publique (police nationale)

agression sur une petite de deux ans, c'est une agression ! La mamie baraquée qui s'en prend à une petite, pour moi, c'est une agression ! [hausse le ton]
Alors, il me dit :
- Non, bien non, vous n'êtes pas habilitée à porter plainte ni à faire une main courante, vous pouvez [hésitation].
C'est incroyable ! Ça veut dire qu'en tant que chef d'établissement je ne peux rien faire, je ne peux pas protéger les enfants [hausse le ton] ! Du coup, ça m'a [hésitation], ça m'a mise en insécurité cette histoire.

Oui, bien sûr.

Parce que je me dis, le jour où ça va être dramatique, je fais quoi ? Je ne peux rien faire.

Tu ne peux rien faire par anticipation ?

Oui, je ne peux rien faire. C'est grave quoi ! Franchement, c'est ça qui est complexe : je dois agir mais comment ? Je ne peux rien faire en tant que directrice ! Alors, j'appelle la maman euh, j'appelle la maman [hésitation]. Comment j'ai fait ? Je les ai convoquées le lendemain : j'avais les familles face à moi. Donc, j'avais cette grand-mère qui était venue avec son sportif de mari, avec de grosses lunettes noires, très menaçant.

Impressionnant.

La maman de la petite, euh, l'autre maman. Et, le soir même, j'ai appelé la famille de la petite qui a été agressée et j'ai eu la maman. Après, j'ai eu le papa qui m'a dit qu'il voulait régler à l'amiable. Ouf !
- On veut régler à l'amiable.
- D'accord. Bon.
Est-ce que vous êtes d'accord pour venir demain matin pour que l'autre famille puisse s'expliquer, pour que cela ne se reproduise plus ?
Parce que je ne voulais pas de rancœur, je voulais crever l'abcès. Donc, le lendemain, j'ai demandé à la psychologue qu'elle veuille bien être là, présente, de m'assister. Donc, il a fallu que je désamorce, que je fasse comprendre, parce que la grand-mère qui avait fait

cela maintenait dur comme fer que elle était dans son droit, que c'était pour éduquer l'autre petite, qu'elle avait même rendu service à la société [hésitation] euh, voilà !

Moi, j'ai fini ma journée, il était 8 h 30 du soir. Je suis restée ici jusqu'à 8 h pour retracer les faits, envoyer à l'inspecteur.

C. Analyse témoignage A : le caractère paradoxal de la situation jugée complexe

- **La situation jugée complexe induite par un couple d'antagonistes (l'autonomie interne et la contrainte externe)**

L'échange a été entrepris par une question mettant explicitement en opposition (par le terme « malgré ») l'autonomie interne et la contrainte externe de la hiérarchie au travers du contrat d'objectifs de circonscription.

La directrice ne retient pas les éléments potentiellement contradictoires dans la question (autonomie, contrainte). Elle ne semble pas les percevoir dans la situation afférente à la mise en œuvre du contrat de circonscription dans le projet d'école. En effet, la directrice d'école paraît relayer l'intégration du contrat d'objectifs de circonscription dans le projet d'école à une tâche administrative : « *Donc, elles contribuent à la rédaction du projet d'école, mais j'avance beaucoup le travail [hésitation], je leur présente en réunion [hésitation]. Et après, je leur demande de compléter juste […]. Après, elles le complètent. » (L13-L18).* Dans le discours, l'attribution visée relève de l'article 30-1.16 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 (Annexe 4): « Il répond dans les délais et formes prescrits, à toutes les enquêtes et demandes d'informations émanant du service de l'éducation notamment dans le domaine […] des statistiques. ».
L'argumentation de la directrice se réfère à ses attributions administratives.

Les termes contradictoires introduits dans la question par l'interviewer n'ont pas convoqué dans le discours de l'interviewé un jugement de la situation qui puisse donner matière à la qualifier de complexe. La situation complexe vécue par la directrice est autre : *« Euh, là, j'étais en crise pour une situation vraiment complexe que je te raconterai après, avec l'association des parents d'élèves qui m'a mise en difficulté vis-à-vis de la commune. » (L23-L25).*

- **Une question ouverte : la situation jugée complexe**

Une seconde question a invité la directrice d'école à poursuivre son témoignage. Elle a été interrogée sur une situation professionnelle qu'elle juge complexe.

Le témoignage A évoque une situation au cours de laquelle la grand-mère d'une enfant scolarisée à l'école est venue pincer une autre enfant à titre de représailles.

La directrice d'école doit veiller à la sécurité des personnes de l'établissement, elle doit *« protéger les enfants » (L124)*. Elle tient ce devoir de l'article 30-2.2 de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996 selon lequel « L'ensemble des locaux scolaires est confié au directeur responsable de la sécurité des personnes et des biens. ».
La directrice d'école est responsable de la sécurité des personnes et des biens (devoir interne). Cependant, sa qualité de directrice d'école ne lui confère aucun pouvoir interne : *« Ça veut dire qu'en tant que chef d'établissement je ne peux rien faire, je ne peux pas protéger les enfants !» (L123-L124).* Le fait de ne pas pouvoir porter plainte en qualité de chef d'établissement met en exergue la contradiction de la situation : elle doit protéger l'enfant, mais n'a pas le pouvoir de le faire.

À travers ce témoignage, nous observons que le discours de la directrice d'école peut être interprété par ses attributions. Des contradictions sont à l'œuvre lorsqu'elle évoque une situation qu'elle juge complexe. Ces contradictions ne sont pas la réunion de deux attributions contradictoires issues de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996, mais des contradictions liées à l'interaction entre les ordres normatifs des directeurs d'école (ses attributions) et les contraintes induites par les Autres, individus engagés dans la situation.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La directrice subit une double contrainte :

- la contrainte liée à son attribution : devoir protéger l'enfant au sein de l'école ;
- la contrainte de fait, liée à son incapacité juridique : ne pas pouvoir protéger l'enfant au sein de l'école.

La situation jugée complexe exposée par la directrice est paradoxale puisqu'elle doit protéger l'enfant, mais ne peut pas le protéger : elle n'en a pas le pouvoir (incapacité juridique).

Annexe 16. Phase exploratoire : Témoignage B

A. Le contexte de l'entretien

L'école se situe aux îles du Vent. La directrice a moins de cinq ans d'ancienneté dans un poste de direction. Elle est en décharge de classe.
Elle me reçoit dans son bureau, pendant une période de congés scolaires.
Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. L'interviewer demande à pouvoir enregistrer l'entretien, disposition acceptée par la directrice d'école.

B. Matériaux B

Comment fais-tu pour garder de l'autonomie dans la gestion de ton école malgré les contraintes qui viennent de la hiérarchie comme celle d'intégrer le contrat d'objectifs de la circonscription dans le projet d'école ?

J'ai la chance d'être, comment dire [hésitation] de travailler vite. Quand ma sœur travaillait, elle était secrétaire, j'ai appris à faire du secrétariat donc très vite, j'ai utilisé l'ordinateur. Et ça c'était euh, quelque chose que je manipulais lorsque j'étais enseignante. J'ai été enseignante pendant plus de 10 ans. Donc, j'utilisais l'informatique pour faire euh, de l'administratif euh, de la bureautique. J'avais cet avantage, lorsque j'ai été nommée directrice en termes d'organisation et de rapidité, voilà. Je voyais mes collègues, plus anciennes que moi être dans la difficulté. D'ailleurs je suis une ressource pour mes collègues. J'ai des collègues qui m'appellent : « [données permettant l'identification de l'interviewé], aide- moi. ».

Comment fais-tu pour le contrat d'objectifs et les contraintes de la circonscription ?

On essaie de tout informatiser. Faut qu'on soit dans les temps. J'ai une certification C2i2e qui me permet de faciliter un p'tit peu le travail des enseignants [sic]. J'ai ouvert un espace *drive* qui permet de rapatrier tous les documents. J'ai fait une animation qui permet aux enseignants de saisir [hésitation] : je leur demande d'utiliser une autre

couleur euh, de mettre la date et de suivre les évolutions. Le *drive* permet de visualiser en temps réel les contributions. Comme ça, on participe tous à la création du projet d'école.

Je m'intéresse aux situations professionnelles complexes que vivent les directeurs d'école. Peux-tu me raconter une situation que tu as vécue et qui était complexe ?

Avec les enseignants, oui. Il y en a une euh [hésitation]. C'est dans les missions premières des directeurs d'école dans l'arrêté 795 ; notre mission première c'est d'être les garants des programmes. Donc euh, quand je suis arrivée dans l'école, j'ai demandé à ce que je puisse entrer dans les classes de façon à ce que [hésitation]. Ils ont fait un conseil des maîtres exceptionnel en disant : « On n'a pas envie de te voir », « Tu ne nous fais pas confiance ». Euh, enfin, ça a été difficile.

Entre guillemets, je me suis dit, pas pour être méchante, mais je me suis dit : « Pour des gens « civilisés » de Tahiti, c'est bizarre, quoi ! ». On ne voulait pas de ma présence en classe.

Donc, moi, j'en ai référé à mon inspectrice de l'époque qui m'a dit :

- Ben, c'est pas grave, tu laisses, mais tu dois y aller [sic].
- Attendez madame, s'ils ne veulent pas me voir dans leur classe, je ne vois pas pourquoi je vais y aller. Mon objectif à moi, ce n'est pas que tous mes enseignants soient absents parce que généralement, c'est comme ça.

Donc, je leur ai bien dit en fait, ce n'était pas dans ce sens où je venais [sic]. Il y en a même qui m'ont dit :

- Ouais, mais de toutes les façons, tu n'es pas CAFIPEMF alors on ne voit pas l'intérêt « de ».

Bon, OK, déjà. J'ai dit :

- Oui, mais moi, si je viens dans vos classes, c'est que si jamais vous vous faites inspecter et que ce jour-là, ça ne fonctionne pas, je veux dire, vous êtes stressés euh, et que l'inspectrice commence à s'énerver, et bien je pourrai dire : « Écoutez madame, je viens régulièrement dans sa classe, et je peux vous affirmer que le travail est fait, que la posture de l'enseignante est comme ça, comme ça , comme ça et que les apprentissages sont comme ça, comme ça, comme ça. ». Car, si je ne viens pas dans vos classes et que l'inspection se passe mal alors je ne peux pas vous défendre parce que moi, j'ai que des écrits [sic]. Maintenant, je ne vois pas comment sont retransmis les écrits vis-à-vis des enfants.

Comment tu fais pour surmonter ce type de situation ?

Ben, honnêtement, euh, j'ai eu du mal un peu à avaler cette histoire-là surtout venant de ces enseignants-là dont un fait l'objet de plaintes de parents depuis l'année dernière. Donc, moi, quand je l'ai pris à part, je lui ai dit : « C'est peut être le meilleur moyen de montrer et de prouver que c'était une petite défaillance de ta part mais qu'on peut compter sur toi. Ben, il s'est mis en congé.

Après moi, comme je le dis : « J'ai épuisé toutes mes cartes. Je t'ai soutenu, je t'ai aidé, même demandé si tu voulais, pendant les vacances de juillet et août, que je travaille, qu'on travaille ensemble, qu'on monte des projets, même aller faire des séances dans ta classe. Tu ne m'as pas répondu alors « là » ».

Ce matin, je les ai convoqués tous les deux, bon pas dans le bureau, je les ai pris à part, car souvent le matin il y a des va-et-vient dans le bureau donc, je leur ai dit : « J'ai adressé un courrier à l'inspectrice lui demandant à ce que vous soyez accompagnés que vous le vouliez ou non ; que c'est une directive de la ministre, que c'est dans sa lettre de rentrée [sic]. Maintenant, moi, je me positionne en tant que directrice d'école pour la réussite de tous les élèves de cette école. Après, si vous voulez faire un courrier, vous, vous le faites, mais moi, je tiens à vous dire et à vous informer que mon courrier est prêt et il part ce matin. ».

Et là, il y en a un qui me fait la tête.

Et je sens parce que je connais, je connais ces gens-là. Même d'ailleurs, les deux me font la tête. Généralement, ils déjeunent avec nous ; il y en a un qui a ramassé son déjeuner et qui est parti dans sa classe déjeuner et l'autre qui, quand elle a déjeuné, n'a pas ouvert la bouche du tout, du tout.

Comment vas-tu faire à présent ?

À 10 heures, j'ai demandé à ce que l'enseignante descende me voir au bureau. J'ai dit : « Écoute, je t'ai toujours dit si tu as besoin de moi, je suis là, si tu veux que je fasse des séances dans ta classe, je vais venir les faire, si c'est pour t'aider, je vais le faire car n'oublie pas si les enfants ne sont pas en face de toi, tu n'as pas de salaire et les parents te font confiance. ».

C'est ça qu'il faut comprendre. Je ne sais pas, je ne sais pas ce qu'elle a [hésitation]. C'est vrai que je lui avais proposé de redescendre en CE1 et elle ne voulait pas, car elle était en conflit avec l'enseignant qui est en CE1 actuellement. J'ai dit : « Moi, les histoires d'adultes …». Et je lui ai bien dit :

- Fais attention. Ce qui s'est passé cette année, c'est un avertissement. Là, il y a la réforme, vous démarrez le cycle 3. Les yeux vont être sur vous. L'administration, la hiérarchie, les yeux vont être sur vous, car tout dépend de cette réforme. Les nouveaux programmes dépendent de cette réforme. Est-ce que tu te sens capable physiquement, moralement et pédagogiquement, prête à relever ce défi ?
- Oui, qu'elle me dit [sic].

Et voilà ! Il y a l'accompagnement, elle se met en congé. Soi-disant, elle n'est pas prête. Moi, intérieurement, je me suis dit : « Dis-moi le jour où tu seras prête ! ».

Comment as-tu fait alors ?

J'ai discuté avec un conseiller euh, de la circonscription et il m'a dit :

- Au fait, on voit tout ce que tu es en train de faire pour ton école, pour tes enseignants. Tu les protèges, tu les couves, mais dis-toi bien qu'un jour tout cela va te retomber dessus, car en les couvant, tu ne te protèges pas en tant que directrice d'école. Tu mets en avant ton côté humain, mais il faut pas que tu oublies que tu es aussi la directrice [sic] et que tu as la charge des élèves et des parents. Il me dit : « Tant mieux si tes enseignants te soutiennent, mais y en a certains qui ne vont pas te soutenir et tu seras toute seule. ». Mais bon, c'est vrai que moi, j'essaie de faire en sorte [hésitation] comme je l'expliquais, on est un peu assis entre deux chaises : l'administration et les collègues, car on les voit tous les jours du lundi à vendredi [sic], tu vois. Comme je le dis, c'est un peu difficile. Tu imagines : moi, je viens à l'école le matin et tous mes enseignants font la tête [hésitation]. Non, ce n'est pas évident. Mais comme j'ai dit aux collègues de circo., ce problème je l'avais déjà signalé l'année dernière et honnêtement, l'administration, la hiérarchie n'a rien fait.

C. Analyse témoignage B : le caractère paradoxal de la situation jugée complexe

- **La situation jugée complexe induite par un couple d'antagonistes (l'autonomie interne et la contrainte externe)**

L'échange a été entrepris par une question mettant explicitement en opposition (par le terme « malgré ») l'autonomie interne et la contrainte externe du contrat d'objectifs de circonscription de sorte que la directrice expose la complexité de sa mise en œuvre au niveau de l'école.

La directrice ne retient pas les éléments potentiellement contradictoires dans la question (autonomie, contrainte). Elle ne semble pas les percevoir dans la situation afférente à la mise en œuvre du contrat de circonscription dans le projet d'école. En effet, le contrat d'objectifs fait l'objet d'un traitement administratif. La directrice met en avant son savoir-faire informatique pour gérer les contraintes externes :

> *j'ai appris à faire du secrétariat donc très vite, j'ai utilisé l'ordinateur. […] Donc j'utilisais l'informatique pour faire, euh, de l'administratif, euh, de la bureautique. J'avais cet avantage, lorsque j'ai été nommée directrice en termes d'organisation et de rapidité, voilà. » (L6-L10)*
>
> *J'ai une certification C2i2e qui me permet de faciliter un p'tit peu le travail des enseignants [sic]. » (L17-L18)*

La directrice d'école paraît relayer l'intégration du contrat d'objectifs de circonscription dans le projet d'école à une tâche administrative collective:

> *On essaie de tout informatiser. Faut qu'on soit dans les temps. J'ai ouvert un espace drive, qui permet de rapatrier tous les documents. J'ai fait une animation qui permet aux enseignants de saisir [hésitation] : je leur demande d'utiliser une autre couleur euh, de mettre la date et de suivre les évolutions. (L17-L21).*

Dans le discours, l'attribution visée relève de l'article 30-1-16 « Il répond dans les délais et formes prescrits, à toutes les enquêtes et demandes d'informations émanant du service de l'éducation notamment dans le domaine […] des statistiques. ».

L'argumentation de la directrice se réfère à ses attributions administratives.

Les termes contradictoires introduits dans la question par l'interviewer n'ont pas convoqué dans le discours de l'interviewé un jugement de la situation qui puisse donner matière à la

qualifier de complexe. La situation complexe vécue par la directrice est autre : « *Avec les enseignants, oui. Il y en a une euh [hésitation]. » (L27).*

- **Une question ouverte : la situation jugée complexe**

Une seconde question a invité la directrice d'école à poursuivre son témoignage. Elle a été interrogée sur une situation professionnelle qu'elle juge complexe.

Le témoignage B (Annexe 16) relate une situation selon laquelle la complexité tient au fait suivant :

> *comme je l'expliquais, on est un peu assis entre deux chaises : l'administration et les collègues, car on les voit tous les jours du lundi à vendredi [sic], tu vois. Comme je le dis, c'est un peu difficile. (L110-L112).*

Sa fonction exige qu'elle entre dans les classes :

> *C'est dans les missions premières des directeurs d'école dans l'arrêté 795 ; notre mission première c'est d'être les garants des programmes. Donc euh, quand je suis arrivée dans l'école, j'ai demandé à ce que je puisse entrer dans les classes (L27-L30).*

Elle fait ici référence à l'article 30-2-2 de l'arrêté n° 795 CM du 24 juillet 1996 (Annexe 4) selon lequel le directeur « veille à la diffusion, à l'application et au suivi des instructions et programmes officiels à l'école. ».

Les attributions de la directrice sont complétées par la note 14 (Annexe 5). Elle est invitée à entrer dans les classes en ces termes « Il lui incombe donc […] des visites dans les classes » (Annexe 5, *Les obligations du directeur d'école : modalité de mise en œuvre*, para. 2).

De surcroît, l'inspectrice lui donne l'instruction de s'y rendre : *« tu dois y aller. » (L37).*

Mais, depuis son arrivée dans l'école, elle a dû faire face au refus des enseignants : *« ça a été difficile. […] On ne voulait pas de ma présence en classe. » (L32-L34).*

Réaliser sa mission conduit aux conflits avec les enseignants qui se manifestent par *« la tête » (L75), « le congé » (L98).* Autrement dit, user de sa fonction ou appliquer les règles expose la directrice à des tensions relationnelles dirigées contre elle, un rejet même de sa personne *: « On n'a pas envie de te voir » (L31)* disent les enseignants. Ne pas réaliser sa mission conduit à laisser l'organisation de l'école aux convenances individuelles des enseignants,

d'enfreindre les injonctions de l'inspectrice et les normes définies par l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996. Ces infractions exposent la directrice à des conséquences, exprimées par un conseiller pédagogique en ces termes *« Dis-toi bien qu'un jour tout cela va te retomber dessus, car en les couvant, tu ne te protèges pas en tant que directrice d'école. » (L105-L106)*. Mais, en agissant de la sorte, les tensions relationnelles sont évitées.

Ce témoignage permet d'observer que le discours de la directrice d'école peut être interprété au travers de ses attributions. Des contradictions sont à l'œuvre lorsqu'elle évoque une situation qu'elle juge complexe. Ces contradictions ne sont pas la réunion de deux attributions contradictoires issues de l'arrêté n°795 CM du 24 juillet 1996, mais des contradictions liées à l'interaction entre les ordres normatifs des directeurs d'école et les contraintes induites par les Autres (enseignants), individus engagés dans la situation.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La directrice subit une double contrainte :

- la contrainte liée à son attribution : devoir veiller à la diffusion, à l'application et au suivi des instructions et des programmes officiels à l'école en entrant dans les classes ;
- la contrainte de fait, liée à la réaction des enseignants : ne pas devoir veiller à la diffusion, à l'application et au suivi des instructions et des programmes officiels à l'école en entrant dans les classes.

La situation jugée complexe exposée par la directrice est paradoxale puisqu'elle doit veiller à la diffusion, à l'application et au suivi des instructions et des programmes officiels à l'école en entrant dans les classes sans devoir le faire, tout choix entraînant une sanction :

- entrer dans les classes provoquerait un conflit avec les enseignants ;
- ne pas entrer dans les classes entraînerait des conséquences négatives *« cela va te retomber dessus » (L105-L106).*

Annexe 17. Situation 1 : Outils de l'analyse

Le cadre interprétatif construit intègre des analyses issues d'outils éprouvés tels que l'analyse sémiotique du discours et la grammaire des mondes. Les analyses présentées ci-dessous se réfèrent aux situations qui saturent l'information de notre recherche et exposent la manière dont les outils précités ont été utilisés.

Étape A- L'analyse narrative (AN)

a) Le programme narratif (AN1)

États - Énoncés	Extraits du discours
Énoncé initial	*une situation vraiment complexe où justement euh, le maire, euh a euh dit devant euh la population, au sein d'une réunion de rentrée, que vraiment euh, sa position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici. (L5-L7)*
État initial	*Une difficulté relationnelle avec le partenaire communal (L4)* *je ne m'attendais pas du tout euh à cette réaction. (L12)* *il intervient pour dire que ben : « Voilà ma position euh, je pense qu'il y aura des difficultés parce que au sein de cette école, ils ont des difficultés relationnelles euh au niveau de leur équipe elle-même et donc, l'école, ça ne peut pas marcher. » (L13-L15)*
Énoncés de faire qui assurent la transformation	*Je comprenais pas cette situation et euh, j'avais du mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup. Est-ce que [hésitation] voilà et donc, j'ai dû passer par l'inspectrice pour résoudre cette situation. (L27-L29)* *Et donc, elle est intervenue en tant que telle et elle l'a rencontré, elle a rencontré les partenaires et tout ça et c'est comme ça que la situation s'est résolue. (L30-L31)* *Et donc, je l'ai relancé en demandant à ce qu'on se revoie et qu'on discute un peu de tout cela largement, largement. (L41-L42)* *Et donc, on s'est donné le temps, après la réunion je lui en ai parlé et tout […]. Et, l'inspectrice est intervenue, voilà. Et du coup, l'inspectrice a proposé comme solution de, d'insister sur ce que l'école fait […]. (L49-L52)*

États - Énoncés	Extraits du discours (suite)
Énoncés de faire qui assurent la transformation (suite)	*Et donc, elle m'a demandé avec l'équipe, de mettre en avant au travers de PowerPoint, au travers de photos, au travers de documents, ce qui avait été fait pour que, et au niveau communal et au niveau parental, ils en soient conscients. (L55-L57)* *Et ensuite, l'inspectrice est revenue euh vers moi pour euh [hésitation] et l'équipe pour nous donner d'autres pistes d'intervention comme par exemple, euh, essayer euh, d'aménager euh le fameux espace parental dans l'école cette année. Donc ça y est, c'est mis en place. (L76-L79)* *Ensuite euh, d'essayer euh, donc de communiquer autrement avec les parents. Et donc du coup cette année, pour cette année, j'ai proposé à l'équipe que euh nous organisions, aménagions euh le préau différemment pour la réunion parentale. […] qu'il y ait cette position un peu [hésitation] le tribunal et les jugés. (L80-L85)* *Il y a une autre stratégie que nous avons mise en place. Euh, celle-là, je l'avais pensée avec l'équipe : c'était d'aménager des temps festifs avec les parents pour éviter qu'ils pensent que, quand ils rencontrent l'équipe enseignante, c'est pour du formel entre quatre murs, pour du pédagogique […]. (L97-L100)* *Et donc, nous avons mis en place pour cette année donc un planning avec des évènements […]. (L103-L104)* *nous avons eu notre première sortie de nuit Halloween […]. Et bien, on ne s'attendait pas à cela : on a regroupé 200 à 300 personnes. Et donc, on ne s'attendait pas du tout à cela […]. (L110-L112)*
Énoncé final	*Et, ce soir-là, il m'appelle et me demande de le rejoindre devant. Alors j'y vais, évidemment. Je m'assois [sic]. Je me demande ce que je fais devant et je me sens honorée. Je me dis : « Là, là… C'est quand même un pas vers moi, donc voilà. Est-ce que ça va faire la conciliation avec l'école que je représente ? ». Bon, au milieu de la réunion, il demande à la population d'applaudir l'école, de m'applaudir pour l'école, pour tout ce que l'école a fait. (L61-L66)* *Il semble qu'il manquait ce petit volet relationnel, vraiment, entre êtres humains pour partager des moments [hésitation] joyeux. (L139-L140)*

État final	*J'ai rencontré votre inspectrice, je suis vraiment content de tout ce que vous avez fait […]. Et cette année est plus positive. (L69-L74)* *C'était vraiment super, vraiment bien […]. Tout cela pour changer également nos relations enseignants-parents. Pas seulement des rencontres pour de l'école […]. Mais des rencontres de l'école, […] pour se connaître aussi autrement, dans la joie. ». (L127-L130)*

Énoncé et état initiaux

La directrice restitue une situation concernant une difficulté relationnelle avec le maire (L4). Elle est découverte par la directrice *(« je ne m'attendais pas du tout euh, à cette réaction » L11-L12)* lors d'une réunion de rentrée au cours de laquelle, le maire fait l'annonce suivante : *« Voilà ma position euh, je pense qu'il y aura des difficultés parce qu'au sein de cette école, ils ont des difficultés relationnelles euh au niveau de l'équipe elle-même et donc, l'école, ça ne peut pas marcher. » (L13-L15).* Il exprime sa position *« anti-scolaire par rapport à l'école d'ici. » (L5-L7).* La relation avec le maire apparaît comme l'objet de la quête. L'état initial montre la disjonction entre le sujet et l'objet de la quête.

Énoncés de faire qui assurent la transformation

Pour rétablir une qualité relationnelle avec le maire, la directrice va tenter de le rencontrer : « *Et donc, je l'ai relancé en demandant à ce qu'on se revoie et qu'on discute un peu de tout cela largement, largement. » (L41-L42).* Mais en vain *: « Je comprenais pas cette situation et euh, j'avais du mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup » (L27-L28).*

La directrice fait appel à l'inspectrice

> *Et donc, on s'est donné le temps, après la réunion je lui en ai parlé et tout […]. Et, l'inspectrice est intervenue, voilà. Et du coup, l'inspectrice a proposé comme solution de, d'insister sur ce que l'école fait […]. (L49-L52)*

Ainsi, au problème relevé par la mairie -des difficultés relationnelles à l'origine d'un prétendu disfonctionnement de l'école- la réponse porte sur le travail effectué par l'école :

> *Et donc elle m'a demandé avec l'équipe, de mettre en avant au travers de Power Point, au travers de photos, au travers de documents, ce qui avait été fait pour que, et au niveau communal et au niveau parental, ils en soient conscients. (L55-L57)*

L'inspectrice fait savoir en personne, ce que l'école fait en rencontrant le maire (L30-L31).

Ce « faire savoir » sera étendu aux parents.

La directrice développe l'énoncé de la situation par les stratégies mises en place par l'école pour communiquer autrement avec les parents lors des réunions enseignants-parents :

- par l'agencement de l'espace favorisant des échanges sur un même pied d'égalité (L80-L85);
- en organisant un planning avec des évènements (L103-L104), des temps festifs (L98) et notamment une manifestation pour Halloween (L110-L111).

Énoncé et état finals

Une qualité relationnelle est restaurée avec :

- le maire,

> *Et, ce soir-là, il m'appelle et me demande de le rejoindre devant […]. Je me demande ce que je fais devant et je me sens honorée. Je me dis : « Là, là… C'est quand même un pas vers moi […]. Bon, au milieu de la réunion, il demande à la population d'applaudir l'école, de m'applaudir pour l'école, pour tout ce que l'école a fait. (L61-L66)*
>
> *j'ai rencontré votre inspectrice, je suis vraiment content de tout ce que vous avez fait […]. Et cette année est plus positive. (L69-L74)*

- les parents d'élèves *:*

> *C'était vraiment super, vraiment bien. Tout cela pour changer également nos relations enseignants-parents. Pas seulement des rencontres pour de l'école […]. Mais des rencontres de l'école, […] pour se connaître aussi autrement, dans la joie. (L127-L130)*

Et, la directrice d'école valorise cette qualité relationnelle au travers des relations humaines et du partage qu'elle confère : *« Il semble qu'il manquait ce petit volet relationnel vraiment entre êtres humains pour partager des moments [hésitation] joyeux. » (L138-L140).*

b) Le schéma actantiel (AN2)

Destinateur	Opposant	Sujet	Objet de la quête	Adjuvant (s)	Destinataire
L'interviewé	Le maire	Le sujet de la quête est l'énonciateur du discours, le directeur.	Veiller à la qualité des relations avec le maire.	L'inspectrice Les parents	Le chercheur

Le sujet et l'objet de la quête

Le sujet est l'énonciateur, la directrice de l'école, dont la quête est de veiller à la qualité des relations avec le maire.

Les opposants

Au début du récit, un opposant est clairement cité, le maire, qui a une *« position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici » (L7).*
La position des parents n'est pas explicitée mais la directrice va chercher à communiquer autrement avec eux, *« pour changer également nos relations enseignants-parents. » (L127-L128)* car *« Il semble qu'il manquait ce petit volet relationnel, également, entre êtres humains pour partager des moments [hésitation] joyeux. » (L138-L140).*

Les adjuvants

L'inspectrice intervient pour résoudre la situation vis-à-vis du maire :

> *Donc, elle est intervenue en tant que telle et elle l'a rencontré […] et c'est comme ça que la situation s'est résolue. (L30-L31)*
>
> *Et donc, on s'est donné le temps, après la réunion je lui en ai parlé et tout […]. Et, l'inspectrice est intervenue, voilà. Et du coup, l'inspectrice a proposé comme solution de, d'insister sur ce que l'école fait […]. (L49-L52)*

Et ensuite, l'inspectrice est revenue euh vers moi pour euh [hésitation] et l'équipe pour nous donner d'autres pistes d'intervention comme par exemple, euh, essayer euh, d'aménager euh le fameux espace parental dans l'école cette année. Donc ça y est, c'est mis en place. (L76-L79)

c) Le schéma narratif (AN3)

Les valeurs modales ci-dessus introduisent les verbes d'action qui décrivent le processus de transformation.

Devoir	Vouloir	Pouvoir	Savoir
		*je me dis : « Parlons calmement […], répondons comme on le **peut** pour que la situation ne s'aggrave pas pour autant. » (L40-L41)*	***j'ai rencontré** votre inspectrice, je suis vraiment content de tout ce que vous avez fait (L69-L70)*
Ne pas devoir	**Ne pas vouloir**	**Ne pas pouvoir**	**Ne pas savoir**
		*ça **ne peut pas** marcher (L15)* ***j'avais du mal** à le rencontrer (L28).*	*la mairie **ne voit pas** ce que l'école fait. (L52-L53)*

Selon le discours de la directrice, la situation complexe tient à la méconnaissance du maire (Ne pas savoir) de ce que l'école fait : *« la mairie ne voit pas ce que l'école fait. » (L52-L53).* Elle conduit le maire à conclure que le fonctionnement de l'école est impossible (« Ne pas pouvoir ») : *« je pense qu'il y aura des difficultés parce que au sein de cette école, ils ont des difficultés relationnelles euh, au niveau de leur équipe elle-même et donc, l'école, ça ne peut pas marcher. » (L13-L15).*

Or, la directrice **ne peut pas le rencontrer, c'est-à-dire qu'elle n'a pas la possibilité de le rencontrer :** *« j'avais du mal à le rencontrer » (L28).* Cette interprétation de la valeur modale « Ne pas pouvoir » en matière d'impossibilité se déduit de la justification *« parce qu'il se déplace beaucoup » (L28).*

Alors, a situation est transformée lorsque le maire sait ; il est informé : *« j'ai **rencontré** votre inspectrice, je suis vraiment content **de tout ce que vous avez fait** » (L69-L70).* Le « faire savoir » matérialisé par un support numérique a permis de dénouer le relationnel conflictuel du maire à l'égard de la directrice.

Éléments retenus pour l'interprétation de la situation jugée complexe :

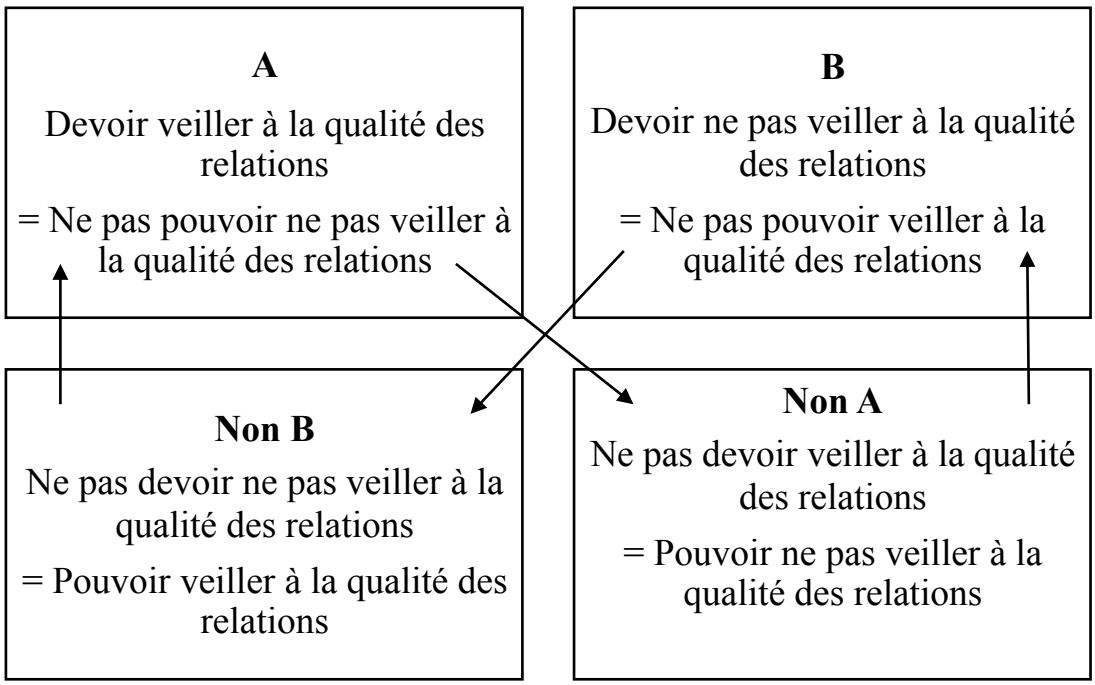
[Cf. Étape 1 du cadre interprétatif construit]

L'hétéro-référence: Au travers des actants se détachent des systèmes qui entrent en interaction avec celui de la directrice : les partenaires du système éducatif dont le maire et les parents d'élève.

L'attribution normative ciblée : correspond à la quête de la directrice qui est de veiller à la qualité des relations avec la mairie.

« Ce qui pose problème » : intervient dans la situation initiale. Le maire, opposant, exprime sa position anti-scolaire. Les relations entre la directrice et le maire sont dégradées, mais elle ne peut pas le rencontrer : elle ne peut pas veiller à la qualité des relations avec le maire.

d) Le carré sémiotique (AN4)



Le carré sémiotique met en regard deux perceptions contraires :

Devoir veiller à la qualité des relations (A) s'oppose à devoir ne pas veiller à la qualité des relations (B), son contraire *(A-B : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.
Devoir veiller à la qualité des relations (A) est en contradiction avec l'action de ne pas devoir veiller à la qualité des relations (Non A) *(A-Non A : relation de contradiction).* Alors, ne pas devoir veiller à la qualité des relations (Non A) revient à devoir ne pas veiller à la qualité des relations. (B) *(Non A-B : relation de complémentarité).*
Devoir ne pas veiller à la qualité des relations (B) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir ne pas veiller à la qualité des relations (Non B) ; *(B-Non B : relation de contradiction).*
Et, ne pas devoir ne pas veiller à la qualité des relations (Non B) revient à devoir veiller à la qualité des relations (A) *(Non B-A : relation de complémentarité).*

Éléments retenus pour l'interprétation des niveaux logiques :
[Cf. Étape 2 du cadre interprétatif construit]

Le carré sémiotique construit à partir du double carré modal (Cf. Titre 3.4.3.1) met en regard deux perceptions contraires qui donnent à comprendre les niveaux logiques engagés dans la situation jugée complexe :
Les niveaux logiques s'établissent :
Niveau 1 : A-Non A
Niveau 2 : B-Non B

La directrice doit veiller aux relations de qualité avec la mairie (A) sans pouvoir le faire puisque *« je ne comprenais pas cette situation et euh, j'avais de mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup. » (L28)* ce qui revient à ne pas veiller aux relations de qualité (B) et cet état de fait est indépendant de sa volonté. Elle n'a pas la possibilité de le rencontrer (Ne pas pouvoir) *: « j'avais du mal à le rencontrer » (L28).* Cette interprétation de la valeur modale en termes de possibilité (et non de capacité) se déduit de la justification *« parce qu'il se déplace beaucoup » (L28).*

La directrice est donc dans une situation où pour veiller à la qualité des relations (A), elle doit rencontrer le maire. Or, le maire ne la reçoit pas, marquant sa position *« anti-scolaire par*

rapport à l'école d'ici. » (L7). La directrice doit veiller à la qualité des relations (A) mais ne peut pas veiller à la qualité des relations (B), son contraire *(A-B : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

Lorsque les modalités devoir et ne pas pouvoir sont réunies, elles s'opposent et établissent ainsi une relation de contrariété alors que prises séparément, elles sont indépendantes dans le sens où le devoir ne modifie pas le pouvoir.

Lorsque les niveaux logiques 1 et 2 se superposent terme à terme, ceux-ci établissent des relations de connivence. Les termes contradictoires deviennent des contraires.

Le double carré sémiotique des valeurs modales (Cf. Thèse, Titre 3.4.3.1) définit la relation contradictoire à « ne pas pouvoir veiller à la qualité des relations » (B) comme « pouvoir veiller à la qualité des relations » (Non B).

Étape B - Les analyses discursive (AD) et énonciative (AE)

e) Les composantes sémantiques (AD)

	Marqueur positif (euphorie)	Marqueur négatif (dysphorie)
Niveau axiologique *(valeur axiale)*	Relations humaines harmonieuses L'harmonie	Relations humaines conflictuelles Le conflit
Niveau thématique *(conceptuel)*	Veiller à la qualité des relations	Ne pas veiller à la qualité des relations
Niveau figuratif *(perceptible)*	Garder son calme	Exprimer une position anti-scolaire
	Faire savoir Savoir	Ne pas faire savoir Ne pas savoir
	Rencontrer	Ne pas rencontrer

La valeur dominante apparaît au niveau axiologique par l'opposition thymique fondée sur la construction de relations humaines harmonieuses ou au contraire, sur l'émergence de relations conflictuelles. La directrice énonce la valeur dominante au travers des relations humaines : *« on s'entendait très bien » […] (L26) ; « Il semble qu'il manquait ce petit volet relationnel, vraiment, entre êtres humains » (L138-L139).*

Il est spécifié au niveau thématique par l'action de veiller à la qualité des relations ou au contraire, ne pas ne pas veiller à la qualité de ces relations.

Autrement dit, l'opposition du niveau thématique permet, au niveau figuratif, de saisir le passage des relations humaines harmonieuses aux relations conflictuelles et vice-versa :

- garder son calme : la directrice garde son calme lorsque le maire exprime « *sa position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici » (L7) ;*
- faire savoir : *« Et donc elle m'a demandé avec l'équipe, de mettre en avant au travers de PowerPoint, au travers de photos, au travers de documents, ce qui avait été fait pour que, et au niveau communal et au niveau parental, ils en soient conscients. » (L55-L57) ;*
- rencontrer : pour rétablir une relation de qualité, la directrice veut le rencontrer. *« j'avais du mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup. » (L28) ;*
- ne pas faire savoir (ou ne pas savoir) serait à l'origine du conflit: *« la mairie ne voit pas ce que l'école fait. Elle a vu ou entendu des choses qu'elle n'aurait pas faites, mais elle n'a pas, à côté, retenu ou vu ou entendu ce qu'elle a fait. » (L53-L54).* Le niveau perceptible permet au maire de renvoyer la responsabilité de la dégradation des relations à la directrice d'école alors qu'au niveau conceptuel, le conflit se situe au niveau de la situation relationnelle provoquée par le maire en évoquant *« sa position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici » (L7)* d'autant que la directrice d'école précise *« à l'époque, on s'entendait très bien » (L26) ;*
- ne pas rencontrer : le maire n'est pas disponible pour la rencontrer figurant ainsi la relation conflictuelle. Le maire rencontre la directrice d'école après avoir été informé de ce que l'école fait par l'inspectrice. Au moment de la rencontre, une relation harmonieuse s'établit *« C'est quand même un pas vers moi. » (L6 »-L64).*

Éléments retenus pour l'interprétation de la maîtrise du paradoxe (but dominant et stratégies simples):

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Le but dominant de la directrice s'établit au niveau conceptuel et correspond à la manière dont la directrice se représente objectivement la situation au regard de ses attributions.

Les stratégies qu'elle met en place visent à passer d'une situation de conflit à l'harmonie (niveau axiologique) en faisant savoir :

- au maire, en réalisant un support numérique pour *« insister sur ce que l'école fait » (L52);*
- aux parents d'élève pour *« communiquer autrement » (L80)* avec eux.

f) L'énonciation (AE)

Je	Ici	Maintenant
• Je, j', moi • Nous (l'équipe enseignante et la directrice ou les parents, la directrice, l'équipe enseignante)	• Le préau • L'école	• Cette année • Pas plus tard que ces deux dernières semaines • À la rentrée
Non je	Non ici	Non maintenant
• Le partenaire communal, le maire, ses adjoints, les partenaires, la mairie • La population • Notre inspectrice, elle • Les parents, ils • L'équipe, l'équipe enseignante • Nos enfants • L'association des parents d'élèves	• Sur la route • Le parcours avec des maisons	• L'année dernière

Éléments retenus pour l'interprétation et l'identification de la stratégie double (acteurs, lieux, temps)

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Acteurs :

- la directrice de l'école :

  - se distingue de l'équipe : *« l'inspectrice est revenue euh, vers **moi** […] et l'équipe » (L76) ; « **j**'ai proposé à l'équipe » (L81) ; « celle là, **je** l'avais pensée avec l'équipe. » (L97-L98) ;*

  - s'associe à l'équipe : *« **nous** avons mis en place pour cette rentrée, donc un planning avec des évènements » (L103-L104) ;*

  - s'associe à l'équipe et aux parents : *« **nous** sommes sur un même pied » (L88).*

- le maire qui exprime *« une position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici » (L7) ;*

- les parents ;

- l'inspectrice qui intervient pour résoudre la situation vis-à-vis du maire, notamment en intervenant directement auprès de lui : *« j'ai dû passer par l'inspectrice pour résoudre cette situation. Et donc, elle est intervenue en tant que telle et elle l'a rencontré, elle a rencontré les partenaires et tout ça et c'est comme ça que la situation s'est résolue. » (L29-L31).*

Il y a donc plusieurs acteurs.

Lieux : l'école est le lieu où se construisent les relations avec les parents que ce soit pour les réunir sous le préau ou pour servir de point de regroupement au départ et à l'arrivée de la manifestation Halloween. Et, il y a le lieu des échanges avec la mairie : le lieu de la réunion communale.
Il y a donc plusieurs espaces.

Temps : le discours relate le problème relationnel avec le maire pour exposer, dans un second temps, les stratégies mises en œuvre pour *« changer également nos relations enseignants-parents » (L127-L128).*
Le moment de la situation s'établit sur 2 années. Les stratégies simples se déroulent successivement, à l'échelle du temps de la situation, et simulent leur indépendance dans le sens où elles ne sont pas implicatives :

Année 1 : « l'année dernière c'état vraiment lourd » (L74).

Année 2 : « cette année est plus positive » (L73-L74).

Étape C- La grammaire des mondes

Les énoncés retenus	Les mondes
<u>La directrice dans ses rapports avec la communauté éducative</u> *je me dis : « **Sois souple** parce que tu as les parents qui sont là. » (L36)*	Manifestation de la bienséance de la directrice. La bienséance appartient au répertoire des objets et objective la grandeur du sujet.
*je me dis : « **Parlons calmement**, entendons, répondons comme on le peut pour que la situation **ne s'aggrave pas** » (L40-L41)*	
*« tu as le maire et qui est là et qui montre une position ». Il faut arriver à **concilier** cela (L38-L39)*	Respect de la position du maire.
*je l'ai relancé en demandant à ce qu'on **se revoie** et qu'on **discute** un peu de tout cela largement (L41-L42)*	Les relations naturelles s'établissent dans un relationnel attentif. Le monde attaché à la situation est le monde domestique où le respect détermine le rapport de grandeur entre les êtres.
<u>La directrice dans ses relations avec le maire</u> *le maire euh a euh dit **devant** euh **la population**, au sein d'une réunion de rentrée, que vraiment euh, sa position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici. (L6-L7)*	La réalité de l'opinion est le principe supérieur commun du monde de l'opinion.
***j'avais du mal à le rencontrer** parce qu'il se déplace beaucoup. (L28)*	Le discrédit et l'absence d'audience manifestent l'état de petit.
*Et donc, elle m'a demandé avec l'équipe, de mettre en avant au travers de PowerPoint, au travers de photos, au travers de documents, ce qui avait été fait pour que, et au niveau communal et au niveau parental, ils **en soient conscients.** (L55-L57)*	Les relations naturelles entre les êtres reposent sur la persuasion. Il faut donc convaincre pour qu' *« ils en soient conscients. » (L57).*

Les énoncés retenus (suite)	Les mondes (suite)
La directrice dans ses relations avec le maire **(suite)** *au milieu de la réunion, il demande à la population **d'applaudir l'école**, de **m'applaudir** pour l'école, pour tout ce que l'école a fait. (L65-L66)*	L'état de grandeur s'acquiert par la reconnaissance et la considération de l'autre, des autres. Les applaudissements manifestent la considération qui est portée par la population : la directrice est alors dans un état de grand dans le monde de l'opinion.
Le directeur et ses relations avec les parents ***communiquer** autrement avec les parents (L80)* *Et donc, **la réunion** s'est très bien passée (L94)* ***informer** les parents des évènements de l'année (L108)* ***aménager des temps festifs** avec les parents pour **éviter qu'ils pensent** que […]. (L98-L99)* *nous avons eu **notre première sortie** de nuit Halloween […]. **On ne s'attendait pas à cela : on a regroupé 200 à 300 personnes** (L110-L113)*	L'audience des parents est une figure harmonieuse de l'ordre naturel dans le monde de l'opinion. La réunion et l'information appartiennent au répertoire des objets dans ce monde. L'organisation d'une manifestation (sortie et temps festifs) est une épreuve modèle dans ce monde. Veiller à la perception des relations *(« **éviter qu'ils pensent** que […] », L98-L99)* concourt à la persuasion, relation naturelle entre les êtres. La manifestation Halloween remporte un grand succès qui lui confère un état de grand dans ce monde de l'opinion.

Les mondes de la situation :

[Cf. Étape 3 du cadre interprétatif construit]

Le monde domestique

Au cours de la réunion à laquelle les parents d'élèves assistent, la directrice est discréditée par les propos du maire. Pourtant, elle garde son calme *: « je me dis : « Sois souple parce que tu as les parents qui sont là » » (L36) ; « Je me dis : « Parlons calmement, entendons, répondons comme on le peut pour que la situation ne s'aggrave pas pour autant. »» (L40-L41).* Elle respecte la position du maire même si elle ne la comprend pas : *« tu as le maire et qui est là et qui montre une position » (L38).*

Elle manifeste ainsi sa bienséance. Sa retenue s'inscrit dans la courtoisie naturelle du monde domestique. Les propos du maire l'offensent mais elle ne veut ni le contredire, ni même lui répondre. En effet, dans ce monde, ce qui indispose une assemblée provoque la déchéance de son auteur. Étant donné l'importance accordée à la hiérarchie, les convenances, les usages et les principes déterminent l'harmonie naturelle entre les êtres (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 218). Elle témoigne aussi de sa bienveillance en cherchant à concilier et discuter : *« Il faut arriver à concilier cela » (L38) ; « je l'ai relancé en demandant à ce qu'on se revoie et qu'on discute un peu de tout cela largement. » (L41-L42).*

Les relations de la directrice d'école dans ses relations aux partenaires du système éducatif (dont le maire) s'inscrivent dans le monde domestique. Elle est dans un état de grandeur dans le monde domestique où les règles du savoir-vivre déterminent le rapport de grandeur entre les êtres.

Le monde de l'opinion

La directrice a été discréditée devant la population : *« le maire euh a euh dit devant euh la population, au sein d'une réunion de rentrée, que vraiment euh, sa position anti-scolaire par rapport à l'école d'ici.» (L6-L7).* Or, la réalité de l'opinion est le principe supérieur commun dans ce monde.

Elle sollicite le maire. Seulement, le maire ne la reçoit *pas (« j'avais du mal à le rencontrer parce qu'il se déplace beaucoup », L28).* Il ne lui donne pas audience : elle ne peut donc pas être reconnue. Le déni de reconnaissance marque la déchéance dans le monde de l'opinion.

La mise sous tension des mondes : une opposition des états de grandeur

La directrice est dans un état de grand dans le monde domestique et dans un état de petit dans le monde de l'opinion.

Le « faire-face »

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Elle va donc chercher à convaincre la mairie et les parents en leur faisant savoir ce que l'école fait, par le moyen de supports, pour qu' *« ils en soient conscients. » (L57).* La persuasion établit les relations naturelles entre les êtres dans le monde de l'opinion.
La directrice d'école sollicite l'inspectrice pour faire savoir au maire ce que l'école fait : *« j'ai rencontré votre inspectrice, je suis vraiment content de tout ce que vous avez fait. ».* (L69-L70).
Alors, lorsqu'elle est applaudie devant la population, cette dernière lui manifeste sa reconnaissance : elle est alors dans un état de grand dans ce monde de l'opinion.

Elle va « faire savoir » aux parents en mobilisant diverses stratégies *« pour communiquer autrement avec les parents » (L80), « tout cela pour changer également nos relations parents-enseignants » (L127-L128).* La réunion parentale et la manifestation Halloween servent son désir de considération vis-à-vis des parents. La directrice organise ces évènements pour combler : *« ce petit volet relationnel, vraiment, entre êtres humains pour partager des moments [hésitation] joyeux. » (L139-L140).* La manifestation est l'épreuve modèle de ce monde.
En procédant de la sorte, dans ses relations aux parents, elle acquiert un état de grand dans le monde de l'opinion dont l'évidence tient à la réussite de la manifestation organisée pour Halloween *« on ne s'attendait pas à cela : on a regroupé 200 à 300 personnes » (L112-L113).*
Finalement, la directrice d'école a fait face à la situation jugée complexe : elle se trouve dans un état de grand dans le monde de l'opinion, dans ses relations au maire et aux parents.

Annexe 18. Situation 2 : Outils de l'analyse

Étape A- L'analyse narrative (AN)

a) Le programme narratif (AN1)

Énoncés / États	Extraits du discours
Énoncé initial	*J'ai pris la fonction de directeur l'année dernière. Donc, j'arrive dans une école euh, que je ne connais pas euh et je n'ai jamais enseigné à Tahiti non plus. Je viens des îles. Donc une autre population d'élèves, une autre population de parents euh, d'autres mentalités. Et, euh, ma première approche ici euh, je me suis dit : « Où est-ce que je suis ? ».* *J'ai senti le regard des parents vis-à-vis de l'école, le regard des élèves vis-à-vis de l'école et des enseignants par rapport à l'école et à leur métier. Pour moi c'était tout nouveau parce que je n'avais jamais vu ça. (L8-L14)*
État initial	*Ce qui est différent, c'est le rapport avec l'école. Les gens des îles, ils avaient ce respect avec l'école. Peut-être quelque part des craintes, mais on est dans ce respect de l'école. Quand ils demandaient quelque chose, quand ils venaient euh, voir les enseignants [hésitation], des demandes toujours respectueuses. C'est pas seulement vis-à-vis de l'adulte qui est en face [sic], mais vis-à-vis de l'institution. Le regard des parents vis-à-vis de l'institution. Et ici, je vois des parents qui arrivent euh, sur leurs grands chevaux. Déjà, euh : « Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits. ». C'est ça. Donc ça m'a un peu [hésitation], c'est surprenant. (L18-L25)*
Énoncés de faire qui assurent la transformation	*Les parents que j'ai accueillis étaient plein de colère, euh, par rapport à des petites choses qui [hésitation]. Il n'y a pas besoin d'être en colère. Et, euh, peu de temps après la rentrée, j'étais en classe, c'était mon temps où je devais être en classe et trois parents arrivent devant la classe de [hésitation] d'une enseignante pour venir régler des comptes tout de suite. Pendant les heures de classe. Donc j'arrive, je vois. (L42-L47)* *Ils étaient trois. Toutes les trois là. Donc déjà, je pose le cadre : « Voilà, vous avez des choses à dire, vous avez raison, il faut venir en parler sauf que on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. Je comprends votre colère, sauf qu'on la jette pas devant tout le monde [sic]. On est dans une école. Et, dans une école y a un protocole [sic]. (L73-L76)*

Énoncés / États	Extraits du discours (suite)
Énoncés de faire qui assurent la transformation (suite)	*Et à un moment donné, je lui ai dit : « Il faut que tu sois précise. ». J'ai pris du temps avec elle, ok. On a mis à plat. Les deux autres mamans, il y a une maman qui a pleuré : « Ce n'est pas ce que je voulais, ce que je voulais c'est que mon enfant fasse des progrès à l'école et tout. ». Et j'ai aussi dit : « Je veux entendre maintenant la version de l'enseignante. Je vais aller la chercher, vous attendez là. (L107-L111)* *Je dis alors : « Qu'est-ce qu'on fait ? Parents, vous voulez qu'on booste vos enfants pour les préparer pour la 6e ? On fait comment ? Vous nous dites. S'il faut rien faire [sic]. Il a pas envie de faire et vous dites de pas s'en occuper, alors on s'en occupe pas, mais vous plaignez pas des résultats [sic]. S'il y a rien, y a rien [sic]. » (L125-L128)*
Énoncé final	*Donc, celle qui a tiré les deux autres, la maman, je l'ai plus jamais revue [sic]. Son enfant est toujours là mais elle, je l'ai plus jamais revue ici [sic].* *Alors que les deux autres, oui, je les vois tous les jours, elles viennent. Et même la maman qui avait pleuré était contente, car son fils, qui posait problème au début du CE2, est épanoui en CM1. C'est un enfant épanoui. Elle a dit euh : « Je suis contente pour mon fils, ça y est, il s'accroche et tout. ».* *Je dis : « Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. C'est pour cela que l'on a besoin les uns des autres ». (L178-L185)*
État final	*Ça s'est calmé et tout, c'est bon. Les parents sont partis avec le sourire, c'est bon. (L139)*

Récit enchâssé

Énoncés / États	Extraits du discours
Énoncé initial	*Mais voilà que dans l'après-midi, l'AVS me dit [hésitation]. Un parent d'élève aurait vu un message sur Facebook et il y a eu plein de commentaires. Donc de 9 heures à [hésitation], et je me suis aperçue de ça vers 13 heures, il y a eu 100 et quelques commentaires. (L139-L142)*
État initial	*Et elle avait pas mis ce qui avait été arrangé ici [sic]. Et du coup, le nom de l'école est sorti. Pas le nom de l'enseignante mais le nom de l'école est sorti. (L142-L144)*
Énoncés de faire qui assurent la transformation	*J'appelle mon inspectrice et je dis : « Voilà, il y a ceci, cela. Je sais que la ministre ne veut pas apprendre cela par les réseaux sociaux [hésitation], ma supérieure hiérarchique. » (L145-L147)* *On était vendredi. Je les appelle sur leur portable en leur disant que : « Madame l'inspectrice veut vous recevoir. Je n'ai pas dit qu'elles étaient convoquées. Elle voudrait vous recevoir lundi matin par rapport à la situation qu'on a vécue [sic]. ». Toutes les trois : « D'accord. ».* *Donc à 7 h 30, on est au bureau. Madame l'inspectrice nous reçoit avec les parents et tout. Les parents parlent. Moi, j'étais à côté et j'ai écouté Madame l'inspectrice et les parents. (L152-L157)* *Et les parents disent que c'était déjà réglé, c'était réglé à 9 h 30-10 h quand ils sont sortis du bureau.* *Et j'ai dit : « Oui, c'était réglé sauf que sur les réseaux sociaux, voilà ce qui s'est passé et à 13 heures, il y a eu encore des commentaires. Et pourtant, à aucun moment, l'une d'entre vous a mis sur les réseaux sociaux que ça s'était arrangé [sic], qu'il y a eu des quiproquos, qu'il y a eu des exagérations dans les propos. Rien. Vous avez laissé s'envenimer ça, d'un. Et de deux, le nom de l'école est sorti. Là, je peux porter plainte. ». (L158-L164)*
Énoncé final	*Après, ça a disparu. Je sais pas [sic]. Ils ont réussi à tout enlever. Il y avait plus, plus rien [sic]. Tout ce qui a été écrit, tout a été retiré. Je ne sais pas comment ils ont fait, je ne sais pas qui l'a fait [les mots sont appuyés]. (L175-L177)*
État final	*depuis, ça s'est réglé.* (L177)

Énoncés et états initiaux

Selon la directrice, l'école dont elle a la charge à Tahiti est le lieu où s'exprime de la violence :

> *Et, euh, ma première approche ici euh, je me suis dit : « Où est-ce que je suis ? ».*
> *J'ai senti le regard des parents vis-à-vis de l'école, le regard des élèves vis-à-vis de l'école et des enseignants par rapport à l'école et à leur métier. Pour moi, c'était tout nouveau parce que je n'avais jamais vu ça. (L11-L14)*

En effet, la directrice vient des îles éloignées (L8-L10). Lorsqu'elle prend ses fonctions, elle perçoit le manque de respect et de dialogue des parents vis-à-vis de l'institution :

> *Ce qui est différent, c'est le rapport avec l'école. Les gens des îles, ils avaient ce respect avec l'école. Peut-être quelque part des craintes, mais on est dans ce respect de l'école. Quand ils demandaient quelque chose, quand ils venaient euh, voir les enseignants [hésitation], des demandes toujours respectueuses. C'est pas seulement vis-à-vis de l'adulte qui est en face [sic], mais vis-à-vis de l'institution. Le regard des parents vis-à-vis de l'institution. (L18-L23)*

Le dialogue avec les parents est un élément disjoint de la directrice dans ses relations avec eux, car ils imposent leur « loi » de manière unilatérale :

> *Et ici, je vois des parents qui arrivent euh, sur leurs grands chevaux. Déjà, euh : « Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits. ». C'est ça. Donc ça m'a un peu [hésitation], c'est surprenant. (L23-L25)*

Et, le dialogue est secondaire pour les parents comme le laisse paraître le récit enchâssé. Les parents s'expriment sur Facebook sans faire état de leur entretien avec la directrice (L142-L143). Des commentaires enveniment la situation (L139-L142).

Énoncés de faire qui assurent la transformation

La directrice restitue alors une situation au cours de laquelle elle a dû faire face à l'agression verbale d'une enseignante par des parents (L45-L46). Leur comportement s'appuie sur des accusations selon lesquelles, l'enseignante aurait tapé leur enfant. La directrice d'école expose alors le cadre institutionnel dans lequel les parents doivent évoluer dans l'école :

Ils étaient trois. Toutes les trois là. Donc déjà, je pose le cadre : « Voilà, vous 465 *avez des choses à dire, vous avez raison, il faut venir en parler sauf que on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. Je comprends votre colère, sauf qu'on la jette pas devant tout le monde [sic]. On est dans une école. Et, dans une école y a un protocole [sic]. (L73-L76)*

Et, la directrice leur donne un pouvoir interne vis-à-vis de leur enfant en les plaçant face à leur responsabilité parentale :

Je dis alors : « Qu'est-ce qu'on fait ? Parents, vous voulez qu'on booste vos enfants pour les préparer pour la 6e ? On fait comment ? Vous nous dites. S'il faut rien faire [sic]. Il a pas envie de faire et vous dites de pas s'en occuper, alors on s'en occupe pas, mais vous plaignez pas des résultats [sic]. S'il y a rien, y a rien [sic]. » (L125-L128)

La situation s'apaise mais elle a été portée sur les réseaux sociaux de sorte que le conflit interne est publié en externe. La directrice face à cette situation enchâssée va solliciter l'inspectrice (L145-L147). Un entretien est organisé (L152-L156) au cours duquel : le droit interne de l'institution et le devoir des parents sont affirmés :

Et les parents disent que c'était déjà réglé, c'était réglé à 9 h 30 -10 h quand ils sont sortis du bureau.

Et j'ai dit : « Oui, c'était réglé sauf que sur les réseaux sociaux, voilà ce qui s'est passé et à 13 heures, il y a eu encore des commentaires. Et pourtant, à aucun moment l'une d'entre vous, a mis sur les réseaux sociaux que ça s'était arrangé [sic], qu'il y a eu des quiproquos, qu'il y a eu des exagérations dans les propos. Rien. Vous avez laissé s'envenimer ça, d'un. Et de deux, le nom de l'école est sorti. Là, je peux porter plainte. ». (L158-L164)

Énoncé et état finals

La directrice est parvenue à rétablir le dialogue avec parents :

Ça s'est calmé et tout, c'est bon. Les parents sont partis avec le sourire, c'est bon. (L139)

Alors que les deux autres, oui, je les vois tous les jours, elles viennent. Et même la maman qui avait pleuré était contente, car son fils, qui posait problème au début du

CE2, est épanoui en CM1. C'est un enfant épanoui. Elle a dit euh : « Je suis [466] *contente pour mon fils, ça y est, il s'accroche et tout. ».*
Je dis : « Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. C'est pour cela que l'on a besoin les uns des autres ». (L180-L185)

De même pour la situation enchâssée, les parents ont pris en considération leur devoir et les droits de l'institution :

Après, ça a disparu. Je sais pas [sic]. Ils ont réussi à tout enlever. Il y avait plus, plus rien [sic]. Tout ce qui a été écrit, tout a été retiré. Je ne sais pas comment ils ont fait, je ne sais pas qui l'a fait [les mots sont appuyés] et depuis, ça s'est réglé. (L175-L177)

Mais plus généralement, la violence des parents demeure omniprésente.

b) Le schéma actantiel (AN2)

Destinateur	Opposant (s)	Sujet	Objet de la quête	Adjuvant (s)	Destinataire
L'interviewé	Les parents Les trois parents	Le sujet de la quête est l'énonciateur du discours, la directrice.	Organiser le dialogue avec les parents.	L'inspectrice L'enseignante	Le chercheur

Le sujet et l'objet de la quête

Le sujet de la quête est l'énonciateur, la directrice de l'école qui a toujours exercé dans les îles des archipels éloignés. À sa prise de fonction dans une école de Tahiti, elle fait le constat suivant : *« pas de respect des élèves entre eux, pas de respect pour le matériel qu'il y a. De la violence. » (L29-L30).*
Sa quête vise à organiser le dialogue avec les parents dans le cadre de la fonction du service public de l'éducation. Il s'agit de faire de l'école un lieu où s'exerce le respect de l'institution, de ses valeurs et de lutter contre la violence.

Les opposants

Des comportements violents, notamment ceux des parents, s'imposent au sein de l'école : *« Cette violence qui est omniprésente [hésitation].» (L197-L198).*
D'ailleurs, les parents ne considèrent pas l'école comme un lieu institutionnel qui exige un certain nombre de devoirs : *« Et ici, je vois des parents qui arrivent euh, sur leurs grands chevaux. Déjà, euh : « Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits. ». C'est ça. Donc ça m'a un peu [hésitation], c'est surprenant. » (L23-L25).*
Notamment, *« trois parents arrivent devant la classe de [hésitation] d'une enseignante pour venir régler des comptes tout de suite. Pendant les heures de classe. » (L45-L46).*

Les adjuvants

L'enseignante vient s'expliquer auprès des parents. Elle a été *« honnête. Elle a été claire.» (L132).*
L'inspectrice reçoit les parents avec la directrice d'école.

c) Le schéma narratif (AN3)

Les valeurs modales ci-dessus introduisent les verbes d'action qui décrivent le processus de transformation.

Devoir	Vouloir	Pouvoir	Savoir
*il **faut** venir en parler sauf que on ne parle pas comme ça [sic] (L74)* *Il **faut** être précis là (L93)* *Il **faut** que tu sois précise. (L107)*	*ce que je **voulais** c'est que mon enfant fasse des progrès à l'école et tout. (L109-L110)* *Je **veux** entendre maintenant la version de l'enseignante. (L110-L111)*	*Là je **peux** porter plainte contre vous pour diffamation. (L166)* *Mais tu **peux** dire ça sans gronder, sans menacer, sans [hésitation] normalement. (L204)*	*je vais vite voir l'enseignante pour **savoir** qu'est-ce qui se passe. (L60-L61)*

Devoir (suite)	***Vouloir (suite)***	***Pouvoir (suite)***	***Savoir (suite)***
C'est pour cela qu'il ***faut*** *être précis ! (L95-L96)* *il va* ***falloir*** *que j'entende vos enfants. (L99)* *Il* ***faut*** *faire attention à ce que vous dites (L171)*	*Parents, vous* ***voulez*** *qu'on booste vos enfants pour les préparer pour la 6e ? (L125-L126)* *Non, moi je* ***veux*** *qu'on aide mon fils […]. Je* ***veux*** *qu'on s'occupe de lui. (L129-L131)* *Madame l'inspectrice* ***veut*** *vous recevoir. (L153)*		
Ne pas devoir	**Ne pas vouloir**	**Ne pas pouvoir**	**Ne pas savoir**
nous ***n'avons pas le droit*** *de toucher à vos enfants,* ***nous n'avons pas le droit*** *de taper (L94-L95)* *Vous nous dites. S'il faut rien faire [sic]. (L126)*	*Non, mais moi* ***je veux pas, je veux pas*** *[sic]. (L100)* *Ce* ***n'est pas ce que je voulais****. (L109)* *j'ai* ***pas envie*** *de laisser passer ces élèves [sic] […]. J'ai des comptes à rendre. (L133-L135)*	*Je* ***ne peux pas*** *tout de suite et laisser mes élèves sans surveillance (L78)* *Mais ça l'école* ***ne peut*** *le faire seule, ni vous seuls. (L184-L185)*	*j'arrive dans une école euh, que je* ***ne connais pas*** *(L8-L9)* *Pour moi, c'était tout nouveau parce que je* ***n'avais jamais vu*** *ça. (L13-L14)* *Je* ***n'étais pas au courant*** *de cette situation. (L57)* *on* ***ne sait pas*** *quelles sont leurs attentes (L88-L89)* *Je* ***sais pas*** *[sic]. Ils ont réussi à tout enlever. (L175)*

Selon les propos de la directrice, un pouvoir externe, celui des parents, s'impose à l'école en bafouant le respect et les règles de l'institution : *« il faut venir en parler sauf que on ne parle*

pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. » (L74). « Falloir » exprime la [469] nécessité et apparaît comme une contrainte lorsque l'on considère que parler (dialoguer) est essentiel à la coéducation.

La directrice fait état de son pouvoir interne *(« Là je peux porter plainte contre vous pour diffamation », L166)* limité par son devoir (*« Je ne peux pas tout de suite et laisser mes élèves sans surveillance », L78).* Vis-à-vis des élèves, elle met en exergue la capacité des parents à adopter un autre comportement que celui qui a trait à la violence verbale *(« Mais tu peux dire ça sans gronder, sans menacer, sans [hésitation] normalement », L204).* La parole, le dialogue, sont à la base de la coéducation. Individuellement, l'institution et les parents ne peuvent pas faire réussir les enfants : *« Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. » (L184-185).*

Le fait de « ne pas savoir », ce décalage entre son expérience passée et ce contexte, fait de ce climat scolaire une découverte : *« j'arrive dans une école euh, que je ne connais pas » (L8-L9) ; « Pour moi c'était tout nouveau parce que je n'avais jamais vu ça. » (L13-L14).*

D'ailleurs, le savoir ou son contraire (ne pas savoir) apparaît comme une phase centrale avant d'engager toute transformation: *« Je n'étais pas au courant de cette situation » (L57); « on ne sait pas quelles sont leurs attentes » (L88-L89).* La directrice va alors chercher l'information : *« je vais vite voir l'enseignante pour savoir qu'est-ce qui se passe » (L60-L61).*

Pour limiter le pouvoir externe (des parents) qui s'applique au sein de l'école, la directrice va mettre en lien le devoir des enseignants *« nous n'avons pas le droit de toucher à vos enfants, nous n'avons pas le droit de taper » (L94-L95)* et leurs propres devoirs, en les interrogeant sur leur « vouloir »:

- *« Il faut être précis là. » (L93) ;*
- *« Il faut que tu sois précise. » (L125-L126) ;*
- *« C'est pour cela qu'il faut être précis ! » (L95-L96) ;*
- *« il va falloir que j'entende vos enfants. » (L99) ;*
- *« Il faut faire attention à ce que vous dites. » (L171) ;*
- *« Parents, vous voulez qu'on booste vos enfants pour les préparer pour la 6e ? » (L125-L126) ;*
- *« Vous nous dites. S'il faut rien faire [sic]. » (L126).*

Et, la conciliation se construit sur des échanges relatifs « au vouloir/ne pas vouloir » de chacun pour distinguer les attentes des parties :

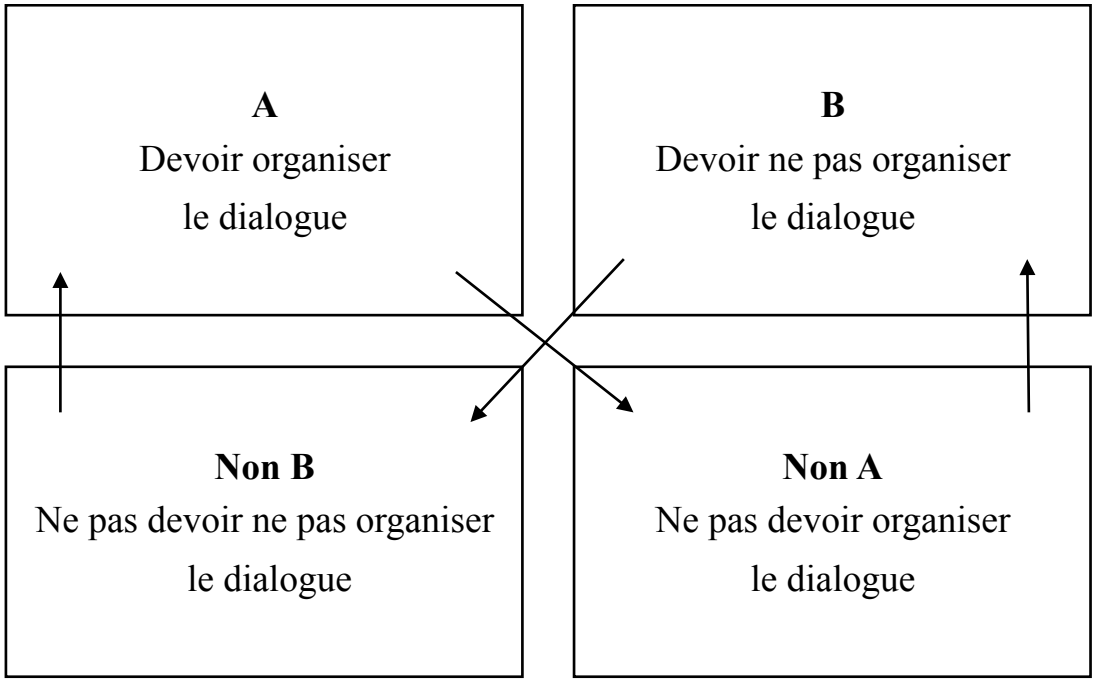
- les parents *: « ce que je voulais c'est que mon enfant fasse des progrès à l'école et tout. » (L109-L110) ; « Non, moi je veux qu'on aide mon fils […]. Je veux qu'on s'occupe de lui. » (L129-L131) ;*

- l'enseignante *: « j'ai pas envie de laisser passer ces élèves [sic] […]. J'ai des comptes à rendre. » (L133-L135) ;*
- la directrice *: « Je veux entendre maintenant la version de l'enseignante. » (L110-L111) ; « Parents, vous voulez qu'on booste vos enfants pour les préparer pour la 6e ? » (L125-L126) ; « Madame l'inspectrice veut vous recevoir. » (L153).*

Éléments retenus pour l'interprétation de la situation jugée complexe :
[Cf. Étape 1 du cadre interprétatif construit]

L'hétéro-référence
Au travers des actants se détachent deux systèmes qui entrent en interaction avec celui de la directrice : l'institution (l'entité, l'enseignante, l'inspectrice) et les parents d'élèves.
Ce qui fait obstacle :
Les parents ne considèrent pas l'école comme un lieu institutionnel qui exige un certain nombre de devoirs : *« ici, je vois des parents qui arrivent euh sur leurs grands chevaux. Déjà, euh* : *« Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits ». C'est ça. Donc ça m'a un peu [hésitation], c'est surprenant. Oui, c'était surprenant parce que j'avais jamais vécu ça » (L23-L26).*
L'attribution en lien avec « ce qui fait obstacle » correspond à la quête de la directrice qui est d'établir un dialogue avec les parents dans le cadre de la fonction du service public de l'éducation.

d) Le carré sémiotique (AN4)



Le carré sémiotique met en regard deux perceptions contraires : « devoir organiser le dialogue avec les parents » (A) et son contraire, « devoir ne pas organiser le dialogue » (B). *(A-B : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

« Devoir organiser le dialogue » est en contradiction avec le fait de « ne pas devoir organiser le dialogue avec les parents » (Non A) *(A-Non A : relation de contradiction).* « Ne pas devoir organiser le dialogue avec les parents » (Non A) revient à « devoir ne pas organiser le dialogue avec les parents » (B) *(Non A- B : relation de complémentarité).*

« Devoir ne pas organiser le dialogue avec les parents » (B) est en contradiction avec le fait de « ne pas devoir ne pas organiser le dialogue avec les parents » (Non B) *(B-Non B : relation de contradiction).*

Et, le fait de ne pas devoir ne pas organiser le dialogue avec les parents (Non B) revient à devoir organiser le dialogue avec les parents (A) *(Non B-A : relation de complémentarité).*

Éléments retenus pour l'interprétation des niveaux logiques :
[Cf. Étape 2 du cadre interprétatif construit]

Le carré sémiotique met en regard deux perceptions contraires qui s'établissent en niveaux logiques :

Niveau 1 : A-Non A
Niveau 2 : B-Non B

La directrice doit organiser le dialogue avec les parents (A), celui-ci relevant du respect à l'institution et d'un objectif de coéducation. Mais elle ne le doit pas. Les parents exercent un pouvoir en interne qui supplante les droits de l'école : *« ici, je vois des parents qui arrivent euh sur leurs grands chevaux. Déjà, euh* : *« Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits. ». C'est ça. Donc ça m'a un peu [hésitation], c'est surprenant. Oui, c'était surprenant parce que j'avais jamais vécu ça » (L23-L26).* Ils font régner un climat de violence qui n'autorise pas à organiser le dialogue avec les parents (B). Ainsi, trois parents se sont permis d'agresser verbalement une enseignante devant les élèves de sa classe, pendant les heures de cours.
La directrice est donc dans une situation où, elle doit organiser le dialogue avec les parents (A) sans devoir le faire (B) puisque les parents ne considèrent pas l'école comme un lieu institutionnel qui exige un certain nombre de devoirs. Ils s'attribuent des droits en dehors du cadre réglementaire de l'école et font régner la violence. La directrice doit organiser le dialogue avec les parents (A) mais ne doit pas organiser ce dialogue (B), son contraire *(A-B : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

La directrice va donc être amenée à rappeler que les droits des parents ne doivent pas ne pas s'inscrire dans l'organisation d'un dialogue et que ce dialogue comporte des règles :

> *Alors je rappelle, je rappelle juste, voilà, qu'il y a pas à venir comme ça [sic]. (L53-L54)*
>
> *Donc déjà, je pose le cadre : « Voilà, vous avez des choses à dire, vous avez raison, il faut venir en parler sauf que on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. Je comprends votre colère, sauf qu'on la jette pas devant tout le monde [sic]. On est dans une école. Et dans une école y a un protocole [sic]. (L73-L77)*

Il s'agit de respecter un ensemble de règles pour assurer la fonction du service public de l'éducation : la directrice ne doit pas ne pas organiser ce dialogue (Non B).

Étape B- Les analyses discursive (AD) et énonciative (AE)

e) Les composantes sémantiques (AD)

	Marqueur positif (euphorie)	Marqueur négatif (dysphorie)
Niveau axiologique *(valeur axiale)*	La coéducation	L'affrontement éducatif
Niveau thématique *(conceptuel)*	Le dialogue organisé avec les parents	Le dialogue entravé par les parents
Niveau figuratif *(perceptible)*	Le respect des règles	Le non-respect des règles
	Venir en parler (L74)	La violence verbale, les cris (L40-L41) Crier sa colère (L77) La jeter devant tout le monde (L75-L76)
	Respecter *« le protocole » (L76)* Respecter *« le code » (L190)*	Ne pas respecter (L29) Arriver sur *« leurs grands chevaux »* (L23-L24)
	Être précis : *« Il faut que tu sois précise. » (L107)* Faire attention à ce qui est dit : *« faire attention à ce que vous dites » (L170-L71)*	Ne pas être précis Ne pas faire attention à ce qui est dit. La diffamation (L166)

La valeur dominante apparaît au niveau axiologique par l'opposition thymique entre la coéducation et l'affrontement éducatif.

Elle est spécifiée au niveau thématique par un dialogue organisé avec les parents qui se distingue du dialogue qu'ils entravent. Autrement dit, l'opposition du niveau thématique permet, au niveau axiologique, de saisir le passage de la coéducation à l'affrontement éducatif, et vice versa, en retenant ce qui compose le niveau figuratif.

En effet, selon les propos de la directrice, les parents arrivent sur *« leurs grands chevaux » (L23)* : ils n'ont que des droits. Rapportant des paroles de parents, la directrice énonce : *« Oui l'institution, mais moi, j'ai mes droits et que mes droits, et que mes droits. » (L24)*. Les parents viennent « crier » leur colère et la « jeter » devant tout le monde (L75-L76), alors que la directrice leur reconnait la possibilité de venir s'exprimer, mais pas de cette manière-là : *« Voilà, vous avez des choses à dire, vous avez raison, il faut venir en parler sauf que on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. Je comprends votre colère, sauf qu'on la jette pas devant tout le monde [sic]. On est dans une école. » (L73-L76).*

Pour la directrice, il ne s'agit pas de soumettre les parents au silence, mais de donner un cadre d'expression, rappeler le nécessaire *« protocole » (L76)* au sein de l'institution. Il s'agit de respecter *« le code » (L196).*

Ainsi, le dialogue organisé avec les parents dépend du respect du cadre, du protocole, de l'adoption d'un certain comportement lorsque *« le code est compris » (L196)* par les parents. Il convient d'être précis et de faire attention à ce qui est dit ; *a contrario*, le dialogue entravé par les parents conduit à « *la diffamation* » (L166).

La coéducation est au bénéfice des élèves : *« Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. C'est pour cela que l'on a besoin les uns des autres » (L184-L185).*

Éléments retenus pour l'interprétation de la maîtrise du paradoxe (but dominant et stratégies simples) :

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Le but dominant de la directrice s'établit au niveau thématique et correspond à la manière dont la directrice se représente la situation au regard de ses attributions à savoir assurer la fonction de service public de l'éducation en organisant le dialogue avec les parents.

Les stratégies qu'elle met en place visent à passer d'une situation d'affrontement éducatif à la coéducation :

- en affirmant le pouvoir interne de l'institution : *« je pose le cadre […] on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. » (L73-L75) ; « On est dans une école. Et, dans une école y a un protocole [sic]. » (L76).*
- en donnant aux parents un pouvoir au sein de l'école, mais vis-à-vis de leur enfant, dans l'exercice de leur responsabilité parentale, c'est-à-dire leur devoir parental.

Qu'est-ce qu'on fait ? Parents, vous voulez qu'on booste vos enfants pour les préparer pour la 6e ? On fait comment ? Vous nous dites. S'il faut rien faire [sic]. Il a pas envie de faire et vous dites de pas s'en occuper, alors on s'en occupe pas, mais vous plaignez pas des résultats [sic]. (L125-L128)

Lorsque la situation fait l'objet de commentaires sur Facebook, la directrice va :

- affirmer le pouvoir interne de l'institution en faisant intervenir sa hiérarchie *(« Madame l'inspectrice veut vous recevoir », L153)* ;
- faire état de la responsabilité des parents (*« il faut faire attention à ce que vous dites. », L170-L171)* tout en invoquant son droit à engager des poursuites judiciaires *(« Là je peux porter plainte contre vous pour diffamation.», L166).*

La directrice fait état, dans son discours, de la nécessaire coéducation *: « Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. C'est pour cela que l'on a besoin les uns des autres.» (L184-L185).*

f) L'énonciation (AE)

Je	Ici	Maintenant
• Je • On (la directrice et les gens des îles) • On (la directrice et les parents, les élèves, les enseignants de l'école)	• L'école • Le bureau • La cour d'école • La classe	• Utilisation du présent *« ici […] c'est cette violence gratuite » (L192-L193)*
Non je	Non ici	Non maintenant
• L'enseignante accusée par les trois parents • Les trois parents • L'inspectrice	• Les réseaux sociaux • À l'extérieur, la maison • Les îles éloignées	• Utilisation des temps du passé (imparfait et passé composé) *« Les gens des îles, ils avaient ce respect avec l'école.» (L18-L19)*

Éléments retenus pour l'interprétation et l'identification de la stratégie double (acteurs, lieux, temps) :

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Acteurs :

- La directrice

La directrice se distingue de la population scolaire de l'école (parents et élèves) dans laquelle elle exerce. En effet, elle vient des îles où règnent d'autres mentalités : *« Je viens des îles. Donc une autre population d'élèves, une autre population de parents, euh d'autres mentalités […] je n'avais jamais vu ça. » (L9-L14) ; « j'ai toujours enseigné dans les îles et c'est la première fois que je quitte les îles pour avoir ce poste de direction ici à Tahiti. Très étonnant. » (L27-L28).*

Au cours de son discours, elle s'associe parfois aux gens des îles par le pronom personnel « on » : *« les gens des îles […] on est dans ce respect de l'école » (L18-L19) ; « dans les îles, on entre dans la cour de l'école : « Je me tiens bien. » » (L194-L195).*

Elle dénonce ainsi cette violence qui n'existe pas, selon elle, dans les îles.

- l'Institution : le service public de l'éducation est représenté par la directrice et les enseignants (dont l'enseignante accusée) et l'inspectrice : « *C'est pas seulement vis-à-vis de l'adulte qui est en face [sic], mais vis-à-vis de l'institution. Le regard des parents vis-à-vis de l'institution. » (L21-L22).*

La directrice s'associe aussi à l'enseignante par le pronom personnel « on » : *« Qu'est-ce qu'on fait ? » (L125) ; « alors on s'en occupe pas, mais vous plaignez pas des résultats [sic]. » (L127-L128).*

L'enseignante est investie dans sa mission d'enseignement : elle agit pour obtenir des résultats scolaires *« j'ai des comptes à rendre » (L135).*

L'inspectrice fait figure d'autorité de l'institution dans la situation enchevêtrée.

- les parents : les trois parents qui agressent verbalement l'enseignante, reflètent le comportement des parents de l'école. Mais il y a un contraste entre l'exercice du pouvoir des parents qui prend la forme d'un affrontement éducatif contre l'école telle que l'agression verbale à l'encontre de l'enseignante, et ce que veulent réellement les parents *(« Ce n'est pas ce que je voulais, ce que je voulais c'est que mon enfant fasse des progrès à l'école et tout. », L105-L106).*
- les élèves de l'école sont évoqués : « *Parents, vous voulez qu'on booste vos enfants pour les préparer pour la 6e ? On fait comment ? Vous nous dites. » (L125-L126).*

Il y a plusieurs acteurs, mais les actions de la directrice sont exclusivement dédiées aux trois parents d'élève.

Lieux :

L'école se situe à Tahiti « ici » où s'exerce la violence : « *Et ici, je vois des parents qui arrivent euh, sur leurs grands chevaux.*» *(L23) ; « ici […]c'est cette violence gratuite » (L192-L193).*

Ensuite, l'école est distinguée des réseaux sociaux, de la maison (lieu d'habitation des élèves où se créent leurs repères) : *« ils sont violents vis-à-vis de leurs enfants et après je comprends pourquoi leur enfant est comme ça à l'école parce qu'à la maison c'est comme ça, c'est leur repère. » (L201-L203).*

Mais pour faire face à la situation complexe, vis-à-vis des trois parents, la directrice va agir dans un seul lieu : celui de son bureau.

Et, la situation relative aux commentaires Facebook, enchevêtrée à la première, se déroule dans le bureau de l'inspectrice.

Chacune de ces situations ne mobilise qu'un seul lieu.

Temps :

Lorsque la directrice s'entretient avec les trois parents, elle déploie sa stratégie dans un moment unique : *« 9 heures, donc je les reçois.» (L71), « ça me donnait le temps de mettre en place une stratégie parce que là tout de suite » (L88).* Finalement, *« Ça s'est calmé et tout, c'est bon. Les parents sont partis avec le sourire, c'est bon. » (L139).*

De même que pour la situation enchevêtrée, la directrice invite les parents dans le bureau de l'inspectrice et déploie sa stratégie au cours de cet entretien, dans un même moment.

Relevé sémantique	Les mondes
<u>La directrice dans ses relations à l'institution</u> *ce qui est différent, c'est le rapport avec l'école. (L18)* *Les gens des îles, ils avaient **ce respect** avec l'école. (L18-L19)* *des demandes toujours **respectueuses** (L21)* *C'est pas seulement vis-à-vis de l'adulte qui est en face [sic], mais vis-à-vis de l'institution. Le regard des parents vis-à-vis de l'institution. Et ici, je vois des parents qui arrivent euh, sur leurs grands chevaux. (L21-L24)* ***pas de respect** des élèves entre eux, pas de respect pour le matériel qu'il y a. De la violence. (L29-L30)* *On rappelle. L'école, **les valeurs** de l'école. Par la même occasion, rappel aussi **des valeurs culturelles**, **le respect** qu'on doit avoir vis-à-vis des autres et qu'on doit avoir vis-à-vis de n'importe qui [sic]. (L35-L37)*	Le **respect** et la responsabilité déterminent les rapports de grandeur dans le monde domestique. Le répertoire des objets correspond aux règles du savoir-vivre telles que « les demandes respectueuses ». Les relations naturelles entre les êtres sont fondées sur **le respect, l'éducation, la transmission de valeurs**.
<u>Dans ses relations aux parents</u> *Les **recevoir** (L61); tu prends rendez-vous (L77)* *vous avez des choses à dire, vous avez raison, il faut venir en parler sauf que **on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants.** (L73-L75)* *Je comprends votre colère, sauf qu'**on la jette pas devant tout le monde** [sic]. On est dans une école. (L75-L76)* *Et, dans une école y a un protocole [sic]. Tu ne cries pas comme ça. (76-77)*	Les relations naturelles entre les êtres dépendent de gens bien élevés. Le respect détermine les rapports de grandeur dans le monde domestique. Le répertoire des objets correspond aux règles du savoir-vivre telles que recevoir , respecter un protocole, prendre rendez-vous et parler convenablement dans la cour devant les enfants.

Relevé sémantique	Les mondes
<u>Dans ses relations aux parents (suite)</u>	
	Dans ce monde, la directrice figure d'autorité, est dans un état de petit si elle ne parvient pas à engendrer les règles du savoir-vivre.
*Il faut **être précis** là. (L93)* *Je veux **entendre** maintenant la version de l'enseignante. (L110-L111)* *Il faut que tu sois précise. (L107)* *C'est pour cela qu'il faut être **précis** ! (L95-L96)* *il va falloir que j'**entende** vos enfants. (L99)* *Il faut **faire attention à ce que vous dites.** (L170-L171)*	L'objectivation de la situation tient à l'écoute, la considération de chacun des points de vue des protagonistes. L'argumentation retient le principe d'équité, figure harmonieuse de l'ordre naturel du monde domestique. En prenant note de ce qui est dit, la directrice force la mise en responsabilité des parents qui doivent « être précis ». Ce qui n'est pas admis dans le monde domestique, c'est un laisser-aller, la malveillance portée par des mots.
à aucun moment l'une d'entre vous, a mis sur les réseaux sociaux que ça s'était arrangé [sic], qu'il y a eu des quiproquos, qu'il y a eu des exagérations dans les propos. Rien. (L161-L163) ***Vous avez laissé s'envenimer ça**, d'un. Et de deux, le nom de l'école est sorti. (L163-L164)* *il y a eu plein de commentaires (L170)* *Il **faut faire attention à ce que vous dites.** (L170-L171)* *Là **je peux porter plainte contre vous** pour diffamation car vous avez laissé les choses or ce n'est pas le cas. (L166-L167)*	La responsabilité est un vecteur de grandeur. Par contre, l'irresponsabilité manifeste la déchéance. Lorsque les parents publient sur Facebook, ils cherchent à nuire à l'école, l'institution, en intentant à son image. Leur communication travestit les faits. La responsabilité des trois parents est engagée puisqu'elles ont provoqué des commentaires sur les réseaux sociaux. Alors, la directrice affirme le droit dont elle dispose en argumentant de façon juridique. Elle invoque l'action judiciaire qui pourrait être engagée à leur encontre. La sanction qu'elle exprime est un mode d'expression du jugement de la grandeur dans le monde domestique : les trois parents sont dans un état de déchéance.

La situation

[Cf. Étape 3 du cadre interprétatif construit]

Le monde domestique – le régime de justice

La directrice expose ce qui doit prévaloir pour les parents, les enseignants et les élèves dans leurs rapports à l'institution : le respect *(« Les gens des îles, ils avaient ce respect avec l'école.», L18-L19).*

Le répertoire des objets correspond aux règles du savoir-vivre telles que *« des demandes toujours respectueuses » (L21).* Et, le respect est ce qui détermine les rapports de grandeur dans le monde domestique.

Les relations naturelles entre les êtres sont fondées sur le respect et l'éducation.

Dans ce monde, la directrice est dans un état de grand en s'attachant à éduquer : *« On rappelle. L'école, les valeurs de l'école. Par la même occasion, rappel aussi des valeurs culturelles, le respect qu'on doit avoir vis-à-vis des autres et qu'on doit avoir vis-à-vis de n'importe qui [sic].» (L35-L37).*

Le régime de la dispute en violence

« Cette violence qui est omniprésente [hésitation]. J'ai l'impression qu'ils ne sont même plus conscients. Ça s'est banalisé. La violence euh, s'est banalisée dans leurs comportements euh, dans leur façon d'aborder les personnes » (L197-L200).

La violence manifestée par les parents place la relation dans un régime de violence. Aucune équivalence n'est possible.

La mise sous tension entre les mondes

La directrice d'école est dans un état de grand dans ses relations à l'institution dans le monde domestique. Elle se place dans le régime de la dispute en justice caractérisé par la justification alors que les parents eux, sont dans le régime de la dispute en violence. Dans ce régime de la dispute en violence, le dialogue est infondé : la parole est le vecteur de la violence et du rapport de forces.

Le caractère complexe de la situation relève du régime de la dispute en violence imposé par les parents.

Le « faire-face »

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

La directrice sollicite les parties : parents et enseignante.
Elle affirme le droit interne de l'institution :

> *vous avez des choses à dire, vous avez raison, il faut venir en parler sauf que on ne parle pas comme ça [sic] dans la cour devant les enfants. (L73-L75)*
> *Je comprends votre colère, sauf qu'on la jette pas devant tout le monde [sic]. On est dans une école. (L75-L76)*
> *Et, dans une école y a un protocole [sic]. Tu ne cries pas comme ça. (L76-L77.*

Les relations naturelles entre les êtres dépendent de gens bien élevés.
Le respect détermine les rapports de grandeur dans le monde domestique.
Le répertoire des objets correspond aux règles du savoir-vivre telles que *« recevoir » (L61)*, respecter *« un protocole » (L76)*, *« prendre rendez-vous » (L77)*, parler convenablement dans la cour, devant les enfants (L73-L75).

L'objectivation de la situation tient à l'écoute, la considération de chacun des points de vue des protagonistes : *« Je veux entendre maintenant la version de l'enseignante. » (L110-L111).*
En prenant note de ce qui est dit, la directrice force la mise en responsabilité des parents qui doivent « être précis » : *« Il faut que tu sois précise. ».(L107) ; « C'est pour cela qu'il faut être **précis** ! » (L95-L96).*

Ce qui n'est pas admis dans le monde domestique, c'est la malveillance portée par des mots.

Lorsque les parents publient sur Facebook, ils cherchent à nuire à l'école, l'institution, en intentant à son image. Leur communication travestit les faits : *« à aucun moment l'une d'entre vous, a mis sur les réseaux sociaux que ça s'était arrangé [sic], qu'il y a eu des quiproquos, qu'il y a eu des exagérations dans les propos. Rien.» (L161-L163).*
Leur responsabilité est engagée puisqu'elles ont provoqué la rédaction de commentaires des réseaux sociaux : *« Vous avez laissé s'envenimer ça, d'un. Et de deux, le nom de l'école est sorti.» (L163-L164); « il y a eu plein de commentaires » (L170).*
Leur irresponsabilité détermine leur état de déchéance dans le monde domestique.

Alors, la directrice affirme le droit dont elle dispose en évoquant la sanction, mode d'expression du jugement dans ce monde. Les parents sont dans un état de déchéance en semant le conflit, en dévoyant les faits. Elle invoque l'action judiciaire qui pourrait être engagée à leur encontre : *« Il faut faire attention à ce que vous dites ». » (L170-L170); « Là je peux porter plainte contre vous pour diffamation, car vous avez laissé les choses or ce n'est pas le cas. » (L166-L167).*

Finalement, la directrice d'école a fait face à la situation jugée complexe : elle se trouve dans un état de grand dans le monde domestique dans ses relations avec les parents et vis-à-vis de l'institution puisqu'elle a provoqué le passage du régime de violence au régime de justice, favorisant ainsi le dialogue avec les parents :

> *je les vois tous les jours, elles viennent. Et même la maman qui avait pleuré était contente, car son fils, qui posait problème au début du CE2, est épanoui en CM1. C'est un enfant épanoui. Elle a dit euh : « Je suis contente pour mon fils, ça y est, il s'accroche et tout . ».*
>
> *Je dis « Mais ça l'école ne peut le faire seule, ni vous seuls. C'est pour cela que l'on a besoin les uns des autres » (L180-L185).*

Étape A- L'analyse narrative (AN)

a) Le programme narratif (AN1)

Énoncés / États	Extraits du discours
Énoncé initial	*la première année où je suis arrivé ici, c'était un autre groupe, un autre euh conseil municipal, ce n'est pas les mêmes d'aujourd'hui [sic]. Donc c'est un autre tavana[52] qu'on avait eu. Et puis apparemment, euh lui, c'est négatif partout, vraiment négatif à chaque demande. Quand on fait notre commande scolaire, donc il divisait les commandes scolaires, vraiment. (L3-L7)*
État initial	*Enfin, pas moi directement, c'est plutôt les enseignants qui étaient là bien avant moi. Je crois que c'était un problème politique. Il y avait une enseignante qui avait fait son parti politique contre le maire élu de ce temps-là, quoi, voilà. Je crois que c'est ça. Il a une dent contre les enseignants, voilà, qui étaient là. (L11-L14)*
Énoncés de faire qui assurent la transformation	*C'est moi qui ai essayé de résoudre [hésitation] petit à petit. Et c'est pas facile, vraiment pas. (L18)* *C'était plutôt ma situation qui était difficile face à deux camps quoi : un camp des enseignants et la commune. (L37-L38)* *Ce que j'ai fait moi : bon, toutes les demandes des enseignants, alors je les ramassais et je rassemblais tout ça, et j'allais voir euh, monsieur le maire en personne, à son bureau, à la mairie. (L42-L43)* *Voilà, il faisait très très [hésitation] beaucoup de remarques envers les enseignants. Mais à chaque fois, je revenais sur le fait que il ne faut pas [sic] regarder les enseignants, mais il faut regarder la future population de l'île, c'est-à-dire les élèves. (L55-L57)* *Je les rassurais du fait que euh, ça passe par moi pour notre demande et on a quand même le minimum de l'école, en attendant un renouvellement de la municipalité. Voilà, ils étaient rassurés, les enseignants, ils étaient rassurés. (L65-L67)*

[52] Maire en tahitien

Énoncés / États	Extraits du discours
Énoncé final	*Monsieur le maire ne voulait pas que je passe par d'autres personnes : c'est lui et moi. […]. Comme moi je suis tout nouveau, je viens d'arriver, donc pour lui je suis encore neuf. C'est ça qui nous a sauvé un peu euh, pendant ces deux ans. (L71-L75)*
État final	*Donc voilà, il commençait après à diminuer, non pas à éliminer notre demande, mais diminuer un peu, à gérer un euh, à nous donner le minimum de nos besoins quoi. Mais à chaque fois, il me sortait euh, des trucs pour les enseignants et tous ses mécontentements vis-à-vis des enseignants. (L57-L61)*

Énoncé et état initiaux

Le directeur restitue une situation selon laquelle, à son arrivée dans l'école, des enseignants étaient engagés politiquement dans un parti d'opposition à celui du tavana en fonction. Les relations de la mairie avec l'école (au travers de ses enseignants) étaient conflictuelles: *« Il y avait une enseignante qui avait fait son parti politique contre le maire élu de ce temps-là, quoi, voilà. Je crois que c'est ça. Il a une dent contre les enseignants, voilà, qui étaient là.» (L12-L14)*

À titre de représailles, le tavana usait de sa fonction pour limiter les moyens de l'école : *« Et puis apparemment, euh lui, c'est négatif partout, vraiment négatif à chaque demande. Quand on fait notre commande scolaire, donc il divisait les commandes scolaires, vraiment.» (L4-L7).*

Les relations entre le maire et l'école sont dégradées. La qualité des relations avec le maire est donc l'élément disjoint de l'école dont le directeur a la charge.

Énoncés de faire qui assurent la transformation

Le directeur d'école est étranger au conflit et se trouve face à deux camps: *« C'était plutôt ma situation qui était difficile face à deux camps quoi : un camp des enseignants et la commune.» (L37-L38)*. Il va alors essayer de résoudre *« petit à petit » (L18)* la situation en :

- rassurant les enseignants en se chargeant des demandes de moyens matériels *;*

Je les rassurais du fait que euh, ça passe par moi pour notre demande et on a 485
quand même le minimum de l'école, en attendant un renouvellement de la municipalité. Voilà, ils étaient rassurés, les enseignants, ils étaient rassurés. (L65-L67)

- focalisant l'attention du maire sur les élèves « la future population de l'île » ;

Voilà, il faisait très très [hésitation] beaucoup de remarques envers les enseignants. Mais à chaque fois, je revenais sur le fait que il ne faut pas [sic] regarder les enseignants, mais il faut regarder la future population de l'île, c'est-à-dire les élèves. (L55-L57)

- en rencontrant le maire *« en personne, à son bureau » (L43).*

Énoncé et état finals

Finalement, le directeur a pu rétablir une qualité de relation entre l'école et le maire puisqu'il commençait *« à diminuer, non pas à éliminer notre demande mais diminuer un peu, à gérer un euh, à nous donner le minimum de nos besoins quoi. » (L58-L59).* Cette relation avec le maire se construit en la personne du directeur : *« Monsieur le maire ne voulait pas que je passe par d'autres personnes : c'est lui et moi. »* (L71).

Mais les deux camps demeurent puisque : *« à chaque fois, il me sortait euh, des trucs pour les enseignants et tous ses mécontentements vis-à-vis des enseignants ». (L59-L61).*

b) Le schéma actantiel (AN2)

Destinateur	Opposant	Sujet	Objet de la quête	Adjuvant (s)	Destinataire
L'interviewé	Le maire	Le directeur d'école	Veiller à la qualité des relations avec le maire.	Les enseignants Les élèves	Le chercheur

Le sujet et l'objet de la quête

Le directeur d'école est l'énonciateur du discours dont la quête est de veiller à la qualité des relations avec le maire et les enseignants. Pour ce faire, il ne doit pas sembler appartenir au

camp des enseignants aux yeux du maire. Cette situation relationnelle conflictuelle [486] justifie le caractère complexe de la situation selon le directeur d'école : « *C'est plutôt au niveau relationnel avec la municipalité que j'ai eu vraiment des difficultés à gérer l'école pendant deux ans.» (L69-L70).*

Les opposants

Dans la situation, le maire est l'opposant de l'école, de ses enseignants, puisqu'il les prive de moyens matériels : *« Et puis apparemment, euh lui, c'est négatif partout, vraiment négatif à chaque demande. Quand on fait notre commande scolaire, donc il divisait les commandes scolaires, vraiment.» (L5- L7)* ; *« Et, c'est lui qui tranchait et qui faisait ce qu'il veut avec les commandes. » (L34).*

Le maire est en opposition politique avec les enseignants de l'école : *« Il y avait une enseignante qui avait fait son parti politique contre le maire élu de ce temps-là, quoi, voilà. Je crois que c'est ça. Il a une dent contre les enseignants, voilà, qui étaient là. » (L12-L14).*

Les adjuvants

Les adjuvants sont :

- les enseignants qui ne contraignent pas le directeur à l'appartenance exclusive à leur camp : *« Je les rassurais du fait que euh, ça passe par moi pour notre demande et on a quand même le minimum de l'école, en attendant un renouvellement de la municipalité. Voilà, ils étaient rassurés, les enseignants, ils étaient rassurés. » (L65-L67).*
- les élèves, future population de l'île qui permettent au directeur de créer un intérêt commun entre le maire et les enseignants.

c) Le schéma narratif (AN 3)

Les valeurs modales ci-dessus introduisent les verbes d'action qui décrivent le processus de transformation.

Devoir	Vouloir	Pouvoir	Savoir
*je revenais sur le fait que il ne faut pas [sic] regarder les enseignants, mais il **faut** regarder la future population de l'île, c'est-à-dire les élèves. (L56-L57)*	c'est lui qui tranchait et qui faisait ce qu'il **veut** avec les commandes. (L34)		*je **crois** que c'était un problème politique (L11-L12)*
Ne pas devoir	**Ne pas vouloir**	**Ne pas pouvoir**	**Ne pas savoir**
*je revenais sur le fait que il **ne faut pas** [sic] regarder les enseignants, mais il **faut** regarder la future population de l'île, c'est-à-dire les élèves. (L56-L57)*	*Monsieur le maire **ne voulait pas** que je passe par d'autres personnes (L71)*		

Le directeur restitue une situation à partir de son savoir *« je crois que c'était un problème politique » (L11-12)* et au cours de laquelle deux camps s'opposent. Ce savoir donne le contexte de la situation. Le directeur, lui, se retrouve entre les enseignants et la mairie : *« C'était plutôt ma situation qui était difficile face à deux camps quoi: un camp des enseignants et la commune. » (L37-L38).*

Le maire dispose d'un pouvoir qui lui permet d'agir selon son « vouloir » et « ne pas vouloir » : *« Monsieur le maire ne voulait pas que je passe par d'autres personnes : c'est lui et moi. » (L71); Il « faisait ce qu'il veut avec les commandes » (L34).* Le maire dispose d'un pouvoir personnel.

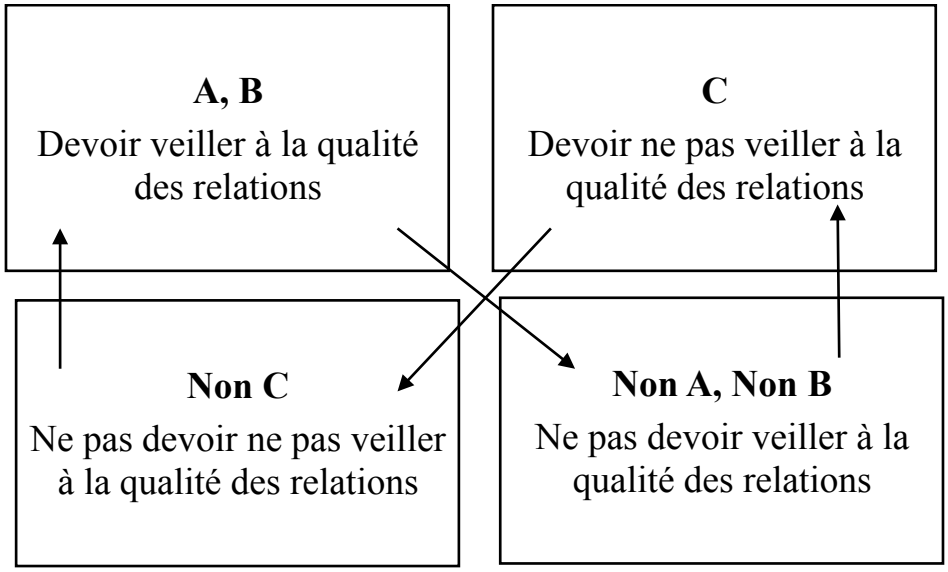
Alors, pour faire face à la situation, le directeur s'appuie, entre autres, sur le « devoir » et « ne pas devoir » pour porter l'attention du maire sur les élèves « la future population de l'île » : *« Voilà, il faisait très très [hésitation] beaucoup de remarques envers les enseignants. Mais à chaque fois, je revenais sur le fait que il ne faut pas [sic] regarder les enseignants, mais il faut regarder la future population de l'île, c'est-à-dire les élèves. » (L55-L57).*

Éléments retenus pour l'interprétation de la situation jugée complexe :

[Cf. Étape 1 du cadre interprétatif construit]

- *L'hétéro-référence.* Au travers des actants se détachent deux systèmes en interaction avec celui du directeur : le maire et les enseignants.
- *« Ce qui fait obstacle »* est explicitement exprimé : *« C'est plutôt au niveau relationnel avec la municipalité que j'ai eu vraiment des difficultés à gérer l'école pendant deux ans.» (L68-L70)* et, *« C'était plutôt ma situation qui était difficile face à deux camps quoi : un camp des enseignants et la commune. » (L37-L38).* Ces tensions relationnelles donnent lieu à la privation de moyens matériels par le maire *: « apparemment, euh lui, c'était négatif partout, vraiment négatif à chaque demande. Quand on fait notre commande scolaire, donc il divisait les commandes scolaires, vraiment.» (L5- L7)* ; *« Et, c'est lui qui tranchait et qui faisait ce qu'il veut avec les commandes. » (L34).*
- *L'attribution normative en lien avec ce qui fait obstacle* correspond à la quête du directeur d'école qui est de veiller à la qualité des relations avec le maire et les enseignants.

d) Le carré sémiotique (AN4)



Le carré sémiotique met en regard deux perceptions contraires :

Devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants (B) s'oppose à devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec eux (C) son contraire *(B-C : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

Devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants (B) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir veiller à la qualité des relations avec eux (Non B) *(B-Non B : relation de contradiction).* Alors, ne pas devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants (Non B) revient à devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec eux (C) *(Non B-C : relation de complémentarité).*

Devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants (C) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec eux (Non C) ; *(C-Non C: relation de contradiction).*

Et, ne pas devoir ne pas veiller à la qualité des relations avec les enseignants (Non C) revient à devoir veiller à la qualité des relations avec eux (B) *(Non C-B : relation de complémentarité).*

Les niveaux logiques s'établissent :

Niveau 1: A-Non A (relations au maire)

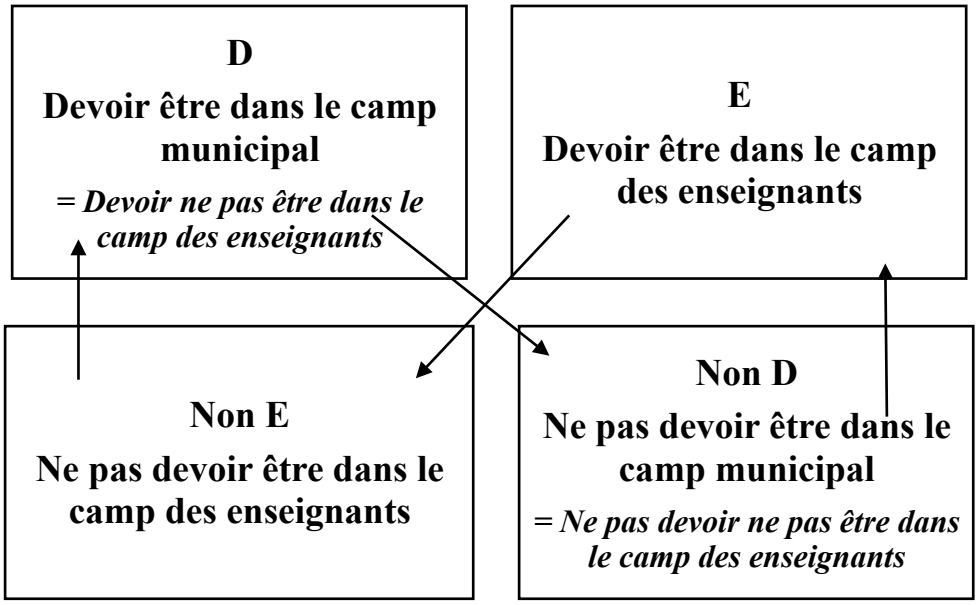
Niveau 2 : B-Non B (relations avec les enseignants)

Niveau 3 : C-Non C (relations au maire vis-à-vis des enseignants)

Selon le directeur, le maire prive les enseignants de moyens matériels. Il affronte ainsi le camp des enseignants. Mais le directeur doit veiller à la qualité de ses relations avec les enseignants (B) pour faire fonctionner l'école.

En outre, le directeur doit veiller à la qualité de ses relations avec le maire (A) pour obtenir des moyens matériels à répartir et ainsi, faire fonctionner l'école. Mais pour ce faire, il ne doit pas se déclarer, aux yeux du maire, dans le camp des enseignants : il ne doit pas sembler veiller à la qualité de ses relations avec eux (C). Les relations avec le maire seraient dégradées et il serait alors privé de moyens matériels au même titre que les enseignants. Sa présence récente lui permet de ne pas être dans un camp et de jouer un rôle de médiateur.

Dans la situation, une autre logique interne se détache :



Devoir être dans le camp des enseignants (E) s'oppose au fait de devoir ne pas être dans le camp des enseignants (D), son contraire *(D-E : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

Et, devoir ne pas être dans le camp des enseignants (D) revient à devoir être dans le camp municipal puisqu'il y a deux camps.

Autrement dit, (devoir) être dans le camp municipal (D) s'oppose au fait de (devoir) être dans le camp des enseignants (E), son contraire *(D-E : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

Devoir être dans le camp municipal (D) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir être dans le camp municipal, (Non D) *(D-Non D : relation de contradiction).* Alors, ne pas devoir être dans le camp municipal (Non D) revient à devoir être dans le camp des enseignants (E) *(Non D-E : relation de complémentarité).*

Devoir être dans le camp des enseignants (E) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir être dans le camp des enseignants (Non E) ; *(E-Non E : relation de contradiction)*.
Et, ne pas devoir être dans le camp des enseignants (Non E) revient à devoir être dans le camp municipal (D).

Le carré sémiotique met en regard deux appartenances contraires qui permettent de comprendre la situation relatée par le directeur.

Les niveaux logiques s'établissent :
Niveau 1 bis : D-Non D
Niveau 2 bis : E-Non E

Selon le directeur, il existe un camp municipal (D) qui affronte le camp des enseignants (E).
Le directeur fait face à ces deux camps : *« C'était plutôt ma situation qui était difficile face à deux camps quoi : un camp des enseignants et la commune. » (L37-L38).*
Pour garder des relations avec le maire et obtenir des moyens matériels pour faire fonctionner l'école, le directeur d'école ne doit pas être dans le camp des enseignants (Non E). De la sorte, la relation de complémentarité (Non E-D) le place dans le camp municipal, vis-à-vis du maire.
Mais le directeur a la charge de l'école : il défend les intérêts des élèves et des enseignants *« ils étaient rassurés, les enseignants » (L66-L67).* Il doit être dans le camp des enseignants (E). Pourtant, il ne doit pas être dans leur camp (Non E), aux yeux du maire, pour préserver ses relations avec lui.

Il doit à la fois être dans le camp des enseignants (E) pour veiller à la qualité de ses relations avec eux, sans être dans leur camp, c'est-à-dire qu'il doit être dans le camp municipal (D) dans ses relations avec le maire. Or, (devoir) être dans le camp municipal exclut de (devoir) être dans le camp des enseignants.

Éléments retenus pour l'interprétation des niveaux logiques :

[Cf. Étape 2 du cadre interprétatif construit]

Deux carrés sémiotiques mettent en lumière des logiques implicatives:

Devoir veiller à la qualité des relations avec le maire. ***implique*** Devoir être dans le camp municipal.

Niveau 1 : A-Non A > Niveau 1 bis : D-Non D

Devoir veiller à la qualité des relations avec le maire (A) nécessite de ne pas être dans le camp des enseignants : le directeur doit être dans le camp municipal (D).

Devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants. ***implique*** Devoir être dans le camp des enseignants.

Niveau 2 : B-Non B > Niveau 2 bis : E-Non E

Devoir veiller à la qualité des relations avec les enseignants (B) revient à manifester son appartenance au camp des enseignants (E).

Étape B- Les analyses discursive (AD) et énonciative (AE)

e) Les composantes sémantiques (AD)

	Marqueur positif (euphorie)	Marqueur négatif (dysphorie)
Niveau axiologique *(valeur axiale)*	*L'entente*	*L'opposition*
Niveau thématique *(conceptuel)*	Veiller à la qualité des relations	Ne pas veiller à la qualité des relations
Niveau figuratif *(perceptible)*	Être dans le camp	Ne pas être dans le camp
	S'entretenir personnellement	Ne pas s'entretenir personnellement
	Donner des moyens matériels	Priver de moyens matériels
	Se charger des commandes	Délaisser les commandes
	Rassurer	Ne pas rassurer

La valeur dominante apparaît au niveau axiologique par l'opposition thymique entre [493] l'entente ou l'opposition au maire.

Au niveau thématique, l'entente induit de veiller à la qualité des relations et l'opposition revient à ne pas veiller à la qualité des relations.

Au niveau figuratif, être dans le camp des enseignants revient à s'opposer au maire. A contrario, ne pas être dans le camp des enseignants revient à ne pas s'opposer au maire donc à s'entendre avec lui. L'opposition du maire aux enseignants s'exprime par la privation de moyens matériels. Et, l'entente entreprise par le directeur se manifeste par l'entretien personnel avec le maire et, vis-à-vis des enseignants, par la prise en charge de leurs commandes afin de les rassurer.

Éléments retenus pour l'interprétation de la maîtrise du paradoxe (but dominant et stratégies simples) :

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Le but dominant du directeur d'école s'établit au niveau thématique et correspond à son rôle social fondé sur ses attributions : veiller à la qualité des relations avec le maire et les enseignants.

Il met en œuvre des stratégies simples visant l'entente (niveau axiologique) :

- faire partie des deux camps.

  Pour faire partie des deux camps (alors que l'appartenance au camp du maire exclut de faire partie du camp des enseignants), le directeur d'école va :

  - être dans le camp du maire en s'entretenant en personne avec lui ;
  - être dans le camp des enseignants en les rassurant et en se chargeant de leurs commandes.

- ne faire partie d'aucun camp.

  Il maintient la position de neutralité *« face à deux camps » (L37)* dont il a profité à son arrivée dans l'école puisqu'il n'était pas présent au moment du conflit politique.

Or, faire partie des deux camps est en soi un paradoxe puisque le maire impose une règle d'exclusion selon laquelle être dans le camp du maire évince l'appartenance au camp des enseignants.

f) L'énonciation (AE)

Je	Ici	Maintenant
• Je, j', moi • Le directeur et les enseignants *: « **notre** demande » (L58) « **nos besoins** » (L59) ; « c'est ça qui **nous** a sauvés » (L75)*	• Au bureau du maire, à la mairie.	« *ça passe par moi pour notre demande et on a quand même le minimum de l'école, en attendant un renouvellement de la municipalité.» (L63-L64)*
Non je	Non ici	Non maintenant
• les enseignants, une enseignante • le maire élu, Monsieur le maire, lui, la municipalité • les élèves, future population de l'île.	• L'école	• La première année • Ce temps-là • Un ou deux ans avant

Éléments retenus pour l'interprétation et l'identification de la stratégie double (acteurs, temps, lieux)

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

- **Les acteurs** sont le directeur d'école, le maire et les enseignants, ces derniers étant omniprésents dans les relations entre le maire et le directeur d'école.

Il y a plusieurs acteurs. Seuls le maire et les enseignants sont en conflit. Le directeur a une position de médiateur : il « *fait face à deux camps » (L37).*

- **Les lieux**. Les relations du directeur d'école et du maire s'établissent au cours d'entretiens qui se tiennent exclusivement à la mairie : le lieu est unique. En effet, le maire ne se rend plus à l'école, lieu du camp des enseignants. Le directeur se déplace à la mairie, lieu du camp du maire, pour ses échanges avec lui : *« il n'y a plus jamais eu de conseil d'école avec la présence de monsieur le maire et toutes les demandes, je les faisais moi-même, je me déplaçais euh vers le bureau de monsieur le maire à l'époque.» (L47-L49).*

Cependant, le directeur distingue deux lieux : l'école pour les échanges avec les enseignants, et la mairie pour les entretiens avec le maire. De la sorte, il veille à la qualité des relations

avec les enseignants et le maire et semble appartenir distinctement à chacun des camps. Il y a rupture de l'unité de lieu pour ce qui concerne l'appartenance à un camp.

- **Les temps.** Le directeur fait face à cette situation en la résolvant *« petit à petit » (L18; L24).*

Il y a des moments d'échange avec les enseignants. À l'école, le directeur s'entretient avec les enseignants pour les rassurer. Et, à d'autres moments, il échange avec le maire.

Il y a rupture de l'unité de temps.

Lorsqu'il s'entretient avec le maire à la mairie en demandant des moyens matériels au profit des enseignants, le temps est unique : le moment même de l'échange.

Le temps et les lieux laissent paraître deux stratégies doubles.

Lorsque la stratégie double rompt l'unité de lieu, elle procède au compartimentage des stratégies simples. Elle permet au directeur d'être dans le camp des enseignants au sein de l'école et de ne pas en faire partie, donc d'être dans le camp municipal quand il s'entretient avec le maire à la mairie.

Une stratégie double qui se caractérise par une « unité de temps et de lieu » (Barel, 1989, p. 185) est celle du compromis. Le directeur vise à être dans le camp du maire tout en appartenant au camp des enseignants sans pour autant faire partie d'aucun camp, et ainsi, adopter une position de médiateur puisqu'il fait *« face à deux camps » (L37).*

Étape C- La grammaire des mondes

Relevé sémantique	Les mondes
<u>Le maire et ses relations avec les enseignants</u> *c'est **lui qui tranchait et qui faisait ce qu'il veut avec les commandes**. (L34)*	Dans ce monde le pouvoir est détenu par le chef qui tranche et fait ce qu'il veut.
*Il y avait une enseignante qui avait fait son parti politique **contre le maire** élu. (L12-L13)*	Le rapport de grandeur se détermine par l'adhésion personnelle au pouvoir.
***a une dent** contre les enseignants, voilà, qui étaient là. (L13-L14)* *il **divisait** les commandes scolaires (L6-L7)*	L'opposition au pouvoir conduit à des représailles. Les mots du monde qui induisent la déchéance de l'opposant : diviser, refouler, diminuer, éliminer.
*toutes les demandes **a été refoulées** [sic]. (L51)*	Le répertoire des objets et des dispositifs concerne l'octroi de biens matériels (donner, attribuer).
*Donc voilà, il commençait après à **diminuer, non pas à éliminer notre demande mais diminuer un peu**, à gérer un heu, à nous donner le minimum de nos besoins quoi. (L57-L59)*	Un monde apparaît : le **monde du pouvoir personnel.**
*Monsieur le maire ne voulait pas que je passe par d'autres personnes : **c'est lui et moi**. (L71)*	Dans ce monde, les relations sont personnalisées.

Relevé sémantique	Les mondes
<u>Le directeur et ses relations avec le maire</u> *C'est moi qui ai essayé de résoudre [hésitation] petit à petit. (L18)* *Ce que j'ai fait moi : bon, toutes les demandes des enseignants, alors je les ramassais et je **rassemblais** tout ça, et j'allais voir euh, monsieur le maire **en personne,** à son bureau, à la mairie. (L42-L44)* <u>Le directeur et ses relations avec les enseignants</u> *Je les **rassurais** du fait que euh, ça passe par moi pour notre demande et on a quand même le minimum de l'école, en attendant un renouvellement de la municipalité. Voilà, ils étaient **rassurés**, les enseignants, ils étaient **rassurés.** (L65-L67)*	Les relations harmonieuses s'inscrivent dans les relations naturelles qui s'établissent entre les êtres. Il s'agit alors d'agir avec bienveillance : résoudre, rassembler, rassurer. La formule d'investissement vise l'harmonie entre les personnes. Le **monde domestique** se dessine.
<u>Le maire et ses relations avec le directeur</u> *je crois que c'était **un problème politique**. (L12)* *Mais à chaque fois, je revenais sur le fait que il ne faut pas [sic] regarder les enseignants, mais il faut **regarder la future population de l'île**, c'est-à-dire les élèves. (L55-L57)*	La situation relatée est empreinte des arguments du **monde de l'opinion** qui caractérise les élus de la sphère politique. Le principe supérieur commun du monde de l'opinion est la réalité de l'opinion. Les relations naturelles entre les êtres consistent à promouvoir la notoriété pour attirer, capter les opinions favorables.

Les mondes de la situation :

[Cf. Étape 3 du cadre interprétatif construit]

Le monde du pouvoir personnel

Le maire *« a une dent contre les enseignants, voilà, qui étaient là. » (L13-L14).* Le conflit est lié au fait qu'une enseignante *« avait fait son parti politique contre le maire élu » (L12-L13).* Et, l'opposition au pouvoir du maire conduit à des représailles. Les mots du monde qui induisent la déchéance des opposants s'expriment en ces termes : diviser, refouler, diminuer, éliminer. Le maire va affronter le *« camp des enseignants » (L37-L38)* au travers des moyens matériels : *« c'est lui qui tranchait et qui faisait ce qu'il veut avec les commandes. » (L34).* Il exerce ainsi son pouvoir personnel de chef.

Le monde domestique

Le directeur quant à lui, agit en faveur du fonctionnement de l'école en tâchant de veiller à la qualité des relations avec le maire et les enseignants. Sa présence récente lui permettait de ne pas être dans le camp des enseignants, aux yeux du maire, et de jouer un rôle de médiateur : *« Ce que j'ai fait moi : bon, toutes les demandes des enseignants, alors je les ramassais et je rassemblais tout ça, et j'allais voir euh, monsieur le maire en personne, à son bureau, à la mairie.» (L42-L44).*

Il tâche d'instaurer des relations harmonieuses avec le maire, relation naturelle entre les êtres du monde domestique : *« C'est moi qui ai essayé de résoudre [hésitation] petit à petit.» (L18).* En outre, il établit une relation bienveillante avec les enseignants : *« Je les rassurais du fait que euh, ça passe par moi pour notre demande et on a quand même le minimum de l'école, en attendant un renouvellement de la municipalité. Voilà, ils étaient rassurés, les enseignants, ils étaient rassurés. » (L65-L67).*

Le monde de l'opinion

Le directeur, s'adressant à un élu, argumente en mobilisant le monde de l'opinion. Et, il connaît le contexte de la situation : *« je crois que c'était un problème politique » (L12).*

Alors, il invite le maire à considérer les élèves comme *« la future population de l'île » (L57).* Les relations naturelles entre les êtres consistent à promouvoir sa notoriété pour attirer, capter des futurs électeurs.

Les états de grandeur de la situation jugée complexe

Le directeur d'école est dans un état de grand dans chacun des mondes :

- dans le monde du pouvoir personnel du chef, dans ses relations avec le maire.

Devoir veiller à la qualité des relations avec le maire place le directeur dans un état de grand dans le monde du pouvoir personnel du chef puisqu'il ne contrarie pas l'exercice de son pouvoir : il n'appartient pas au camp des enseignants ;

- dans le monde domestique, dans ses relations avec les enseignants. Le directeur doit veiller ainsi à la qualité de ses relations avec les enseignants, notamment en obtenant les moyens matériels dont ils ont besoin.

Mais il dénonce le monde de l'épreuve, le monde du pouvoir personnel du chef : *« C'est plutôt au niveau relationnel avec la municipalité que j'ai eu vraiment des difficultés à gérer l'école pendant deux ans. » (L68-L70).*

Le « faire face »

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Ce qui peut faire basculer le directeur dans le camp des enseignants, aux yeux du maire, c'est justement la demande de moyens matériels. Agissant au bénéfice des enseignants, il pourrait être perçu par le maire, comme faisant partie du camp des enseignants. Or, ne pas devoir veiller à la qualité des relations avec le maire placerait le directeur d'école dans un état de petit, dans ses rapports avec le maire, dans le monde du pouvoir personnel du chef.

De par ses attributions, le directeur doit veiller à la qualité de ses relations avec le maire et avec les enseignants en obtenant des moyens matériels à leur bénéfice.

En se chargeant d'obtenir les moyens matériels, il rassure les enseignants : *« Je les rassurais du fait que euh, ça passe par moi pour notre demande » (L65).* Il acquiert ainsi un état de grand dans le monde domestique.

S'adressant à un élu, le directeur d'école va tâcher de mobiliser le monde de l'opinion de sorte qu'il peut demander des moyens sans être considéré, dans ses rapports avec le maire, dans le camp des enseignants. Il essaye de résoudre *« petit à petit » (L18)* en mobilisant des arguments de ce monde. Ainsi invite-t-il à regarder les élèves, *« la future population de l'île » (L57).* De surcroît, dans ses relations avec la mairie, évoquer à la future population de l'île*,* les futurs électeurs, maintient le directeur dans un état de grand dans le monde de l'opinion puisqu'il œuvre en faveur de la notoriété du maire.

Finalement, le directeur d'école se trouve en état de grand dans les mondes du pouvoir personnel du maire, domestique et dans le monde de l'opinion.

Étape A- L'analyse narrative (AN)

a) Le programme narratif (AN1)

Énoncés / États	Extraits du discours
Situation initiale	*Au niveau de parents par exemple, c'étaient les bus. Il y a des parents par exemple qui donnaient de l'argent aux enfants pour avoir un goûter dans le bus. Alors comme à l'école, ce qu'on fait [hésitation], les parents doivent donner aux enfants un goûter, comme Monsieur [hésitation], nous a dit. Et il y a eu un article qui parlait du goûter avec du lait, de l'eau, équilibré. Alors les enfants, ce qu'ils faisaient dans le bus [hésitation], le bus vendait des bonbons, et d'autres choses encore, et les enfants eux, achetaient tout cela dans le bus. (L5-L10)* *Bref, il y a des conflits : le snack, la vente dans le bus. Ils enveloppent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot, même si c'est extérieur à l'école. (L65-L67)*
État initial	*Alors un moment donné, c'était les parents qui étaient contre les chauffeurs de bus sont venus me voir pour me demander pourquoi je n'arrêtais pas cela. Alors, je leur ai dit que ils n'étaient pas à moi ces bus [sic]. (L11-L13)* *J'ai fait une réunion, c'était une assemblée générale et là, ils m'ont critiquée pour me dire pourquoi je n'ai rien fait, pourquoi j'ai laissé faire les choses. (L14-L15)* *J'ai eu à faire aux parents par rapport à ça, au snack qui est juste en face de l'école, car leurs enfants allaient là-bas pour acheter le goûter le matin. J'ai dit : « écoutez, c'est pas dans mon domaine [sic]. Je suis pas là-dedans [sic]. ». (L44-L46)*
Énoncés de faire qui assurent la transformation	*c'est moi qui ai expliqué aux parents qu'ils n'avaient pas à donner des sous aux enfants. Voilà, premièrement, ils n'ont pas à leur donner des sous lorsqu'ils montent dans les bus. (L18-L20)* *Pour les bus, je leur ai dit. Ce que vous vendez, normalement vous n'avez pas à le faire. Alors voilà, j'ai fait un deal avec eux, je te cache pas [sic]. Je leur ai dit : « si vous vendiez des pots de yaourt, si vous vendiez du lait en brique à boire, je n' sais pas [sic], du lait au chocolat, à la fraise, des fruits, alors les parents pourraient vous payer ça. ». (L27-L30)* *« En plus, c'était pas légal non plus [sic]. Et je leur avais dit : « Ça, vis-à-vis des enfants, vous n'avez pas à le faire, c'est pas légal devant la loi ». (L39-L40)*

Énoncés / États	Extraits du discours
Énoncés de faire qui assurent la transformation (suite)	*En fait, j'ai demandé à une intervenante extérieure. J'ai demandé à [hésitation]. Comment elle s'appelle ? Celle qui s'occupe de la santé ? Comme elle passe dans les écoles, je crois une fois ou deux fois dans l'année, alors je lui avais demandé : « S'il te plait, est-ce que tu peux aussi aller discuter avec le monsieur qui est de l'autre côté, comme c'est aussi un parent d'élève. ». Alors elle l'a invité à venir à une réunion qu'elle faisait pour les parents d'élève. Voilà. Le message est passé [hésitation], un peu. (L53-L58)* *Il y a même une association qui a mis en place des réunions et qui passe dans les écoles et la première école dans laquelle elle s'est déplacée, c'est ici. Elle intervient sur n'importe quel thème. (L70-L72)* *D'ailleurs, quand il y a un problème qui se pose, moi, j'appelle déjà l'inspecteur. Je l'appelais tout le temps. (L87-L88)* *Il faut s'appuyer sur la circonscription, sur l'IEN, sur les conseillers pédagogiques, sur les associations. Il faut s'appuyer sur eux. (L98-L99)* *Même pour les chauffeurs de bus, il était là; pas pendant la réunion, il n'était pas présent à ce moment-là. Il est venu par la suite. (L102-L104)*
Énoncé final	*C'est lui qui me disait : « Plus tu seras mise à l'épreuve, plus tu seras forte parce que tu sauras comment il faut faire. » (L95-L96)* *Il est venu après, pour discuter avec moi et avec les enseignants, pour leur dire qu'il ne faut pas qu'il y ait de ressentiment vis-à-vis des parents : « s'ils sont comme ça, c'est qu'il y a des choses qu'ils ne comprennent pas vis-à-vis de l'école. ». (L105-L107)*
État final	*Mais ça a été long quand même et finalement, oui, ils ont banni tout ça et n'ont plus vendu quoi que ce soit dans le bus. (L37)* *Voilà. C'est pas facile [sic]. Ils font des efforts mais [hésitation], un petit peu. Mais ils savent maintenant. (L62-L63)* *C'est là qu'ils ont compris, à force de venir aux réunions. Ils voulaient trouver un responsable. En fait, c'étaient eux qu'ils condamnaient. Ils ont compris que si l'enfant ne venait pas tout le temps, s'il est tout le temps absent, « c'est que moi en tant que parent, je ne fais pas ma part » [les mots sont appuyés].». (L82-L85)*

Énoncé et état initiaux

La directrice restitue une situation dans laquelle elle est tenue pour responsable, par les parents d'élèves, des achats faits par leurs enfants, dans le bus ou à l'extérieur de l'école, en dehors des heures de classe, alors que ceux-ci ne relèvent pas du champ de l'école :

> *J'ai fait une réunion, c'était une assemblée générale et là, ils m'ont critiquée pour me dire pourquoi je n'ai rien fait, pourquoi j'ai laissé faire les choses. (L14-L15)*
>
> *Bref, il y a des conflits : le snack, la vente dans le bus. Ils enveloppent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot, même si c'est extérieur à l'école. (L65-L67)*

La directrice tâche d'exposer son rôle auprès des parents,

> *Alors un moment donné, c'était les parents qui étaient contre les chauffeurs de bus sont venus me voir pour me demander pourquoi je n'arrêtais pas cela. Alors, je leur ai dit que ils n'étaient pas à moi ces bus [sic]. (L11-L13)*
>
> *J'ai eu à faire aux parents par rapport à ça, au snack qui est juste en face de l'école, car leurs enfants allaient là-bas pour acheter le goûter le matin. J'ai dit : « écoutez, c'est pas dans mon domaine [sic]. Je suis pas là-dedans [sic]. (L44-L46)*

Selon les parents, elle a la charge de la surveillance des élèves et se doit de faire appliquer les règles de l'école même à l'extérieur de l'établissement.

Énoncés de faire qui assurent la transformation

Alors, elle va faire appliquer le cadre réglementaire de l'école, en dehors de son champ d'exercice auprès des chauffeurs de bus et des propriétaires d'un snack situé en face de l'établissement. La directrice intervient directement auprès des chauffeurs de bus en leur proposant un « marché » puis en leur soutenant des arguments juridiques. Tantôt, elle sollicite des tiers, des personnels de l'institution ou des personnes qui lui sont étrangères (personnel de la santé qui passe dans les écoles) pour communiquer avec les parents, les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack, tantôt elle intervient en personne auprès d'eux pour gérer cette situation. Dans ce cas, la directrice renvoie à ses interlocuteurs, leurs responsabilités :

- aux parents : *« c'est moi qui ai expliqué aux parents qu'ils n'avaient pas à donner des sous aux enfants. Voilà, premièrement, ils n'ont pas à leur donner des sous lorsqu'ils montent dans les bus.» (L18-L20) ;*

- Aux chauffeurs de bus : *« Pour les bus, je leur ai dit. Ce que vous vendez, normalement vous n'avez pas à le faire. » (L27) ; « En plus, c'était pas légal non plus [sic]. Et je leur avais dit : « Ça, vis-à-vis des enfants, vous n'avez pas à le faire, c'est pas légal devant la loi ». (L39-L40).* [504]

La directrice engage des actions par des tiers :

- pour le snack,

  En fait, j'ai demandé à une intervenante extérieure. J'ai demandé à [hésitation]. Comment elle s'appelle ? Celle qui s'occupe de la santé ? Comme elle passe dans les écoles, je crois une fois ou deux fois dans l'année, alors je lui avais demandé : « S'il te plait, est-ce que tu peux aussi aller discuter avec le monsieur qui est de l'autre côté, comme c'est aussi un parent d'élève. ». Alors, elle l'a invité à venir à une réunion qu'elle faisait pour les parents d'élèves. Voilà. Le message est passé [hésitation], un peu. (L53-L58)

- pour les bus, elle sollicite l'inspecteur *: « Même pour les chauffeurs de bus, il était là; pas pendant la réunion, il n'était pas présent à ce moment-là. Il est venu par la suite. » (L102-L104) ;*

- pour les parents :

  Il y a même une association qui a mis en place des réunions et qui passe dans les écoles et la première école dans laquelle elle s'est déplacée, c'est ici. Elle intervient sur n'importe quel thème. Alors, le premier thème c'est que [sic]: « mon enfant ne veut pas aller à l'école : pourquoi ? ». (L70-L74)

Ainsi, la directrice s'appuie-t-elle sur des personnes de l'institution ou qui lui sont étrangères (personnel de la santé qui passe dans les écoles) : « *D'ailleurs, quand il y a un problème qui se pose, moi, j'appelle déjà l'inspecteur. Je l'appelais tout le temps.» (L87-L88) ; « Il faut s'appuyer sur la circonscription, sur l'IEN, sur les conseillers pédagogiques, sur les associations. Il faut s'appuyer sur eux.» (L98-L99).*

Énoncé et état finals

Finalement, les situations, source de critiques, sont gérées :

- en ce qui concerne les critiques faites à la directrice par les parents :

C'est là qu'ils ont compris, à force de venir aux réunions. Ils voulaient trouver un responsable. En fait, c'étaient eux qu'ils condamnaient. Ils ont compris que si l'enfant ne venait pas tout le temps, s'il est tout le temps absent, « c'est que moi en tant que parent, je ne fais pas ma part » [les mots sont appuyés]. (L82-L85)

- en ce qui concerne la vente dans le bus : *« Mais ça a été long quand même et finalement, oui, ils ont banni tout ça et n'ont plus vendu quoi que ce soit dans le bus. » (L37-L40) ;*

- en ce qui concerne le snack : *« C'est pas facile [sic]. Ils font des efforts mais [hésitation], un petit peu. Mais ils savent maintenant. » (L62-L63).*

Et, l'inspecteur intervient pour faire de ces situations conflictuelles un acquis de l'expérience :

C'est lui qui me disait : « Plus tu seras mise à l'épreuve, plus tu seras forte parce que tu sauras comment faire. ». Et il avait raison, car quand j'y repense maintenant, tout compte fait, c'était quelque chose de vraiment facile à régler. (L95-L96)

Il est venu après, pour discuter avec moi et avec les enseignants, pour leur dire qu'il ne faut pas qu'il y ait de ressentiment vis-à-vis des parents : « s'ils sont comme ça, c'est qu'il y a des choses qu'ils ne comprennent pas vis-à-vis de l'école. ». (L105-L107)

b) Le schéma actantiel (AN2)

Destinateur	Opposant (s)	Sujet	Objet de la quête	Adjuvant (s)	Destinataire
L'interviewé	Les parents d'élèves Les chauffeurs de bus Les propriétaires du snack	La directrice	Assurer la surveillance des élèves en appliquant les règles de l'école en dehors de l'école.	L'inspecteur Le personnel de santé L'association	Le chercheur

Le sujet et l'objet de la quête

Le sujet est l'énonciateur du discours, la directrice d'école, dont la quête est d'assurer la surveillance des élèves et d'appliquer les règles de l'école, en dehors de l'école, afin de mettre un terme aux ventes des chauffeurs de bus et du propriétaire du snack pour lesquelles elle est tenue pour responsable par les parents d'élèves, accusée de *« ne pas faire son boulot »:*

> *Bref, il y a des conflits : le snack, la vente dans le bus. Ils développent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot, même si c'est extérieur à l'école. (L65-L67)*

Elle va devoir agir sur des pratiques commerciales qui ne relèvent pas du règlement de l'école.

Les opposants

Les opposants sont :

- les parents qui mettent en cause la directrice : *« J'ai fait une réunion, c'était une assemblée générale et là, ils m'ont critiquée pour me dire pourquoi je n'ai rien fait, pourquoi j'ai laissé faire les choses. » (L14-L15) ; « Il y a plein de choses que les parents ont dits par rapport à moi [sic].» (L81) ;*
- les chauffeurs de bus qui vendent aux enfants *« des bonbons, et d'autres choses encore » (L10)* alors que *« les parents, eux, ne veulent pas du tout qu'ils mangent ça. » (L34-L35)* et qu'ils tiennent la directrice pour responsable ;
- le monsieur, propriétaire du snack où les enfants *« vont chercher leur casse-croûte » (L48) :*

Bref, il y a des conflits : le snack, la vente dans le bus. Ils développent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot, même si c'est extérieur à l'école. (L65-L67)

Les adjuvants

La directrice s'appuie sur des personnes de l'institution ou qui lui sont étrangères (personnel de la santé qui passe dans les écoles) :

- l'inspecteur et les personnels de l'éducation : *« D'ailleurs, quand il y a un problème qui se pose, moi, j'appelle déjà l'inspecteur. Je l'appelais tout le temps. » (L87-L88) ; « Il faut s'appuyer sur la circonscription, sur l'IEN, sur les conseillers pédagogiques, sur les associations. Il faut s'appuyer sur eux. » (L98-L99) ; « Dans tous les cas je fais, avec les conseillers pédagogiques [hésitation]. On a mis en place des réunions avec eux, avec les psys le maître G : on est ensemble. » (L69-L70) ;*
- l'intervenante extérieure et l'association :

En fait, j'ai demandé à une intervenante extérieure. J'ai demandé à [hésitation]. Comment elle s'appelle ? Celle qui s'occupe de la santé ? Comme elle passe dans les écoles, je crois une fois ou deux fois dans l'année, alors je lui avais demandé : « S'il te plait, est-ce que tu peux aussi aller discuter avec le monsieur qui est de l'autre côté, comme c'est aussi un parent d'élève. ». Alors, elle l'a invité à venir à une réunion qu'elle faisait pour les parents d'élèves. Voilà. Le message est passé [hésitation], un peu. (L53-L58);

Il y a même une association qui a mis en place des réunions et qui passe dans les écoles et la première école dans laquelle elle s'est déplacée, c'est ici. Elle intervient sur n'importe quel thème. Alors, le premier thème c'est que [sic]: « mon enfant ne veut pas aller à l'école : pourquoi ? » (L70-L74)

c) Le schéma narratif (AN3)

Les valeurs modales ci-dessus introduisent les verbes d'action qui décrivent le processus de transformation.

Devoir	Vouloir	Pouvoir	Savoir
*les parents **doivent** donner aux enfants un goûter (L6)* *il **faut** s'appuyer sur la circonscription, sur l'IEN (L98)*	*ils **voulaient** trouver un responsable. (L83)*	*les parents **pourraient** vous payer ça. (L30)* ***tu peux** aussi aller discuter avec le monsieur qui est de l'autre côté ? (L56)*	*Mais ils **savent** maintenant (L63)* *elle **connaît** bien les directrices d'école. (L79)*
Ne pas devoir	**Ne pas vouloir**	**Ne pas pouvoir**	**Ne pas savoir**
*ils **n'avaient pas** à donner des sous aux enfants. Voilà, premièrement, ils **n'ont pas** à leur donner des sous lorsqu'ils montent dans le bus. (L18-L20)* *ce que vous vendez, normalement, vous **n'avez pas** à le faire. (L27)* *vous **n'avez pas** à le faire, c'est pas légal devant la loi. [sic] (L40)*	*les parents, eux**, ne veulent** pas du tout qu'ils mangent ça. (L34-L35)*		

Selon la directrice, les situations conflictuelles sont introduites par ce que:

- veulent ou ne veulent pas ses opposants : « *les parents, eux, ne veulent pas du tout qu'ils mangent ça. » (L34-L35) ; « ils voulaient trouver un responsable. » (L83) ;*
- doivent faire, mais ne font pas ses opposants *(« les parents doivent donner aux enfants un goûter», L6) ;* ou ce qu'ils ne devraient pas faire, mais qu'ils font tout de même *(*les parents, *« ils n'avaient pas à donner des sous aux enfants. Voilà, premièrement, ils n'ont*

pas à leur donner des sous lorsqu'ils montent dans le bus. », L18-L20). Et, concernant les 509 chauffeurs de bus *: « ce que vous vendez, normalement, vous n'avez pas à le faire. » (L27).*

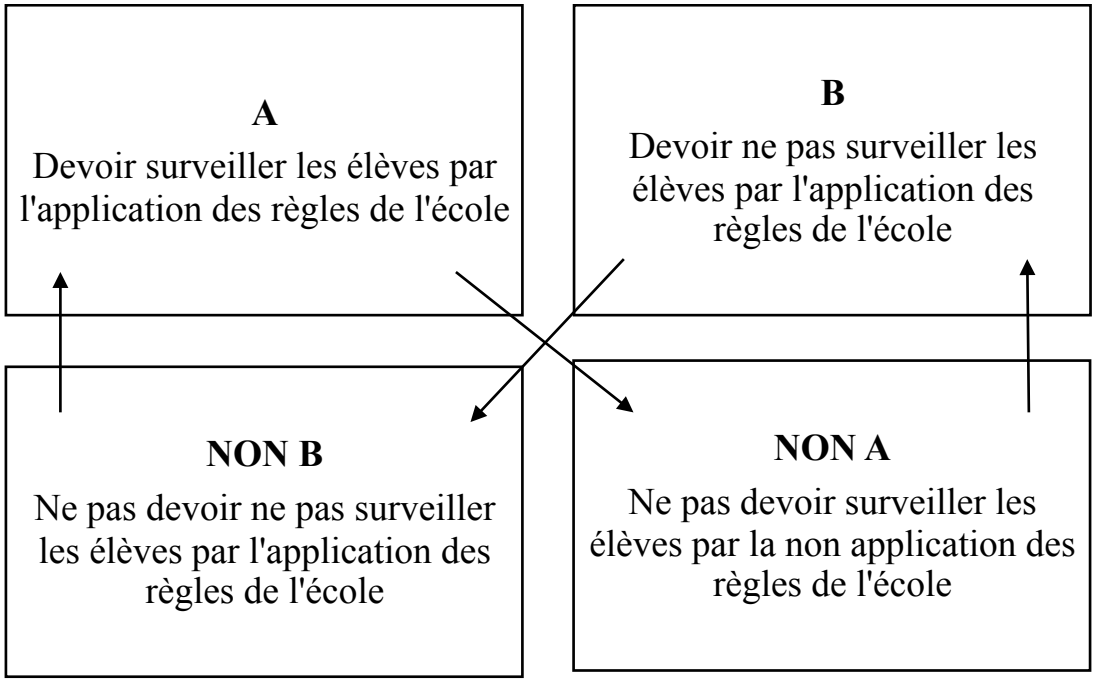
La directrice appréhende les situations au travers du pouvoir dont les protagonistes disposent « *les parents pourraient vous payer ça. » (L30) ; « tu peux aussi aller discuter avec le monsieur qui est de l'autre côté ? » (L56)* et la connaissance qu'ils ont des autres (savoir) « *elle connaît bien les directrices d'école. » (L79).*

Elle donne des arguments d'ordre juridique qui définissent une contrainte (devoir, ne pas devoir) *: « En plus, c'était pas légal non plus [sic]. Et je leur avais dit : « Ça, vis-à-vis des enfants, vous* ***n'avez pas*** *à le faire, c'est pas légal devant la loi. [sic]» (L39-L40).* Quant aux propriétaires du snack, la directrice a fait intervenir une personne extérieure *« qui s'occupe de la santé » (L54)* pour les informer de sorte qu' *« ils savent maintenant » (L63).*

Éléments retenus pour l'interprétation de la situation jugée complexe :
[Cf. Étape 1 du cadre interprétatif construit]

L'hétéro-référence. Au travers des actants se détachent des systèmes qui entrent en interaction avec celui de la directrice : les parents, les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack.
« Ce qui fait obstacle » : les parents critiquent la directrice en l'accusant de ne pas remplir sa mission alors que ce qui lui est reproché ne relève pas du champ réglementaire de l'école.
L'attribution en lien avec « ce qui fait obstacle » correspond à la quête de la directrice qui est d'assurer la surveillance des élèves et d'appliquer la réglementation de l'école, en dehors de l'école, afin de régler des situations pour lesquelles elle est tenue responsable par les parents d'élèves.

d) Le carré sémiotique (AN4)



Le carré sémiotique met en regard deux perceptions contraires qui permettent de comprendre la situation : la directrice doit surveiller les élèves par l'application des règles de l'école dans l'école soit appliquer la réglementation de l'école (A) et ne doit pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école dès que ceux-ci quittent l'école (B), son contraire *(A-B : axe de l'opposition, relation de contrariété)*; autrement dit, elle ne doit pas appliquer la réglementation de l'école à l'extérieur de l'école.

Devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école est en contradiction avec le fait de ne pas devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école (Non A) *(A-Non A : relation de contradiction).* Alors, ne pas devoir surveiller les élèves par l'application des règles de l'école (Non A) revient à devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école (B) ; *(Non A-B : relation de complémentarité).*

Devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école (B) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école (Non B) ; *(B-Non B : relation de contradiction).*

Et, ne pas devoir ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école (Non B) revient à devoir surveiller les élèves par l'application la réglementation de l'école (A) *(Non B-A : relation de complémentarité).*

Éléments retenus pour l'interprétation des niveaux logiques :
[Cf. Étape 2 du cadre interprétatif construit]

Le carré sémiotique met en regard deux perceptions contraires qui s'établissent en niveaux logiques :
Niveau 1 : A-Non A
Niveau 2 : B-Non B

La directrice fait l'objet de critiques : *« ils m'ont critiquée pour me dire pourquoi je n'ai rien fait » (L14-L15*) ; *« il y a plein de choses que les parents ont dits par rapport à moi [sic]. » (L81)*. Selon les parents, elle est tenue de surveiller les élèves par l'application des règles de l'école même à l'extérieur de l'école (A).
Pourtant, ce qui lui est reproché ne relève pas de ses prérogatives : *«je leur ai dit que ils n'étaient pas à moi ces bus. » (L12-L13)* ; *« là, on me met comme étant responsable de ce que vous êtes en train de faire alors que je ne suis pas du tout dedans. » (L33-L34) ;* « J'ai dit *: « écoutez c'est pas mon domaine [sic]. Je suis pas là-dedans [sic]. » » (L45-L46).* Elle ne doit pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école en dehors de l'école (B).

e) Les composantes sémantiques (AD)

	Marqueur positif (euphorie)	Marqueur négatif (dysphorie)
Niveau axiologique *(valeur axiale)*	*Assumer ses responsabilités*	*Se soustraire à ses responsabilités*
Niveau thématique *(conceptuel)*	Surveiller les élèves par l'application des règles de l'école	Ne pas surveiller les élèves par l'application des règles de l'école
Niveau figuratif *(perceptible)*	Ne pas être critiquée	Être critiquée
	Ne pas (laisser) vendre dans le bus, au snack, des produits contraires à ceux qui sont recommandés dans les lois, les articles	(Laisser) vendre dans le bus, au snack, des produits contraires à ceux qui sont recommandés dans les lois, les articles
	Mobiliser des tiers (personnels de l'éducation et association)	Ne pas mobiliser de tiers (personnels de l'éducation et association)
	Ne pas donner d'argent aux enfants	Donner de l'argent aux enfants

La valeur dominante apparaît au niveau axiologique par l'opposition thymique fondée sur le fait d'assumer ses responsabilités ou au contraire, de s'y soustraire en ne faisant pas *« son boulot, même si c'est extérieur à l'école » (L66-L67).*

Au niveau thématique, surveiller les élèves par l'application de la réglementation de l'école s'oppose au fait de ne pas surveiller les élèves par l'application de la réglementation de l'école.

Autrement dit, l'opposition du niveau thématique permet, au niveau figuratif, de saisir la manière dont la directrice se soustrait à ses responsabilités, aux yeux des parents d'élèves, en laissant les enfants acheter des casse-croûte au snack en dehors des horaires d'école, en laissant vendre des goûters dans le bus, ce qui justifie les critiques : *« tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice, car elle n'a pas fait son boulot. » (L65-L66).*

Mais selon la directrice, se soustraire à ses responsabilités revient à ne pas surveiller les élèves par l'application de la réglementation de l'école en donnant de l'argent aux enfants ou encore, en vendant des produits contraires à ceux qui sont recommandés dans les lois, les articles. Assumer ses responsabilités nécessiterait, pour chacun des acteurs, de ne pas leur donner d'argent, de ne pas leur vendre des goûters dans le bus, de ne pas leur vendre de

produits contraires à ceux qui sont recommandés dans les lois, les articles : *« ils n 'avaient pas à donner des sous aux enfants. Voilà, premièrement, ils n'ont pas à leur donner des sous lorsqu'ils montent dans le bus. » (L18-L20) ; « Ça, vis-à-vis des enfants, vous n'avez pas à le faire, c'est pas légal devant la loi [sic]. » (L39-L40).* 513

Éléments retenus pour l'interprétation de la maîtrise du paradoxe (but dominant et stratégies simples) :

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Le but dominant de la directrice s'établit au niveau conceptuel et correspond à son rôle social fondé sur ses attributions.

Les stratégies qu'elle met en place visent à dépasser les critiques des parents selon lesquelles *« elle n'a pas fait son boulot » (L66)* :

- en faisant appliquer les règles de l'école par un tiers, en dehors de l'école.

Concernant les parents, elle sollicite une association. Pour les chauffeurs de bus et le propriétaire du snack, elle fait appel à un personnel de la santé et à l'inspecteur ;

- sans appliquer les règles de l'école en dehors de l'école.

Concernant les parents, elle soutient son discours par des arguments relatifs à la responsabilité parentale, indépendants des règles de l'école : ils n'ont pas à donner d'argent aux enfants. Pour les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack, elle mobilise des arguments juridiques.

f) L'énonciation (AE)

Je	Ici	Maintenant
• Je, j', moi, m', la directrice • « *on* » (moi et les conseillers pédagogiques) *(L69)*	• L'école	• Les bus : *« **Mais ça a été long quand même** et **finalement,** oui, ils ont banni tout ça et n'ont plus vendu quoi que ce soit dans le bus » (L37-L39)* • Le snack : *« Ils font des efforts mais [hésitation] un petit peu. Mais ils savent **maintenant**. **Déjà,** leurs enfants ont des goûters qu'on demande [sic]. » (L62-L63)* • Les parents : *« Et **puis finalement,** c'est pas moi [sic], c'était eux-mêmes. C'est là qu'ils ont compris à force de venir aux réunions […] « c'est que moi en tant que parent, je ne fais pas ma part. » (L81-L85)*
Non je	Non ici	Non maintenant
• Monsieur, l'inspecteur, l'IEN • Les chauffeurs de bus, le bus • Les parents, parents d'élèves • Le snack, le monsieur qui est de l'autre côté, il est aussi un parent d'élève ceux qui sont dans le snack • Les enfants • Une intervenante extérieure, celle qui s'occupe de la santé • Une association, une association communale, un professeur de collège • Eux : la circonscription, l'IEN, les conseillers pédagogiques, les associations	• Dans le bus, • Le snack qui est juste en face de l'école, en dehors de l'école	Des moments différents : • Les chauffeurs de bus *« Alors **un moment donné**, c'était les parents qui étaient contre les chauffeurs de bus » (L11)* **Alors après**, ils m'ont dit : *« Et le snack qui est juste en face de l'école ? ». (L40-L42)* • Les propriétaires du snack : ***« C'était toute l'année dernière »** (L49)* et à un moment, l'intervenante extérieure est *« allée discuter avec le monsieur qui est de l'autre côté » (L56).* • Les parents : *« C'est là qu'ils ont compris, **à force de** venir aux réunions. » (L82-L83)*

Éléments retenus pour l'interprétation et l'identification de la stratégie double (acteurs, lieux, temps) :
[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Acteurs :

La situation concerne la directrice d'école, les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack, les parents d'élève qui étendent l'attribution de la directrice à un champ extérieur à l'école.
Pour faire face à la situation, la directrice d'école dit s'appuyer sur les personnels de l'éducation dont l'IEN, les conseillers pédagogiques: *« on est ensemble » (L70)* (la directrice, les conseillers pédagogiques, les psys, le maître G) et une association *« qui passe dans les écoles » (L71).* Elle est soutenue par l'inspecteur : *« Mais à chaque fois, j'étais aussi contente de discuter avec lui. Il me donnait des encouragements » (L89).*

Il y a plusieurs acteurs.

Lieux : les lieux évoqués concernent l'école, qui se distingue du bus *« dans le bus » (L39)* lieu contrôlé par la directrice *« à chaque fois, j'allais vérifier ce qu'ils vendaient » (L21), et du « snack qui est juste en face de l'école » (L41), « en dehors de l'école » (L49).* Les lieux distinguent l'école d'un extérieur (bus, snack) lorsque la situation d'interaction est évoquée. Mais, lorsque la directrice met en œuvre les stratégies simples, il n'y a ni intérieur ni extérieur puisque le règlement de l'école s'applique à un espace unique qui est celui de la situation.

Temps : plusieurs moments. Les interactions entre les protagonistes (la vente de produits dans le bus, la vente de produits du snack et les tensions avec les parents) se déroulent dans un même temps. Pour faire face à la situation jugée complexe, les stratégies se déploient à différents moments pour chacun des protagonistes.

Relevé sémantique	Les mondes
La directrice dans ses rapports avec les parents : *Il y a plein de choses que les parents **ont dits** par rapport à moi [sic]. (L81)* *ils m'ont **critiquée** pour me dire pourquoi je n'ai rien fait. (L14-L15)* *je leur ai **dit** que ils n'étaient pas à moi ces bus. (L12-L13)* *là, on me met comme étant responsable de ce que vous êtes en train de faire alors que je ne suis pas du tout dedans. (L33-L34)* *écoutez, c'est pas dans mon domaine [sic]. Je suis pas là-dedans [sic]. (L45-L46)*	Ce que « les gens » disent manifeste la réalité de l'opinion qui est le principe supérieur commun du **monde de l'opinion**. Les critiques formulées relèvent du mode d'expression du jugement de ce monde et confèrent un état de petit. La volonté de persuader, la persuasion étant une relation naturelle entre les êtres de ce monde, est motivée le désir d'être reconnu, du besoin de considération qui accorde au sujet sa dignité. Ne pas parvenir à persuader ne permet pas d'accéder à un état de grand.
*les parents **doivent** donner aux enfants un goûter (L6)* *c'est moi qui ai expliqué aux parents **qu'ils n'avaient pas à donner** des sous aux enfants. Voilà, premièrement, ils **n'ont pas à leur donner** des sous lorsqu'ils montent dans les bus. (L18-L19)* *C'est là qu'ils ont compris, à force de venir aux réunions […]. Ils ont compris que si l'enfant ne venait pas tout le temps, s'il est tout le temps absent, « c'est que moi **en tant que parent, je ne fais pas ma part** » [les mots sont appuyés]. (L82-L85)*	Les normes collectives, exprimées en termes de « devoir faire/ ne pas devoir faire », constituent le principe supérieur commun. Ce devoir parental est collectif : il s'impose à tous indépendamment du règlement de l'école. La dignité des personnes s'acquiert par l'aspiration à la responsabilité collective : la responsabilité parentale, l'éducation parentale font partie du répertoire des objets et des dispositifs du **monde civique.** Il s'agit de faire comprendre au parent sa responsabilité éducative.

Relevé sémantique	Les mondes
La directrice dans ses rapports avec les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack *Alors voilà, j'ai fait **« un deal »** avec eux, je te cache pas [sic]. Je leur ai dit : « si vous **vendiez** des pots de yaourt, si vous **vendiez** du lait en brique à boire, je n' sais pas [sic], du lait au chocolat, à la fraise, des fruits, alors les parents pourraient vous **payer** ça. ». (L28-L30)*	Les relations avec les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack s'inscrivent d'abord dans le **monde marchand.** Dans ce monde la coordination se réalise par les biens marchands. Les individus se livrent à des transactions. L'état de grand s'acquiert par ce qui est vendable, ce qui a de la valeur. Un bien non désiré conduit à un état de petit.
*En plus, c'était **pas légal** non plus [sic]. Et je leur avais dit : « Ça, vis-à-vis des enfants, vous **n'avez pas à le faire, c'est pas légal devant la loi** » [sic]. (L39-L40)* *il y a **des lois, des articles** qui disent telles et telles choses pour le goûter des enfants. (L61)*	Puis, la situation est relatée au travers du **monde civique** où le droit crée la référence commune. Dans ce monde le principe supérieur commun tient à la prééminence du collectif. Énoncer cette prééminence à travers la loi confère une dignité puisque dans ce monde, le répertoire des objets relève de toutes les formes légales.
*C'est moi qui ai **expliqué** aux parents (L18)* *En fait, j'ai demandé à une intervenante extérieure. J'ai demandé à [hésitation] […] : « S'il te plait, est-ce que tu peux aussi aller **discuter** avec le monsieur qui est de l'autre côté, comme c'est aussi un parent d'élève. ». Alors elle l'a **invité** à venir à une réunion qu'elle faisait pour les parents d'élèves. (L53-L58)*	Le **monde domestique** émane de relations bienveillantes destinées à transmettre (expliquer, discuter) qui confèrent un état de grand. Les relations naturelles entre les êtres s'inscrivent dans la courtoisie (inviter).

Les mondes de la situation

[Cf. Étape 3 du cadre interprétatif construit]

Le monde de l'opinion

La directrice retient que « les gens » (les parents) parlent négativement d'elle et la critiquent : *« Il y a plein de choses que les parents ont dits par rapport à moi [sic]. » (L81) ; « ils m'ont critiquée pour me dire pourquoi je n'ai rien fait. » (L14-L15).*

Les parents ont une opinion négative à son égard puisqu'elle est jugée par eux comme *« ne faisant pas son boulot » (L66)*. Cette opinion fait pression sur la directrice et lui donne quelquefois *« envie de pleurer » (L92).* Le principe supérieur commun du monde de l'opinion est la réalité de l'opinion. Ainsi, est-elle dans un état de petit vis-à-vis des parents, dans le monde de l'opinion.

Pourtant, ce qui lui est reproché ne relève pas de ses prérogatives : *(« je leur ai dit que ils n'étaient pas à moi ces bus. » (L12-L13) ; « là, on me met comme étant responsable de ce que vous êtes en train de faire alors que je ne suis pas du tout dedans. » (L33-L34) ; « écoutez, c'est pas dans mon domaine [sic]. Je suis pas là-dedans [sic]. » (L45-L46)).*

Elle ne parvient pas à les persuader *: « Bref […] Ils enveloppent tout ça pour dire que c'est la faute de la directrice […] même si c'est extérieur à l'école. » (L65-L67).*

La volonté de persuader (la persuasion étant une relation naturelle entre les êtres de ce monde) est motivée par le désir d'être reconnue, le besoin de considération qui accorde au sujet sa dignité. Ne pas parvenir à persuader confère un état de petit à la directrice.

Le monde marchand

Les relations avec les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack s'inscrivent dans le monde marchand. La directrice propose à la vente d'autres produits qui pourraient être acceptés par les parents. Elle fait un *« deal » (L28)* avec les chauffeurs de bus. Dans ce monde, la coordination se réalise par les biens marchands. Les individus se livrent à des transactions. L'état de grand s'acquiert par ce qui est vendable, ce qui a de la valeur. Un bien non désiré conduit à un état de petit.

Dans ses relations aux chauffeurs de bus, elle est dans un état de petit dans le monde marchand. En effet, elle rejette les bien vendus : *« ce que vous vendez, normalement, vous*

n'avez pas à le faire. » (L27) ; « finalement, oui, ils ont banni tout cela et n'ont plus vendu quoi que ce soit dans le bus. » (L38); « Après, ce sont ceux qui sont dans le snack qui n'étaient pas contents après moi » (L58-L59).

Les biens à la vente étant dévalorisés par la directrice, les chauffeurs de bus et les propriétaires du snack sont « privé (s) de la dignité des hommes dans ce monde » (Boltanski et Thévenot, 2011, p. 245) qui est le profit. Alors, elle est dans un état de petit dans ce monde.

La mise sous tension des mondes : une opposition des états de grandeur

La directrice est dans un état de petit dans le monde de l'opinion vis-à-vis des parents lorsqu'elle ne surveille pas les élèves en appliquant le règlement de l'école en dehors de l'école. Pour gagner cet état de grand, elle doit appliquer le règlement de l'école en dehors de l'école, ce qui la place dans un état de petit vis-à-vis des chauffeurs de bus et des propriétaires du snack, dans le monde marchand. Elle outrepasse ses prérogatives.

Le « faire-face »

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Les états de grandeur sont associés : la directrice a un état de petit dans le monde de l'opinion parce qu'elle ne gère pas des situations. Mais ces situations ne relèvent pas de ses prérogatives. Elle semble condamnée à être critiquée.

Cependant, pour gagner l'état de grand, elle va donner des arguments du monde civique, lesquels transfèrent la responsabilité de la situation aux protagonistes. Elle se place ainsi dans un état de grand dans le monde civique.

Le monde civique

La directrice appréhende les situations au travers de ces valeurs modales (devoir, ne pas devoir) et donne des arguments d'ordre juridique : *« En plus, c'était pas légal non plus [sic]. Et je leur avais dit : « Ça, vis-à-vis des enfants, vous n'avez pas à le faire, c'est pas légal devant la loi » [sic].». » (L39-L40) ; « il y a des lois, des articles qui disent telles et telles choses pour le goûter des enfants. » (L61-L62).*

Les relations avec les parents s'inscrivent dans le monde civique pour lequel les normes collectives constituent le principe supérieur commun. Elle leur énonce leur devoir *« de donner aux enfants un goûter » (L6)* et non de l'argent. Ce devoir parental est collectif : il s'impose à

tous, indépendamment de règlement de l'école. Elle formule ainsi des arguments de 520
nature juridique pour intervenir dans des situations qui se situent en dehors de son champ de compétence, de ses attributions.
La situation est relatée au travers du monde civique où le droit crée la référence commune. Elle renvoie ainsi chacun à sa responsabilité.
Énoncer cette prééminence à travers la loi lui confère une dignité puisque dans ce monde, le répertoire des objets relève de toutes les formes légales. La directrice d'école acquiert ainsi l'état de grand.

Le monde domestique

Enfin, pour faire face à la situation, la directrice mobilise des tiers afin de transmettre les règles de l'école, les expliquer.
Pour les propriétaires du snack, le personnel de la santé les « invite » à une réunion et « discute » et ce, à l'initiative de la directrice. Les relations courtoises qui déterminent les relations entre les êtres du monde domestique visent la transmission : *« ils savent maintenant. » (L63).*
La directrice mobilise une association chargée de l'éducation parentale. Par cette action, elle fait basculer ses relations avec les parents dans le monde domestique pour lequel le principe supérieur commun met en exergue la transmission. Elle fait comprendre aux parents leur responsabilité éducative.
Pour les chauffeurs de bus, l'IEN, *« est venu par la suite. Il est venu après pour discuter avec moi et avec les enseignants, pour ne pas qu'il y ait de ressentiment vis-à-vis des parents » (L104-L106).* L'IEN, sollicité par la directrice, contribue à l'harmonie des relations entre les êtres, ce qui lui confère un état de grand dans le monde domestique.

Étape A- L'analyse narrative (AN)

a) Programme narratif (AN1)

États / Énoncés	Extraits du discours
Situation initiale	*L'enfant était bien mordu : une belle trace de dents. Après ça arrive, mais on prévient les parents. Ça arrive voilà, c'est tout […]. L'enseignante ne trouve pas mieux que de dire : « c'est la directrice qui a écrit le mot » . (L13-L16)*
État initial	*J'ai eu une situation à gérer. Là, pareil, ça a pris des proportions que ça n'aurait pas dû prendre. (L6-L7)* *la maman est montée au créneau. (L15)* *Donc voilà, tout ça parce qu'elle n'assume pas. Elle n'est pas capable de [hésitation] d'expliquer, de [hésitation] voilà. Elle n'est pas capable de prendre position en tant qu'enseignante donc elle se retranche : « C'est pas moi, voilà ! » [sic]. (L21-L24)*
Énoncés de faire qui assurent la transformation	*À chaque fois, il faut que je rattrape, que je rattrape le coup […] En désamorçant. (L30)* *C'est rattraper les gaffes parce que les gens, d'accord ils sont professeurs des écoles, mais ils n'ont pas intégré les compétences d'un professeur des écoles. (L46-L48)* *En fait, les gens sont passés PE, mais sans, sans être conscients qu'il y avait un changement de compétences, quoi. Les attentes ne sont pas les mêmes vis-à-vis d'un enseignant instituteur, euh, que pour un professeur des écoles. On n'attend pas la même chose. Et donc, ils n'ont pas été accompagnés. Ils n'ont pas été accompagnés. (L58-L61)* *Faudrait que je leur montre l'évolution de leur métier, sauf que je n'ai pas le temps ! (L69)* *Donc la plupart du temps, je rattrape les gaffes et les situations de crise, je gère les situations de crise. (L70-L71)* *mais ça été loin parce que elle a rendu coupable la maman d'être venue me voir, d'être venue me voir. Elle a tenu la jambe à la maman parce qu'elle l'avait vu avec moi dans le bureau. (L71-L73)*

États / Énoncés	Extraits du discours
Énoncé final	*Donc voilà, je dois, moi, derrière, contribuer à rassurer ces parents : « sur un plan professionnel, ne vous inquiétez pas, tout va bien. Votre enfant, il a [hésitation], il a droit à tout. Enfin, on contribue à remplir tous ses besoins affectifs, moteurs, etc. etc. ». (L88-L90)*
État final	*Donc voilà, je dois, moi, derrière, contribuer à rassurer ces parents. (L88)*

Énoncé et état initiaux

La directrice d'école relate une situation conflictuelle entre une enseignante et un parent d'élève.

Sur les conseils de la directrice, l'enseignante a rédigé un mot destiné à informer les parents d'un élève qu'il avait été mordu par un autre enfant (L13), à la cantine : seulement, *« la maman est montée au créneau » (L15)* et l'enseignante avait rejeté la responsabilité sur la directrice *« L'enseignante ne trouve pas mieux que de dire : « c'est la directrice qui a écrit le mot ». » (L15-L16).*

Les relations de l'école avec les parents sont dégradées à cause de l'enseignante de STP: *« J'ai eu une situation à gérer. Là, pareil, ça a pris des proportions que ça n'aurait pas dû prendre. » (L6-L7).*

Selon la directrice, cette situation illustre le manque de formation et de professionnalisme des enseignants devenus Professeurs des Écoles (PE) :

« Donc voilà, tout ça parce qu'elle n'assume pas. Elle n'est pas capable de [hésitation] d'expliquer, de [hésitation] voilà. Elle n'est pas capable de prendre position en tant qu'enseignante donc elle se retranche : « C'est pas moi, voilà ! » [sic] » (L21-L24).

Énoncé et état intermédiaires

La dégradation des relations avec les parents s'accentue par les agissements de l'enseignante : *« mais ça été loin parce que elle a rendu coupable la maman d'être venue me voir, d'être venue me voir. Elle a tenu la jambe à la maman parce qu'elle l'avait vu avec moi dans le bureau. » (L71-L73).*

La directrice doit alors mobiliser ses compétences pour rattraper leurs *« gaffes »* (L46) et rassurer les parents : *« C'est rattraper les gaffes parce que les gens, d'accord ils sont professeurs des écoles, mais ils n'ont pas intégré les compétences d'un professeur des écoles. » (L46-L48).*

> *En fait, les gens sont passés PE, mais sans, sans être conscients qu'il y avait un changement de compétences, quoi. Les attentes ne sont pas les mêmes vis-à-vis d'un enseignant instituteur, euh, que pour un professeur des écoles. On n'attend pas la même chose. Et donc, ils n'ont pas été accompagnés. Ils n'ont pas été accompagnés. (L58-L61)*

Et, le temps consacré à rattraper leurs bévues (L69-L70) l'empêche de former les enseignants pour qu'ils acquièrent les compétences requises par leur statut : *« Faudrait que je leur montre l'évolution de leur métier, sauf que je n'ai pas le temps ! (L69).*

Énoncé et état finals

> *Donc voilà, je dois, moi, derrière, contribuer à rassurer ces parents : « sur un plan professionnel, ne vous inquiétez pas, tout va bien. Votre enfant, il a [hésitation], il a droit à tout. Enfin, on contribue à remplir tous ses besoins affectifs, moteurs, etc. etc. ». (L88-L90)*

b) Le schéma actantiel (AN2)

Destinateur	Opposant (s)	Sujet	Objet de la quête	Adjuvant (s)	Destinataire
L'interviewé	L'enseignante Les enseignants de l'école	La directrice	Veiller à la qualité des relations avec les parents.	Les parents L'institution	Le chercheur

Le sujet et l'objet de la quête

Le sujet de la quête est l'énonciateur, la directrice de l'école. Sa quête est de veiller à la qualité des relations avec les parents en rattrapant les bévues commises par les enseignants.

Les opposants

Les opposants sont les enseignants *« C'est rattraper les gaffes parce que les gens, d'accord ils sont professeurs des écoles, mais ils n'ont pas intégré les compétences d'un professeur des écoles. » (L46-L48),* et plus particulièrement une enseignante de STP *« À chaque fois, il faut que je rattrape, que je rattrape le coup. » (L30).*

Les adjuvants

Les adjuvants sont les parents avec lesquels la directrice parvient à préserver une qualité de relation en contribuant à les rassurer *: « sur un plan professionnel, ne vous inquiétez pas, tout va bien. Votre enfant, il a [hésitation], il a droit à tout. Enfin, on contribue à remplir tous ses besoins affectifs, moteurs, etc. etc. » (L883-L90).*

Ensuite, il y a l'institution qui n'a pas accompagné les enseignants dans l'acquisition des compétences de professeur des écoles :

> *En fait, les gens sont passés PE, mais sans, sans être conscients qu'il y avait un changement de compétences, quoi. Les attentes ne sont pas les mêmes vis-à-vis d'un enseignant instituteur, euh, que pour un professeur des écoles. On n'attend pas la même chose. Et donc, ils n'ont pas été accompagnés. Ils n'ont pas été accompagnés. (L58-L61)*

L'institution pourrait sembler être un opposant. Cependant, elle acquiert la qualité d'adjuvant en endossant la responsabilité du manque de compétences des enseignants, lesquels n'ont pas été accompagnés. La carence de formation imputable à la directrice est alors légitimée : la formation initiale revient à l'institution.

c) Le schéma narratif (AN3)

Les valeurs modales ci-dessus introduisent les verbes d'action qui décrivent le processus de transformation.

Devoir	Vouloir	Savoir	Pouvoir
il **faut** que je rattrape, que je rattrape le coup. (L30) **Faudrait** que je leur montre l'évolution de leur métier. (L69) Je dois, moi, derrière, contribuer à rassurer les parents. (L83-L84)		**J'ai un petit peu lu** ce sur quoi je m'engageais. (L57-L58)	
Ne pas devoir	Ne pas vouloir	Ne pas savoir	Ne pas pouvoir
Ça a pris des proportions que ça **n'aurait pas** dû prendre. (L6-L7) Ça, elle a pas à le faire. (L79-L80)		**Sans être conscients** qu'il y avait un changement de compétences (L58-L59)	**Ne pas avoir le temps :** Sauf que je n'ai pas le temps. (L69)

La directrice et les enseignants ont tous le statut PE, acquis *« à l'ancienneté » (L56).*
Cependant, la directrice se distingue des enseignantes par le savoir : elle a intégré les compétences des PE via l'auto-information *(« j'ai un petit peu lu sur ce à quoi je m'engageais» L57-L58)* alors que les enseignants *« sont passés PE sans être conscients qu'il y avait un changement de compétences » (L58-L59).*
Alors, le statut de PE, élément de convergence, est aussi une source de divergence.

La directrice se différencie aussi des enseignants par les relations qu'elle entretient avec les parents. Elle répare leurs bévues et rassure les parents contrairement à l'enseignante de STP qui elle, est en situation de rupture avec un parent qui ne veut plus la voir : *« La maman, elle m'a tout simplement dit : « moins je lui parle, […] mieux je me porte ! ». En tant que parent, un parent qui te dit ça, c'est grave quoi !» (L80-L82).* Cette relation conflictuelle a été

générée par le comportement non professionnel de l'enseignante de STP (ne pas devoir) *: « Ça, elle a pas à le faire (L79-L80) ».* La qualité des relations avec les parents est dégradée et la situation prend *« des proportions que ça n'aurait pas dû prendre » (L7)*. Ce manque de professionnalisme de l'enseignante contraint la directrice: *« il faut que je rattrape que je rattrape le coup (L30) »* et *« Je dois, moi, derrière, contribuer à rassurer les parents» (L88).*

Par ailleurs, la directrice dit devoir intervenir sur leur formation *(« Faudrait que je leur montre l'évolution de leur métier », L69)* mais déclare dans le même temps ne pas avoir le temps d'accompagner les enseignants pour qu'ils acquièrent les compétences attendues par le statut de professeur des écoles (ne pas pouvoir). Par conséquent, elle ne peut les former pour qu'ils cessent de commettre des bévues. La situation semble insoluble.

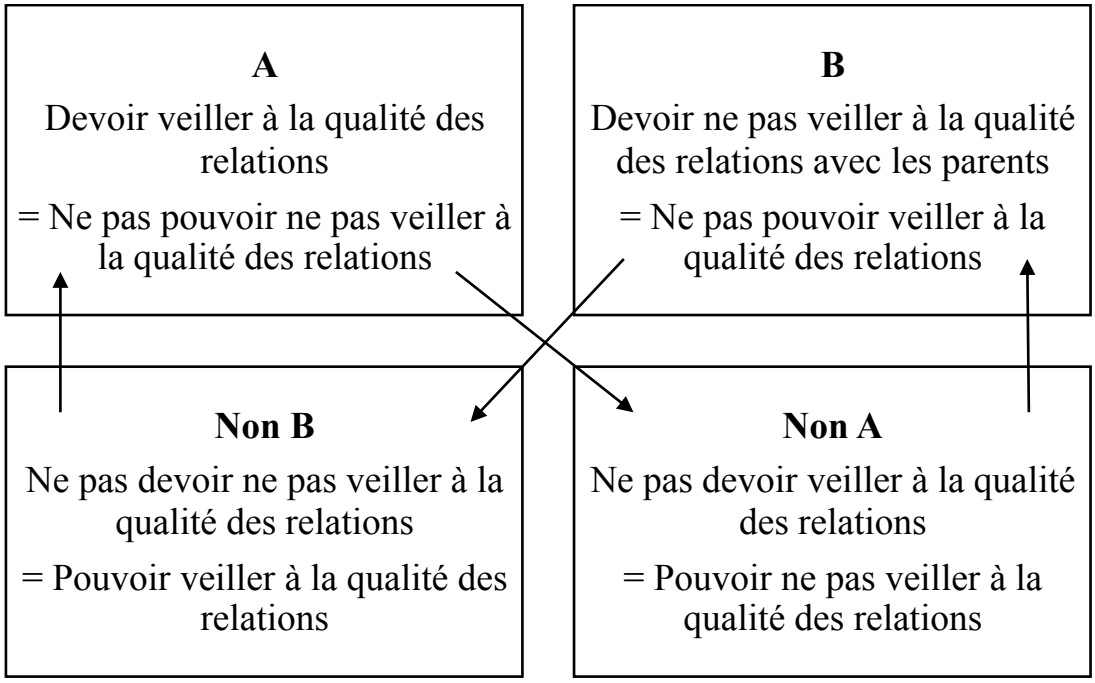
Éléments retenus pour l'interprétation de la situation jugée complexe :
[Cf. Étape 1 du cadre interprétatif construit]

L'hétéro-référence : Au travers des actants se détachent deux systèmes qui entrent en interaction avec celui de la directrice : les enseignants (dont l'enseignante de STP) et les parents d'élève.

« Ce qui fait obstacle » : les enseignants commettent des *« gaffes » (L46)* et entravent ainsi l'attribution de la directrice qui se doit de veiller à la qualité des relations avec les parents. Ces bévues sont liées à leur manque de professionnalisme : ils n'ont pas acquis les compétences des professeurs des écoles.

L'attribution en lien avec ce qui fait obstacle correspond à la quête de la directrice qui est de veiller à la qualité des relations avec les parents d'élève. En ce qui concerne les compétences des enseignants, elle se doit de participer à leur formation.

d) Le carré sémiotique (AN4)



Le carré sémiotique met en regard deux perceptions contraires :

Devoir veiller à la qualité des relations (A) s'oppose à devoir ne pas veiller à la qualité des relations (B), son contraire *(A-B : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

Devoir veiller à la qualité des relations (A) est en contradiction avec l'action de ne pas devoir veiller à la qualité des relations (A) (Non A) *(A-Non A : relation de contradiction).* Alors, ne pas devoir veiller à la qualité des relations (Non A) revient à devoir ne pas veiller à la qualité des relations. (B) *(Non A- B : relation de complémentarité).*

Devoir ne pas veiller à la qualité des relations (B) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir ne pas veiller à la qualité des relations (Non B) ; *(B-Non B : relation de contradiction).*

Et, ne pas devoir ne pas veiller à la qualité des relations (Non B) revient à devoir veiller à la qualité des relations (A) *(Non B-A : relation de complémentarité).*

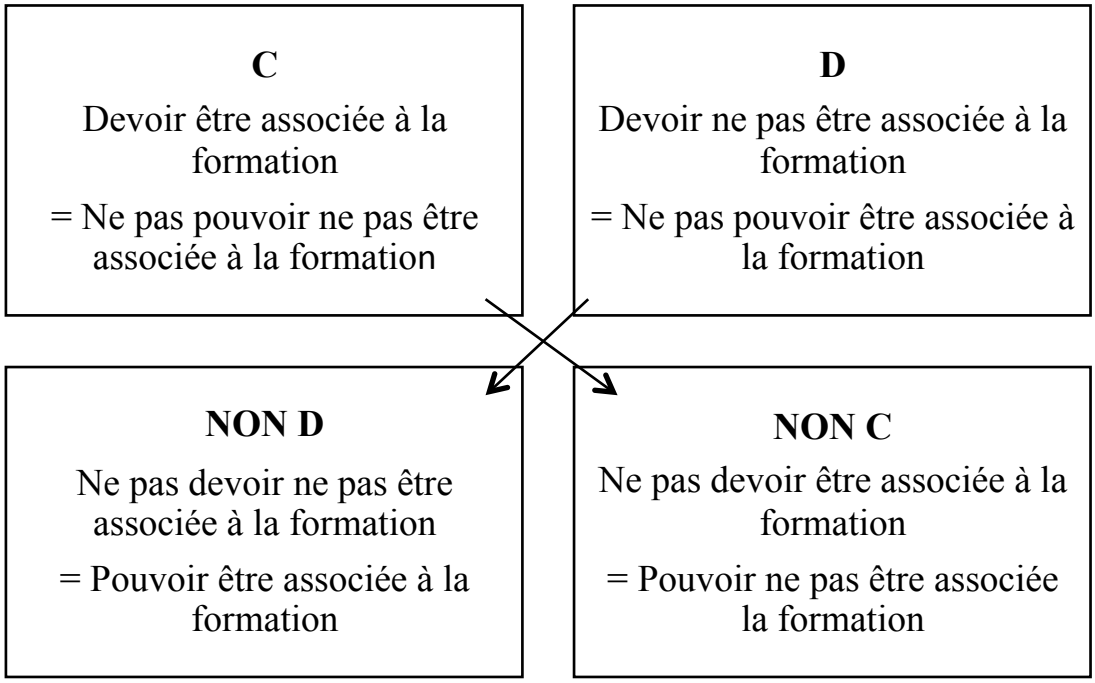
Éléments retenus pour l'interprétation des niveaux logiques :
[Cf. Étape 2 du cadre interprétatif construit]

Le carré sémiotique construit à partir du double carré modal (Cf. Titre 3.4.3.1) met en regard deux perceptions contraires qui permettent de comprendre les niveaux logiques engagés dans la situation jugée complexe.

Les niveaux logiques s'établissent :
Niveau 1 : A- Non A
Niveau 2 : B- Non B

La directrice doit veiller aux relations de qualité avec les parents (A) sans pouvoir le faire puisque les enseignants commettent des « gaffes, ce qui entraine de ne pas pouvoir veiller aux relations de qualité (B) : ces relations sont sans cesse fragilisées par le manque de compétences des enseignants. Comme ils commettent des bévues, la directrice doit alors consacrer du temps à rassurer les parents.
La directrice doit veiller à la qualité des relations (A) mais ne peut pas veiller à la qualité des relations (B), son contraire *(A-B : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.
Lorsque les modalités devoir et ne pas pouvoir sont réunies, elles s'opposent et établissent ainsi une relation de contrariété alors que prises séparément, elles sont indépendantes dans le sens où, le devoir ne modifie pas le pouvoir.
Lorsque les niveaux logiques 1 et 2 se superposent terme à terme (A et B), le paradoxe apparaît.

Ensuite, la directrice devrait former les enseignantes, mais elle ne le peut pas : son temps est consacré à réparer leurs bévues.



Le carré sémiotique met en regard deux perceptions contraires : devoir être associée à la formation (C) s'oppose à devoir ne pas être associée à la formation (D), son contraire *(C-D : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

Devoir être associée à la formation (C) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir être associée à la formation (Non C) ; *(C-Non C : relation de contradiction).* Alors, ne pas devoir être associée à la formation (Non C) revient à devoir ne pas être associée à la formation (D) ; *(Non C-D : relation de complémentarité).*

Devoir ne pas être associée à la formation (D) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir ne pas être associée à la formation (Non D) ; *(D-Non D : relation de contradiction).*

Et, ne pas devoir ne pas être associée à la formation (Non D) revient à devoir être associée à la formation (C) ; *(Non D-C : relation de complémentarité).*

Éléments retenus pour l'interprétation des niveaux logiques :

[Cf. Étape 2 du cadre interprétatif construit]

Le carré sémiotique construit à partir du double carré modal (Cf. Titre 3.4.3.1) met en regard deux perceptions contraires qui permettent de comprendre les niveaux logiques engagés dans la situation jugée complexe.

Les niveaux logiques s'établissent :

Niveau 3 : C-Non C

Niveau 4 : D-Non D

La directrice doit être associée à la formation des enseignants (C) sans pouvoir y être associée, faute de temps.

La directrice doit être associée à la formation (C) mais ne peut pas être associée à la formation (D), son contraire *(C-D : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

Lorsque les modalités devoir et ne pas pouvoir sont réunies, elles s'opposent et établissent ainsi une relation de contrariété alors que prises séparément, elles sont indépendantes dans le sens où le devoir ne modifie pas le pouvoir.

Lorsque les niveaux logiques 3 et 4 se superposent terme à terme (C et D), le paradoxe apparaît.

Étape B- Analyse discursive (AD) et énonciative (AE)

e) Les composantes sémantiques (AD)

Niveau axiologique *(valeur axiale)*	La compétence professionnelle	L'incompétence professionnelle
Niveau thématique *(conceptuel)*	La qualité des relations avec les parents d'élève	Les relations dégradées avec les parents d'élève
Niveau figuratif *(perceptible)*	Capacité à expliquer, rassurer (L84)	Les *« gaffes » (L46)*
	Avoir les compétences de PE	Ne pas avoir les compétences de PE (L48)
	Assumer (L22)	Se retrancher (L23)

La valeur dominante apparaît au niveau axiologique. L'opposition thymique s'exprime en termes de compétence et d'incompétence professionnelles.

La valeur axiale est spécifiée au niveau thématique par l'opposition entre ce qui distingue la compétence de l'incompétence professionnelle à savoir, respectivement, la qualité des relations avec les parents d'élèves ou au contraire, les relations dégradées.

Autrement dit, l'opposition conceptuelle permet de saisir le passage de l'incompétence professionnelle à la compétence professionnelle : la qualité des relations avec les parents d'élève.

Le niveau figuratif rend compte de la manière dont la qualité des relations avec les parents se perçoit. La maîtrise de la communication et la prise de position en tant qu'enseignant manifestent d'un statut assumé, de compétences acquises. Elles rassurent les parents. Au contraire, les relations dégradées avec les parents d'élève sont consécutives aux bévues, au retranchement et à la non-acquisition des compétences de professeur des écoles.

Éléments retenus pour l'interprétation de la maîtrise du paradoxe (but dominant et stratégies simples)
[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Le but dominant de la directrice s'établit au niveau conceptuel et correspond à la manière dont elle se représente la situation au regard de ses attributions.

Les stratégies qu'elle met en place visent à renforcer sa compétence professionnelle vis-à-vis des parents et des enseignants. Pour ce faire, elle se distingue des enseignants jugés non-professionnels en prenant appui sur un statut commun aux enseignants : le statut de professeur des écoles.

Les composantes sémantiques expriment le passage de l'incompétence à la compétence professionnelle, et inversement.

f) L'énonciation (AE)

Je	Ici	Maintenant
• Je (la directrice) • *On* (la directrice et les enseignants) (L89)	• lieu non situé dans l'école • le bureau	• Sur le moment : *Le lendemain ou à la sortie, je ne sais plus (L15)* *Pendant une heure le samedi (L79)* *À chaque fois, il faut que je rattrape, que je rattrape le coup. (L30)*
Non je	Non ici	Non maintenant
• L'enseignante de STP non-professionnelle • Les *gens* (L47 ; L58), les enseignants professeurs des écoles • L'enfant • Le père, la maman, un parents, ces parents		*je dois, moi, derrière (L88)*

Éléments retenus pour l'interprétation et l'identification de la stratégie double (acteurs, lieux temps) :

[Cf. Étape 2 du cadre interprétatif construit]

- **Acteurs** : la directrice d'école, les parents, les enseignants.

- **Lieu** : dans son discours, il y a un seul espace « école » où s'exerce l'incompétence des enseignants et où la directrice *« rattrape les gaffes » (L70)*. Le lieu école peut être spécifié : le bureau (L73).

- **Temps :**

La directrice va devoir intervenir sur la situation complexe en deux temps « sur le moment » et « derrière ».

- sur le moment, la directrice s'entretient dans son bureau avec le parent pour *« rattraper les gaffes et les situations de crise » (L70).*
- l'après moment : *« je dois moi derrière, contribuer à rassurer les parents » (L88).*

Le second moment est une poursuite de l'action sur les parents.

Le lieu est indéfini.

Cependant, pour rassurer les parents, elle s'associe aux enseignants *« sur un plan professionnel, ne vous inquiétez pas, tout va bien. Votre enfant, il a [hésitation], il a droit à tout. Enfin, on contribue à remplir tous ses besoins affectifs, moteurs, etc. etc. ».» (L88)*

Et, il y a plusieurs moments et après moments, des conflits émergeant de manière récurrente : *« À chaque fois, il faut que je rattrape, que je rattrape le coup. » (L30).*

Étape C- La grammaire des mondes

Relevé sémantique	Les mondes
<u>La directrice dans ses relations aux parents</u> *À chaque fois, il faut que je rattrape, que je **rattrape le coup**. (L30)* *Donc voilà, je dois, moi, derrière, contribuer à **rassurer** ces parents : « sur un plan professionnel, **ne vous inquiétez pas**, tout va bien. Votre enfant, il a [hésitation], il a droit à tout. Enfin, on contribue à remplir tous ses besoins affectifs, moteurs, etc. etc. ». (L88-L90)*	La responsabilité hiérarchique participe au principe supérieur commun du **monde domestique.** Dans ce cadre, devoir « rattraper le coup » et « rassurer » manifestent la responsabilité du chef qui lui confère un état de grand. « Rattraper le coup » et « rassurer » permettent d'obtenir la confiance de l'Autre (des parents) ce qui est le mode d'expression du jugement dans ce monde.
<u>La directrice dans ses relations aux enseignants</u> *Donc voilà, tout ça parce qu'elle **n'assume pas**. (L21-L22)* *Elle n'est pas capable de [hésitation] d'expliquer, de [hésitation] voilà. Elle **n'est pas capable de prendre position** en tant qu'enseignante donc elle **se retranche** : « C'est pas moi, voilà ! » (L22-L24)* *C'est **rattraper les gaffes** parce que les gens, d'accord ils sont professeurs des écoles, mais ils n'ont pas intégré les compétences d'un professeur des écoles. (L46-L48)* *je **rattrape les gaffes et les situations de crise.** (L70)* *Faudrait que je leur montre l'évolution de leur métier, sauf que je n'ai pas le temps ! (L69)*	Ne pas assumer ses actes, se retrancher sont autant de comportements qui manifestent la faible responsabilité de son auteur. En se dérobant ainsi, le sujet est dans un état de déchéance. Les êtres misérables du **monde domestique** ne sont pas à ce qu'ils font. Ils font des « impairs, des gaffes, des apartés, ce qui indispose et les rend odieux aux yeux des plus grands » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 221). Dans ce monde domestique, la tradition entendue comme une génération à partir du hiérarchique est une transmission qui détermine l'ordre entre les êtres. Ne pas montrer l'évolution du métier place le chef dans un état de petit vis-à-vis de ses subordonnés.

Relevé sémantique (suite)	Les mondes (suite)
La directrice dans ses relations à l'institution *J'ai un petit peu lu sur ce à quoi je **m'engageais** (L57-L58)*	La situation statutaire des enseignants (instituteurs, PE) est omniprésente et fait référence au **monde civique** où le collectif supplante les individualités. Il s'agit donc de respecter un engagement en considérant que la dignité des personnes s'inscrit dans cette perspective statutaire qui est à la fois officielle ou institutionnelle et collective. L'auto-information appartient au répertoire des dispositifs de ce monde et manifeste d'un investissement à l'égard du cadre statutaire commun.
Les enseignants dans leur relation à l'institution *En fait, les gens sont passés **PE**, mais sans**, sans être conscients** qu'il y avait un changement de compétences, quoi. Les attentes ne sont pas les mêmes vis-à-vis d'un enseignant* **instituteur**, *euh, que pour **un professeur des écoles**. On n'attend pas la même chose. Et donc, ils **n'ont pas été accompagnés. Ils n'ont pas été accompagnés.** (L58-L61)*	Dans le monde civique, la reconnaissance de la personne tient à son appartenance à un collectif tel que son statut. Or, l'institution n'a pas accompagné les enseignants dans l'acquisition des compétences de professeur des écoles. Elle les réduit à être eux-mêmes, dans leur singularité. Artisan de leur isolement, l'institution est dans un état de déchéance. Inconscients du cadre collectif exigé par cette évolution statutaire, les enseignants sont eux aussi dans un état de petit dans ce monde.

Les mondes de la situation

[Cf. Étape 3 du cadre interprétatif construit]

Le monde domestique

La directrice reçoit la mère d'une élève en situation de conflit avec l'enseignante de STP et lui témoigne de sa bienveillance en la rassurant. Et, elle manifeste la responsabilité liée à son rang en rattrapant les bévues des enseignants : la directrice d'école est dans un état de grand dans le monde domestique.

Mais dans ce monde, l'état de grand repose aussi sur la tradition. Entendue comme une génération à partir du hiérarchique, la tradition est une transmission qui détermine l'ordre entre les êtres. Ne pas pouvoir assumer cette transmission conduit la directrice à l'état de petit dans ses rapports aux enseignants.

La mise sous tension des mondes : une opposition des états de grandeur

Les états de grandeur de la directrice entrent en tension au sein même du monde domestique : elle est dans un état de grand et de petit dans ses rapports avec les parents et dans ses relations avec les enseignants.

En effet, la directrice dit ne pas avoir le temps de leur montrer l'évolution de leur métier pour leur permettre d'acquérir les compétences attendues par leur statut. Elle justifie cette carence de formation par un manque de temps lié lui-même au temps consacré à la gestion de situations jugées complexes *(« je rattrape les gaffes et les situations de crise », L70).* Alors dans un mouvement d'oscillation interminable, à chaque fois qu'elle est dans un état de grand dans le monde domestique par ses relations avec les parents, elle se trouve dans un état de déchéance (petit) dans ce même monde puisqu'elle ne peut transmettre, permettre aux enseignantes d'acquérir les compétences nécessaires.

Le monde civique

L'enseignante de STP et les autres enseignants de l'école ont demandé un changement de statut pour devenir PE, sans considérer les attentes de l'institution. Ils ont sollicité cette

évolution sans s'informer de ce à quoi ils s'engageaient. La situation statutaire des enseignants est omniprésente et fait référence au monde civique où le respect du cadre, des règles est essentiel. Il existe donc une relation entre les enseignants et l'institution qui s'inscrit dans le monde civique. Les enseignants sont dans un état de déchéance dans ce monde, faute d'accompagnement institutionnel et d'auto-information.

En effet, la carence d'accompagnement réduit les enseignants à être eux-mêmes : l'institution est dans un état de petit puisque « est petit tout ce qui dilue, morcèle » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 241).

Si l'institution n'a pas accompli la mission dont elle a vocation, les enseignants n'ont pas non plus cherché à abandonner leurs particularités pour intégrer la référence collective que représente le statut de PE. Ils sont dans un état de déchéance parce qu'ils n'aspirent pas à l'acquisition de compétences communes : « Les personnes sont petites ou grandes selon qu'elles se trouvent à l'état particulier, qui les réduit à n'être qu'elles-mêmes, des « individus isolés » esclaves de leurs intérêts particuliers et condamnés à l'impuissance » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 233).

Le « faire-face »

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Ne pas former les enseignants, expose la directrice à des situations de *« gaffes » (L70)* récurrentes et la place en infraction par rapport à ses attributions. Elle est dans un état de petit dans le monde domestique, monde dans lequel la transmission contribue à fonder les relations entre les êtres.

Seulement, la directrice justifie le fait de ne pas agir en matière de formation de la façon suivante :

- d'une part, les enseignants, comme la directrice, n'ont pas passé l'examen et ont obtenu le statut de PE à l'ancienneté. Elle est pareille qu'eux.

Cette convergence la singularise (*« mais j'ai un peu lu sur ce à quoi je m'engageais. En fait, les gens sont passés PE, mais sans être conscients qu'il y avait un changement de compétences. » , L57-L59)* alors que les enseignants n'ont pas considéré ce que le changement statutaire exigeait à savoir, leur engagement à acquérir de nouvelles compétences. Le cadre statutaire omniprésent dans les justifications de la directrice introduit le monde civique. Elle a acquis les compétences attendues par l'administration : elle se trouve ainsi en état de grand dans ce monde, dans ses relations à l'institution.

- d'autre part, elle souligne qu' *« ils n'ont pas été accompagnés » (L61)* rejetant ainsi la responsabilité première de leur manque de professionnalisme sur l'institution. De surcroît, sa responsabilité est écartée puisque, conséquence directe de cette carence d'accompagnement, les bévues doivent être rattrapées et les parents rassurés, ce qui correspond à ses attributions administratives (article 30-1.9). La directrice n'a donc pas le temps de cette formation. L'institution et la responsabilité administrative qu'elle engage dans la situation interviennent pour légitimer le fait que la directrice ne forme pas les enseignants et occulte finalement ses attributions en matière de formation (article 30-2.4 de l'arrêté N°795 CM du 24 juillet 1996). Autrement dit, la directrice se prémunit de l'état de petit dans le monde civique : la formation revient à l'institution. Elle ne peut pas être, dans le fond, en infraction par rapport à l'article 30-2.4 de l'arrêté N° 795 CM précité qui fait état de sa participation à la formation des enseignants, puisqu'il n'y a pas eu d'accompagnement initial de l'institution. Finalement, le monde civique se superpose au monde domestique dans lequel la directrice retrouve un état de grand.

Annexe 22. Situation 6 : Outils de l'analyse

Étape A- L'analyse narrative (AN)

a) Le programme narratif (AN1)

États / Énoncés	Extraits du discours
Situation initiale	*Ben, tout simplement l'année dernière, y a eu une expérimentation [données permettant l'identification de l'interviewé] en fait la mise en place d'un CNED. Alors en fait, le CNED à l'origine, il est, en fait, que au niveau des parents. Mais bon le gros souci [hésitations][…] le souci [données permettant l'identification de l'interviewé] c'est que quand on va en 6e, et ben on va [données permettant l'identification de l'interviewé]. Quand on a 10-11 ans, c'est difficile, très très difficile à gérer. (L3-L10)* *Et, on avait une proposition de la confession Mormone, l'an dernier, qui avait interpelé le ministre à ce niveau-là et donc qui souhaitaient, eux, mettre en place un CNED mais assisté, c'est-à-dire sans laisser les parents tout seuls. Et donc ils s'engageaient, eux, à comment dire euh, fournir le personnel enseignant à la retraite [hésitation] donc qui était un peu dans la profession. (L32-L36)*
État initial	*Finalement, [hésitation] moi j'y croyais à cette formule parce que j'avais vu que certains gamins avaient lâché l'école. (102-103)* *J'avais pris position fortement et d'ailleurs, j'avais tout fait pour que la structure soit bien, j'avais refait faire des travaux, voilà, voilà. Tout fait. (L107-L108)*

États / Énoncés	Extraits du discours
Énoncés de faire qui assurent la transformation	*C'est que les parents ont déscolarisé ceux, les élèves qui étaient au collège sur Tahiti en 5e donc ils l'ont ramené [sic] sur [données permettant l'identification de l'interviewé] alors que techniquement, ils étaient plus ou moins bien. Alors que nous, ça s'adressait plutôt aux familles euh dont l'enfant avait des difficultés en internat parce que des fois l'internat c'est dur pour certains, et c'est surtout pour les familles qui plaçaient leurs enfants en famille d'accueil. (L51-L56)* *Manque de pot, la partie, la partie qui devait être assurée par le personnel à la retraite ne s'est jamais fait [sic] jusqu'à aujourd'hui. Et donc, le problème c'est que j'ai eu en fait à peu près dix intervenants différents et dont la moitié n'était pas bachelier [sic]. (L65-L68)* *Et puis, ben, j'étais vraiment déçu et puis là maintenant, en début de l'année, je suis dans l'esprit inverse, c'est-à-dire je fais la guerre à tout le monde : personne au CNED. Tous les parents, je leur dis [hésitation] […]. Mais maintenant, je suis en fait dans [hésitation] en pleine guerre, car j'essaie de convaincre tout le monde que ce n'est pas bien alors que [hésitation] c'est un peu difficile. (L110-L118)* *c'est assez complexe aussi parce qu'il y a, mine de rien, le poids de la religion. C'est fort dans [données permettant l'identification de l'interviewé], ça n'a rien à voir avec euh, le poids sur Tahiti [hésitation]. Dès que, on va dire, des représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle]. Alors faire la guerre. (L120-L124)* *j'avais lancé dans l'école l'apprentissage du jeu d'échec, donc classique. (L127)*

États / Énoncés	Extraits du discours
Énoncés de faire qui assurent la transformation (suite)	*Et puis après, du coup, ils passent la consigne : plus personne ne venait à l'activité, hors temps scolaire, le samedi. Ok, bon ben, je ne me prends plus la tête. S'il n'y a plus personne qui vient, on va arrêter là ! (L154-L156)* *Même moi, des parents étaient venus s'excuser : « Je sais que c'est pour nos enfants mais on nous a dit que [hésitation] ». J'ai dû complètement euh, intervenir, mais au niveau religieux [hésitation], mais au niveau plus élevé [hésitation], donc pas localement. (L165-L168)* *Après, publiquement, je suis invité un moment, un dimanche et ils disent, ils le disent. Ok, bon, finalement on s'est compris. (L172-L173)*
Énoncé final	*La religion, c'est terrible. (L174)*
État final	*Et puis, les gens sur place, butés, maintiennent toujours. Alors ok : fin des échecs. On ne va plus se prendre la tête. (L173-L174)*

Énoncés et état initiaux

Le directeur restitue une situation dans laquelle l'église mormone avait donné une impulsion à un projet d'enseignement par le CNED.

> *Et, on avait une proposition de la confession Mormone, l'an dernier, qui avait interpelé le ministre à ce niveau-là et donc qui souhaitaient, eux, mettre en place un CNED mais assisté, c'est-à-dire sans laisser les parents tout seuls. Et donc ils s'engageaient, eux, à comment dire euh, fournir le personnel enseignant à la retraite [hésitation] donc qui était un peu dans la profession. (L32-L36)*

Il avait pour but d'éviter aux élèves néo-entrant en 6e et les collégiens qui éprouvaient des difficultés en matière d'hébergement, de quitter l'île pour rejoindre un collège sur Tahiti ou sur une île de l'archipel et vivre en internat ou en famille d'accueil : « *quand on va en 6e, et*

ben on va [données permettant l'identification de l'interviewé]. Quand on a 10-11 ans, c'est difficile, très très difficile à gérer. » (L8-L10).

Le directeur d'école soutient le projet. Il s'agit de veiller à la scolarité des élèves : « *Finalement, [hésitation] moi j'y croyais à cette formule parce que j'avais vu que certains gamins avaient lâché l'école. » (L102-L103) ;* « *J'avais pris position fortement et d'ailleurs, j'avais tout fait pour que la structure soit bien, j'avais refait faire des travaux, voilà, voilà. Tout fait. » (L107-L108).*

Énoncés de faire qui assurent la transformation

Cependant, le projet :

- a mal été interprété par les parents :

  C'est que les parents ont déscolarisé ceux, les élèves qui étaient au collège sur Tahiti en 5e donc ils l'ont ramené [sic] sur [données permettant l'identification de l'interviewé] alors que techniquement, ils étaient plus ou moins bien. Alors que nous, ça s'adressait plutôt aux familles euh, dont l'enfant avait des difficultés en internat parce que des fois l'internat c'est dur pour certains, et c'est surtout pour les familles qui plaçaient leurs enfants en famille d'accueil. (L51-L56)

- n'a pas été encadré par les enseignants à la retraite de l'église mormone :

  Manque de pot, la partie, la partie qui devait être assurée par le personnel à la retraite ne s'est jamais fait [sic] jusqu'à aujourd'hui. Et donc, le problème c'est que j'ai eu en fait à peu près dix intervenants différents et dont la moitié n'était pas bachelier [sic]. (L65-L68)

- est maintenu malgré ses carences, par la volonté des instances religieuses mormones :

  c'est assez complexe aussi parce qu'il y a, mine de rien, le poids de la religion. C'est fort dans [données permettant l'identification de l'interviewé], ça n'a rien à voir avec euh, le poids sur Tahiti [hésitation]. Dès que, on va dire, des représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle]. Alors faire la guerre. (L120-L125)

Le directeur va intervenir en faveur de ce projet puis progressivement, inverser son action pour finalement « faire la guerre » à cet enseignement par le CNED.

Et puis, ben, j'étais vraiment déçu et puis là maintenant, en début de l'année, je suis dans l'esprit inverse, c'est-à-dire je fais la guerre à tout le monde : personne au

CNED. Tous les parents, je leur dis [hésitation] […]. Mais maintenant, je suis en fait dans [hésitation] en pleine guerre, car j'essaie de convaincre tout le monde que ce n'est pas bien alors que [hésitation] c'est un peu difficile. (L110-L118)

De plus, il met en place un projet d'échec (L125-L126). Mais l'Église mormone invite ses adeptes à ne pas participer à l'activité. Le directeur décide de ne plus poursuivre le projet :

Et puis après, du coup, ils passent la consigne : plus personne ne venait à l'activité, hors temps scolaire, le samedi. Ok, bon ben, je ne me prends plus la tête. S'il n'y a plus personne qui vient, on va arrêter là ! (L154-L156)

Les adeptes suivent les consignes des responsables de l'Église mormone : « *Même moi, des parents étaient venus s'excuser : « Je sais que c'est pour nos enfants mais on nous a dit que [hésitation] ». » (L165-L166).*

Alors le directeur va rencontrer les responsables religieux (*« J'ai dû complètement euh, intervenir, mais au niveau religieux [hésitation], mais au niveau plus élevé [hésitation], donc pas localement. », L167-L167)* auprès desquels il parvient à se faire entendre : *« Après, publiquement, je suis invité un moment, un dimanche et ils disent, ils le disent. Ok, bon, finalement on s'est compris. » (L172-L173).*

Énoncés et état finals

Finalement, la position des responsables mormons locaux reste immuable concernant :

- l'enseignement par le CNED*;*
- les échecs : *« Et puis, les gens sur place, butés, maintiennent toujours. Alors ok : fin des échecs. On ne va plus se prendre la tête. » (L173-L174).*

Alors, le directeur considère que *« la religion, c'est terrible. » (L174).*

b) Le schéma actantiel (AN2)

Destinateur	Opposant (s)	Sujet	Objet de la quête	Adjuvant (s)	Destinataire
L'interviewé	• Les responsables locaux de l'Église mormone • Les parents	Le directeur	Veiller à la scolarité des élèves	Les responsables mormons au niveau plus élevé, extérieurs à l'île *(L168)*	Le chercheur

Le sujet et l'objet de la quête

Le sujet est l'énonciateur du discours, le directeur dont la quête est de veiller à la scolarité des élèves : « *Finalement, [hésitation] moi j'y croyais à cette formule parce que j'avais vu que certains gamins avaient lâché l'école*. » (L102-L103).

Les opposants

Les opposants sont les responsables locaux de l'Église mormone et les parents qui suivent sans discernement les positions des représentants religieux : *« Dès que, on va dire, des représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle]. » (L122-L124).*

Les adjuvants

Les dignitaires de l'Église mormone, extérieurs à l'île, soutiennent publiquement le projet d'échec. Mais ils n'ont pas été suivis par les responsables de la confession de l'île.

c) Le schéma narratif (AN3)

Les valeurs modales ci-dessus introduisent les verbes d'action qui décrivent le processus de transformation.

Devoir	Vouloir	Pouvoir	Savoir
*Manque de pot, la partie, la partie qui **devait** être assurée par le personnel à la retraite ne s'est jamais fait [sic] jusqu'à aujourd'hui. (L65-L66)*	*la confession mormone […] **souhaitait**, eux, mettre en place un CNED. (L32-L33)* *je comprends quand t'es parent, tu **veux** aussi que ton enfant soit près - et ça devenait, mine de rien, un gros défi. (L61-L62)* *on est en démocratie donc je fais ce que je **veux**. (L149-L150)*	*On **pouvait** donc accueillir les 6e et les 5e (L42)* *Si vous **pouvez** envoyer les enfants au collège malgré la séparation […], faites-le. (L46-L47)*	*Vous **savez** à l'école, le jeu d'échec, c'est un appui pour les mathématiques, la résolution de problèmes. (L163-L164)*
Ne pas devoir	**Ne pas vouloir**	**Ne pas pouvoir**	**Ne pas savoir**

Selon le discours du directeur, le projet est entrepris par l'Église mormone (vouloir) : *« la confession mormone […] souhaitait, eux, mettre en place un CNED » (L32-L33).* Ce projet correspond aux difficultés de scolarisation des élèves qui, dès l'entrée en 6e, doivent quitter leur île pour suivre leur scolarité dans un autre lieu que celui de résidence. Il correspond au vouloir des parents : *« je comprends quand t'es parent, tu veux aussi que ton enfant soit près - et ça devenait, mine de rien, un gros défi. » (L61-L62).*

Le projet est cadré selon les capacités de suivi de l'île (pouvoir) : *« On pouvait donc accueillir les 6e et les 5e » (L42) ; « Si vous pouvez envoyer les enfants au collège malgré la séparation […], faites-le. » (L46-L47).*

Cependant, la situation complexe tient au fait que l'engagement de l'Église mormone n'a pas été tenu : *« Manque de pot, la partie, la partie qui devait être assurée par le personnel à la retraite ne s'est jamais fait [sic] jusqu'à aujourd'hui. » (L65-L66).*

Quant au projet des échecs, c'est la méconnaissance ou le refus de savoir de la confession mormone qui les conduit à transmettre aux parents la consigne de ne pas laisser leur enfant y participer et ce, malgré les explications du directeur : « *Vous savez à l'école, le jeu d'échec, c'est un appui pour les mathématiques, la résolution de problèmes. » (L163-L164).*

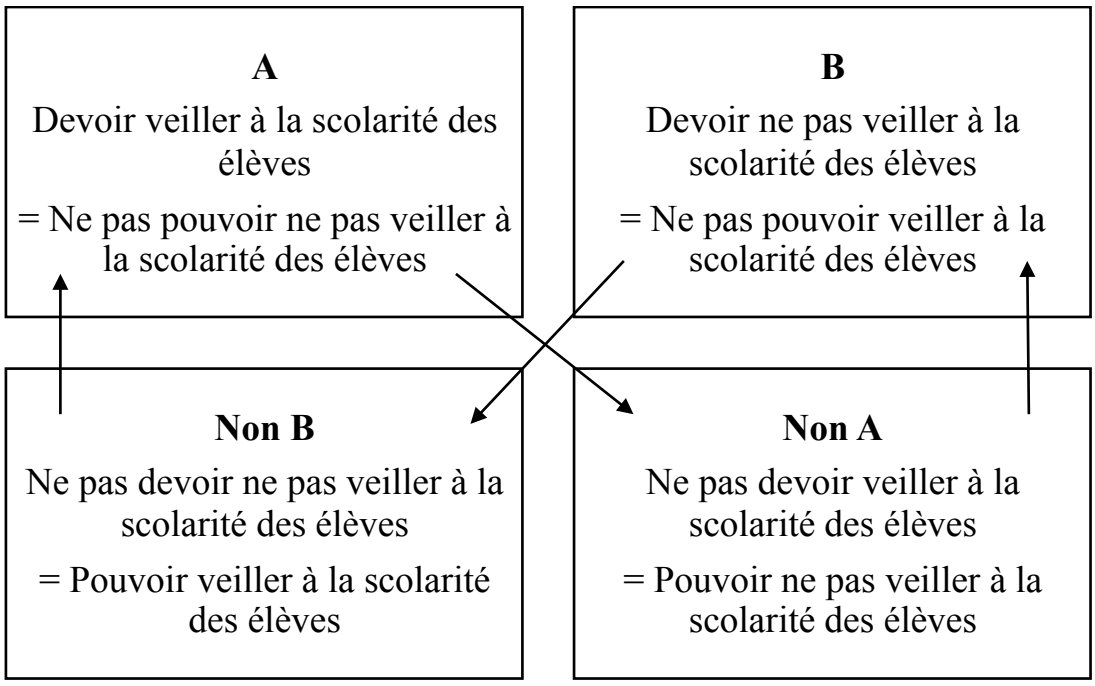
Éléments retenus pour l'interprétation de la situation jugée complexe :
[Cf. Étape 1 du cadre interprétatif construit]

L'hétéro-référence. Au travers des actants se détachent des systèmes qui entrent en interaction avec celui du directeur d'école lequel veille à la scolarité des élèves : l'Église mormone et les parents.

« Ce qui pose problème » : intervient dans la situation initiale. Il s'agit du *« poids de la religion » (L120).* Le directeur d'école ne peut pas veiller à la scolarité des élèves: *« Dès que, on va dire, des représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle] » (L122-L124).*

L'attribution normative ciblée. Le directeur veille à la scolarité des enfants en matière de poursuite de scolarité des élèves entre l'école et le collège et s'investit dans toutes les initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement tel que le jeu d'échec.

d) Le carré sémiotique (AN4)



Le carré sémiotique met en regard deux perceptions contraires qui permettent de comprendre la situation :
Devoir veiller à la scolarité des élèves (A) s'oppose à devoir ne pas veiller à la scolarité des élèves (B), son contraire *(A-B : axe de l'opposition, relation de contrariété)*.

Devoir veiller à la scolarité des élèves est en contradiction avec l'action de ne pas devoir veiller à la scolarité des élèves (Non A) *(A-Non A : relation de contradiction).* Alors, ne pas devoir veiller à la scolarité des élèves (Non A) revient à devoir ne pas veiller à la scolarité des élèves (B) ; *(Non A-B : relation de complémentarité).*
Devoir ne pas veiller à la scolarité des élèves (B) est en contradiction avec le fait de ne pas devoir ne pas veiller à la scolarité des élèves (Non B) ; *(B-Non B : relation de contradiction).*
Et, ne pas devoir ne pas veiller à la scolarité des élèves (Non B) revient à devoir veiller à la scolarité des élèves (A) ; *(Non B-A : relation de complémentarité).*

Éléments retenus pour l'interprétation des niveaux logiques :
[Cf. Étape 2 du cadre interprétatif construit]

Le carré sémiotique construit à partir du double carré modal (Cf. Titre 3.4.3.1) met en regard deux perceptions contraires qui s'établissent en niveaux logiques :
Niveau 1 : A-Non A
Niveau 2 : B-Non B

Le directeur d'école doit veiller à la scolarité des élèves (A) et doit, par voie de conséquence, s'opposer aux représentants mormons qui sont à l'initiative de ce projet, mais sans pouvoir le faire puisqu'ils disposent d'une grande influence auprès des parents d'élèves . Ne pas pouvoir veiller à la scolarité des élèves revient à ne pas veiller à la scolarité des élèves (B), même si cet état de fait est indépendant de sa volonté. Cette interprétation de la valeur modale en termes de possibilité se déduit de l'argumentation du directeur d'école. En effet, l'opposition en matière d'influence est défavorable au directeur d'école puisque, *« Dès que, on va dire, des représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle] » (L122-L124).*

Le directeur est donc dans une situation où, pour veiller à la scolarité des élèves (A), il doit faire *« la guerre » (L111)*, c'est-à-dire mener une guerre d'opinion. Or, son issue est quasi convenue puisque l'Église mormone bénéficie d'une influence divine « *c'est quasiment parole de Dieu. » (L124).*

Le directeur d'école doit veiller à la scolarité des élèves (A), mais ne peut pas veiller à la scolarité des élèves (B), son contraire *(A-B : axe de l'opposition, relation de contrariété).*

Lorsque les modalités devoir et ne pas pouvoir sont réunies, elles s'opposent et établissent ainsi une relation de contrariété alors que prises séparément, elles sont indépendantes dans le sens où, le devoir ne modifie pas le pouvoir.

Étape B- Les analyses discursive (AD) et énonciative (AE)

e) Les composantes sémantiques (AD)

Niveau axiologique *(valeur axiale)*	Le libre arbitre	L'assujettissement
Niveau thématique *(conceptuel)*	Veiller à la scolarité des élèves	Ne pas veiller à la scolarité des élèves
Niveau figuratif *(perceptible)*	Faire la guerre	Ne pas faire la guerre
	Convaincre l'opinion Le choix éclairé, la démocratie	Ordonner « *passer la consigne* » (L164)
	Expliquer, argumenter	Affirmer

La valeur dominante apparaît au niveau axiologique par l'opposition thymique entre le libre arbitre et l'assujettissement .

Il est spécifié au niveau thématique par le concept de veiller à la scolarité des élèves qui mise sur le libre arbitre des parents ou au contraire, celui de ne pas veiller à la scolarité des élèves qui sous-tend leur assujettissement sachant que *« Dès que, on va dire, des représentants religieux, ça je l'avais constaté depuis longtemps, affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation], c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle] » (L122-L124).* Autrement dit, l'opposition du niveau thématique permet, au niveau figuratif, de saisir le passage du concept de veiller ou ne pas veiller à la scolarité des élèves et vice versa.

Le directeur d'école veille à la scolarité des élèves en comptant sur la pensée éclairée des parents d'élèves car *« la religion, c'est terrible » (L174).* Il tâche de convaincre l'opinion

(« je suis en fait […] en pleine guerre, car j'essaie de convaincre tout le monde que ce n'est pas bien alors que [hésitation] c'est un peu difficile. », L116-L118) en évoquant le contexte démocratique *« on est en démocratie donc je fais ce que je veux. » (L149-L150)*. Il est donc amené à expliquer, argumenter.

Il exprime son engagement, son opposition à l'assujettissement des parents d'élèves par le terme *« guerre » (L111), « en pleine guerre » (L117)*. En effet, l'Église mormone ordonne, passe la consigne et affirme privant les parents d'élèves de leur libre arbitre ; alors, ils ne peuvent pas veiller à la scolarité de leurs enfants.

Éléments retenus pour l'interprétation de la maîtrise du paradoxe (but dominant et stratégies simples) :

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Le but dominant du directeur d'école s'établit au niveau conceptuel et correspond à la manière dont il se représente la situation au regard de ses attributions.

La stratégie qu'il met en œuvre vise à passer d'une situation d'assujettissement au libre arbitre (au niveau axiologique) en entrant en opposition contre les positions des responsables locaux de l'Église mormone et des parents.

Cette stratégie s'inverse lorsqu'il se résigne à ne plus chercher à convaincre : il ne s'oppose plus ni aux positions des responsables locaux de l'Église mormone ni à celles des parents.

f) L'énonciation (AE)

Je	Ici	Maintenant
• Je : est utilisé dans la seconde partie du discours relatant son engagement : *« je suis en fait […] en pleine guerre » (L116-L117)* • « *On* », inclusif, positionne le directeur en tant qu'habitant de l'île, parent touché affectivement lorsqu'un enfant doit quitter l'île : *« le souci […], c'est que quand on va en 6e » (L8) ; « on part au mois d'août. On revient au mois de décembre. » (L15-L16)* • « *On* » : le directeur et le personnel enseignant et/ou citoyen de l'île, *« on pouvait accueillir les 6e » (L42)*	• L'île • L'école : *« une salle dans l'école qu'on allait donc aménager » (L41-L42)*	• *« Et puis, ben, j'étais vraiment déçu et là maintenant en début de l'année, je suis dans l'esprit inverse, […] je fais la guerre à tout le monde : personne au CNED. » (L110-L111)* • *« La religion, c'est terrible. » (L174)*
Non je	Non ici	Non maintenant
• On indéfini parmi les représentants mormons de l'île : *« on me conseille d'arrêter » (L149)* • La confession mormone, des représentants religieux, des « *gens sur place* » (L173), l'église, le personnel enseignant à la retraite, • les intervenants différents (L67), *« Des jeunes volontaires de l'église, bien gentils, bénévoles » (L71)* • les responsables religieux *« mais au niveau plus élevé [hésitation], donc pas localement. » (L167-L168)* • Des parents, les familles • Les 6e et les 5e, les enfants, des jeunes déscolarisés	• *« Tahiti »* (L52) • En dehors de l'école : *« ils ont quitté l'école sans que jamais personne ne soit venu me prévenir » (L89-L90)* • *« En internat » (L55)* • *« En famille d'accueil » (L56)*	• Au début : *« Moi j'y croyais à cette formule » (L102)*

Éléments retenus pour l'interprétation et l'identification de la stratégie double (acteurs, lieux, temps)

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

- **Acteurs** : le directeur s'oppose à l'Église mormone. Les parents sont sous l'influence des responsables mormons de l'île : lorsqu'ils *« affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien [sic], et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu, quoi [souffle]. » (L123-L124)*. Dieu est omniprésent au travers des représentants de la confession mormone.
- **Lieu** : l'île *(« il y a eu une expérimentation [données permettant l'identification de l'interviewé] en fait, la mise en place du CNED », L3-L4)* intègre l'école, référent spatial de la scolarité, où s'exerce la laïcité. L'école réunit le directeur et l'église mormone en charge du projet du CNED. *« Alors pour garantir un peu la laïcité […] on a proposé une salle dans l'école qu'on allait donc aménager » (L39-L42)*. Les lieux évoqués (dont l'école) constituent le lieu unique, l'île ;
- **Temps** : le discours relate le problème engendré par le dispositif du CNED, projet porté par l'Église mormone, et soutient son argumentation par l'exemple du jeu d'échec. Il sert à introduire l'origine du problème jugé complexe à savoir la religion : *« C'est assez complexe aussi parce qu'il y a, mine de rien, le poids de la religion. » (L120)*. La situation du CNED *« de l'année dernière » (L3)* est étayée par des faits de 2016 *(L129)* concernant le jeu d'échec. Les prises de position à des moments différents témoignent d'une rupture de l'unité de temps.

Étape C- La grammaire des mondes

Relevé sémantique	Les mondes
Le directeur dans ses relations aux élèves ***l'enfant*** *(L18);* ***les enfants*** *au collège (L46)* *sans laisser* ***les parents*** *tout seuls (L34)* ***familles*** *(L54)* *je comprends* ***quand t'es parent****, tu veux aussi que* ***ton enfant*** *soit près (L61-L62)* *accompagner* ***les gamins*** *(L81)* *Au niveau communal et bien sûr, au niveau affectif école parce que tout ça, ce sont nos anciens élèves, parce que quand même, on les a eus pendant 8 ans, depuis qu'ils sont à la maternelle. Puis, dans l'école, c'est* ***le grand frère d'autres enfants*** *et puis on se croise tous les jours quoi, je veux dire. (L94-L97)* *Finalement, [hésitation] moi j'y croyais à cette formule parce que j'avais vu que* ***certains gamins*** *avaient lâché l'école […].* ***J'avais pris position fortement*** *et d'ailleurs,* ***j'avais tout fait*** *pour que* ***la structure soit bien, j'avais refait faire des travaux,*** *voilà, voilà. Tout fait. (L102-L108)*	Le principe supérieur commun est l'engendrement depuis la tradition. Il engage la transmission aux enfants comme une responsabilité générationnelle et convoque le positionnement hiérarchique comme devoir d'assistance aux parents et aux familles. Dans le **monde domestique,** la bienveillance place le sujet dans un état de grand. Il s'agit de favoriser l'éducation et l'instruction, terreau des relations naturelles entre les êtres. La mise à disposition de moyens matériels témoigne de la **serviabilité du sujet** à l'égard des enfants de l'île, manifestation d'un **investissement dans le monde domestique**.

Relevé sémantique	Les mondes
Le directeur dans ses relations aux parents ***je fais la guerre*** *à tout le monde : personne au CNED. Tous les* ***parents je leur dis*** *[…]. (L111-L112)* *Même moi, des parents étaient venus s'excuser : « Je sais que c'est pour nos enfants mais* ***on nous a dit que*** *[…]. (L165-L166)*	Dans le **monde de l'opinion**, les relations naturelles entre les êtres sont fondées sur la persuasion. Il s'agit alors de convaincre en faisant des propositions, en interpellant ou en intervenant auprès de personnes influentes. Le principe supérieur commun est la réalité de l'opinion. Le désir d'être reconnu confère au sujet sa dignité, ce qui explique un engagement total exprimé par la métaphore *« faire la guerre » (L124).* Il convient de lutter contre l'assujettissement qui consiste à passer la consigne. L'expression du jugement de l'opinion du public détermine la grandeur. Le sujet qui a l'écoute du public (ici les parents) est dans un état de grand. Ainsi, ne pas convaincre l'opinion entraîne un état de petit.
Le directeur dans ses relations aux représentants religieux ***une proposition*** *de la confession mormone, l'an dernier, qui avait* ***interpelé*** *le ministre (L32-L33)* *étant allé* ***interpeller*** *la ministre et […] nous-mêmes (L38)* *ils passent la consigne (L154)* *vous avez passé la consigne (L164)* *j'ai dû complètement euh,* ***intervenir, mais*** *au niveau religieux (L167)* ***Publiquement*** *[…] ils le disent. (L172)* *Et puis, les gens sur place****,*** ***butés, maintiennent*** *toujours. (L173)*	
Les relations entre les représentants religieux et les parents *des* ***représentants religieux*** *[…]* ***affirment quelque chose*** *[…] c'est quasiment* ***parole de dieu.*** *(L122-L124)*	**Le registre sémantique du divin** intervient pour exprimer : -une puissance suprême sur l'opinion publique ; - un pouvoir des représentants locaux.

Les mondes de la situation

Le monde domestique

Le directeur d'école et les représentants s'opposent sur des objets que sont l'enseignement à distance et le jeu d'échec. Le directeur se positionne en qualité de :

- parent en désignant les élèves par le terme *« enfants » : « Si vous pouvez envoyer les enfants au collège malgré la séparation […], faites-le, parce que suivre son enfant mine de rien […] faut être derrière. » (L47-L48) ; « je comprends quand t'es parent, tu veux aussi que ton enfant soit près » (L61-L62) ;*
- et de directeur d'école *(« on pouvait donc accueillir les 6e et les 5e » (L42).*

Dans ses relations avec les élèves, il est dans un état de grand dans le monde domestique puisque son opposition au CNED est motivée par sa bienveillance à l'égard de leur scolarité, pour qu'ils ne décrochent pas : *« Mais maintenant, je suis […] en pleine guerre, car j'essaie de convaincre tout le monde que ce n'est pas bien » (L116-L118).* De même, il soutient le projet d'échec dont il est l'initiateur au motif que ce jeu est un support à l'enseignement : *« Vous savez à l'école, le jeu d'échec, c'est un appui pour les mathématiques, la résolution de problèmes. » (L163-L164)*. En veillant à la scolarité des élèves, il exprime son sentiment de responsabilité à la fois en tant que parent et enseignant. Cette responsabilité spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur dans ce monde.

Il met à disposition des moyens matériels témoignant de sa serviabilité à l'égard des enfants de l'île et manifestant ainsi de son investissement dans le monde domestique.

Le monde de l'opinion

Le directeur d'école est désavoué par les parents qui suivent les consignes des représentants religieux. Le jugement de l'opinion est le mode d'expression du monde de l'opinion. Comme le directeur d'école n'a pas d'influence, il un état de petit dans ce monde.

Il voudrait que sa position vis-à-vis du CNED et du jeu d'échec soit suivie par les parents. Mais il observe que l'Église mormone a, à son détriment, une influence sur eux : *« dès que, on va dire, des représentants religieux […] affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien, et bien [hésitation], c'est quasiment parole de dieu » (L122-L124).*

La mise sous tension des mondes : une opposition des états de grandeur

Le directeur d'école est dans un état de grand dans le monde domestique et dans un état de petit dans le monde de l'opinion.

Le « faire face »

[Cf. Étape 4 du cadre interprétatif construit]

Dans ses rapports avec les parents d'élèves, le directeur va soustraire au monde de l'opinion une référence au divin : *« dès que, on va dire, des représentants religieux […] affirment quelque chose même si techniquement, c'est pas bien, et bien [hésitation] c'est quasiment parole de Dieu. » (L122-L124).*

La référence à Dieu exprime un changement de régime selon lequel le « régime de dispute en justice » est remplacé par celui de la « paix en amour ». Selon Luc Boltanski (1993, p. 117) :

> *les gens se maintiennent dans le régime où ils sont installés et qui s'établit en eux comme un état. Ils n'en sortent, en quelque sorte malgré eux, que lorsque la situation les confronte à une autre personne installée dans un autre régime.*

En effet, dans la situation, les parents ne font pas prévaloir leurs arguments : ils ne se situent pas dans le régime de dispute en justice. Ils s'excusent même : *« Même moi, des parents étaient venus s'excuser : « Je sais que c'est pour nos enfants, mais on nous a dit que [hésitation]. » » (L165-L166).* Le régime de la paix en amour apparaît : il n'appelle aucune équivalence parce que l' « on ne compte pas » (Cf. Titre 2.2).

Finalement, dans cette situation paradoxale, le directeur d'école se trouve tantôt dans un état de grand dans le monde de l'opinion en tâchant de convaincre, tantôt sans échelle de valeurs dans ses relations aux représentants de l'Église mormone et aux parents d'élève qui évoluent dans le régime de la paix en amour.

Annexe 23. Situation 7 : Le compartimentage

(Analyse de situation entrant dans le champ de la saturation d'informations)

A. Le contexte de l'entretien

La directrice d'école a une expérience entre cinq et dix années dans un poste de direction, dans les îles. Elle exerce ses fonctions à Tahiti pour la première fois et se trouve en demi-décharge d'enseignement. L'entretien se déroule dans son bureau.

Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. Il est demandé à pouvoir enregistrer : ce dispositif est accepté par la directrice d'école.

B. Le résumé de la situation

La directrice restitue une situation qu'elle juge complexe : elle a dû faire face à l'agression verbale d'un parent mécontent du classement de son fils au cross scolaire.

La prise en charge de cette demande par la directrice, pour en parler au comité organisateur, entraîne sa mise en accusation par le parent. Comme elle ne peut pas accéder à sa demande de façon unilatérale, il juge négativement ses compétences: *« c'est tout ce que vous savez faire, parler, parler » (L32) ; « vous ne savez rien faire, vous ne savez pas organiser. » (L45-L46).* Pourtant, la directrice explique que l'attribution de la médaille conjoint les intérêts de son fils et ceux de l'école : *« Je veux bien et puis, c'est un élève de l'école. Je veux bien qu'on remporte la médaille. » (L53-L54).* Mais elle ne peut lui accorder la première place au cross, sur sa seule décision : *« Je ne peux pas le faire. Je peux pas euh, lui donner euh, la médaille d'or [sic]. » (L38-L41).*
Elle va tout de même tenter de répondre à sa demande de récompense en lui proposant une autre médaille : *« Si tu veux une médaille, je peux t'en donner une que j'ai ici, mais ce ne sera pas la médaille du cross. » (L39-L40).*

Lorsque la directrice explique qu'elle doit consulter le comité organisateur pour qu'il se prononce pour la médaille d'or du cross (*« Mais je ne peux pas aller dans ton sens. Je ne peux pas. […] Mais ça se fait pas comme ça [sic]. Il faut que je voie tout le monde, des témoins sur place. », L53-L55)*, alors le parent adopte une gestuelle violente (*« il a tapé le bureau », L58)*.

Pour mettre un terme à l'expression sans retenue du parent mécontent, la directrice hausse le ton et exige qu'il sorte de son bureau :

> *si tu es venu ici pour crier comme ça, tu prends la porte et tu dégages [rires]. Non, tu dégages. Non seulement je te reçois, mais en plus si c'est pour se faire [hésitation] alors là, j'ai haussé le ton. Là, tu vas te calmer. J'ai haussé le ton. C'est moi qui ai haussé le ton. (L47-L50).*

Cette situation témoigne du climat de violence qui régnait dans l'école lors de sa première année de prise de fonction : *« C'est cette violence […]. On les laissait faire avant.» (L96-L97).*

Elle va ainsi recadrer les comportements des parents et ceux des élèves, à titre d'exemplarité :

> *il a fallu que je fasse une exclusion provisoire d'abord puis, définitive parce que [hésitation], on avait une élève [hésitation], une élève qui insultait carrément l'enseignant, les autres élèves. Il y a eu un cas difficile euh, dans le comportement. Affreux, affreux, affreux. C'était affreux.*
>
> *Elle était arrivée fin janvier et je l'ai exclue en avril. Je n'en pouvais plus. C'était pas possible [sic]. Et les autres élèves [hésitation], elle contaminait les autres élèves euh, qui insultaient les enseignants. Je pense que cette exclusion-là a réveillé [hésitation] les élèves. (L106-L113)*

Finalement, *« là, ça va beaucoup mieux. »(L97), « Cette année à la rentrée, j'étais contente de voir les élèves de l'école parce que c'était pas la rentrée de l'année dernière [sic]. Pas du tout.» (L99-L100).*

C. Les matériaux

Mais [hésitation] une autre situation aussi, un père qui est venu pour le cross de l'école. J'avais pas participé [sic] parce que j'étais en classe, et c'était le [hésitation] les autres classes qui étaient concernées. Donc, ils vont, ils vont [hésitation]. Les parents étaient invités, j'ai envoyé un mot « votre enfant participe au cross au stade ». Donc, ils y vont ce matin-là et à 11 heures [hésitation] non, vers 10 h 30, ils reviennent [hésitation]. Les enseignants reviennent :

- Il y a un papa qui n'était vraiment pas content et il a failli taper sur l'organisateur de [hésitation] de l'événement.

Je me dis : « Mon dieu [hésitation]. Bon. Mon dieu, en plus un parent à nous ! ».

- Il s'agit de quoi euh ?
- Soi-disant, son fils devait arriver premier, mais un enfant l'a bousculé donc du coup, il a pas pu y aller [sic], c'est cet enfant qui l'a bousculé qui est arrivé et comme c'est un enfant de l'école du directeur organisateur [hésitation].

Je dis : « Écoute, je vais appeler mon collègue et après, on va faire un bilan par rapport à ça et tout. ».

À 11 heures , le parent arrive avec sa femme :

- Ah, est-ce que tu peux nous recevoir ?
- Oui. Normalement non, c'est ma pause-déjeuner. Mais oui, je vais vous recevoir.

Donc le couple était assis là devant moi.

- Je suis pas content après votre organisation [sic].

Je dis :

- De quoi tu parles ?
- Ah [hésitation], de cet événement.
- Écoute, il y a un comité organisateur, j'en fais pas partie [sic]. Moi j'organise un autre événement qui [hésitation]. Le cross c'est le directeur de l'école [donnée permettant l'identification du directeur] c'est comme ça. Donc, on se plie à ça [hésitation]. Il a mis des choses en place et tout.
- Euh, voilà. Mon fils devait arriver premier, ceci, cela, machin. Il n'a pas eu, il a été bousculé, machin [sic].
- Oui, j'entends. Et je prends note. Et on va faire un bilan et je vais en parler à ceux qui étaient là et surtout au comité organisateur. On va en parler.

- Ah ! C'est tout ce que vous savez faire, c'est parler, parler. De toute façon euh, euh, si vous n'êtes pas capable d'organiser[Rires].

Bon, on prend, on prend.

- Oui, mais c'est tout ce que je peux faire aussi. Qu'est-ce que tu veux que je fasse ? Je peux rien faire [sic].
- Mais il n'arrêtait pas, il n'arrêtait pas !
- Si tu attends que je donne la médaille d'or à ton fils, ça je peux pas le faire [sic]. Je ne peux pas le faire. Je peux pas euh, lui donner euh, la médaille d'or [sic]. Si tu veux une médaille, je peux t'en donner une que j'ai ici, mais ce ne sera pas la médaille du cross, quoi ! Je peux te donner une médaille d'or. On en a là. Il y a un comité organisateur, y a ceci, y a cela [sic]. Moi en plus, j'étais pas sur le site [sic]. J'étais en classe et tout [hésitation] euh.

Il a commencé à taper sur la table :

- De toutes les façons, vous n'êtes pas capable. Vous savez rien faire, vous savez pas organiser [sic].
- Oui, certainement, mais [hésitation], si tu es venu ici pour crier comme ça, tu prends la porte et tu dégages. [rires] Non, tu dégages. Non seulement je te reçois, mais en plus si c'est pour se faire [hésitation] alors là, j'ai haussé le ton. Là, tu vas te calmer. J'ai haussé le ton. C'est moi qui ai haussé le ton.

Et là, la femme, elle avait peur et là j'ai compris que c'était une femme battue. Il était prêt à me bondir dessus parce que j'allais pas dans son sens [sic]. Je dis :

- Mais je ne peux pas aller dans ton sens. Je ne peux pas. Je veux bien et puis, c'est un élève de l'école. Je veux bien qu'on remporte la médaille. Mais ça se fait pas comme ça [sic]. Il faut que je voie tout le monde, des témoins sur place. Toi, tu dis ça. C'est pas que je ne te crois pas, mais faut que j'écoute tout le monde et que le comité décide [sic]. C'est pas à moi de décider [sic].

Il a tapé le bureau.

- Alors là, dégage. Tu dégages.

Il a quitté mon bureau.

Sa femme est restée 5 minutes avec moi, c'est long, pour me demander pardon par rapport à [hésitation] pour son mari. J'ai dit :

- Tu n'as pas besoin de demander pardon pour ton mari. C'est lui qui va venir s'excuser par contre. Toi, tu n'as rien fait.
- Mais je suis vraiment désolée euh.

La pauvre femme. Je l'ai regardée et j'ai dit :

- Moi, j'ai rien contre toi [sic]. Je comprends votre colère, cette injustice. Je comprends tout ça. Je comprends qu'il soit en colère, je comprends. Mais qu'il ne crie pas ici, dans mon bureau. Il faut arrêter. Ici, c'est chez moi, dans mon bureau. Je viendrai pas chez vous, dans votre maison et [hésitation]. Ça vous plairait que je rentre chez vous dans votre maison et que je vous [hésitation], je vous crie dessus. Ça se fait pas [sic]. Mais après, je n'ai pas de solution. Je peux pas [sic].

Et après, que s'est-il passé ?

Il est sorti et après, il est parti. Donc ensuite, j'ai fait un compte rendu avec le directeur, car le directeur est venu me voir dans l'après-midi par rapport à ce qui s'est passé. Lui, il a une autre version. Que l'enfant en question, en fait, ces deux-là se connaissent et n'arrêtent pas de se bousculer tout le long du parcours. Donc euh, on pénalise l'un oui, mais en fait, il faut pénaliser tous les deux. Tous les deux, pas [hésitation], pas l'un pour donner la médaille à l'autre. C'était tous les deux parce que tout le long, ils étaient en train de se faire ça et qu'au dernier moment, c'est l'autre [hésitation] qui a eu le dessus sur le fils.

J'avais dit à la maman que : « Dès que j'aurai des nouvelles, je vous tiendrai au courant. ». J'ai aperçu la maman une fois dehors alors elle me dit :

- Non, ça y est, c'est fini.

Et ensuite, l'enfant a été radié parce que [hésitation], vu que le couple s'est séparé. La femme et son fils sont retournés chez les parents de la maman.

Et lui, il n'est jamais revenu à l'école ?

Non, jamais. Je le vois des fois, parfois. Il tourne la tête.

Ce sont des situations complexes.

C'est la colère. C'est cette violence, c'est souvent, souvent ça. Ensuite, ça s'est calmé. On leur laissait faire avant. Ils ont appris à me connaître et tout et là, ça va beaucoup mieux. Ah oui !

Cette année à la rentrée, j'étais contente de voir les élèves de l'école parce que c'était pas la rentrée de l'année dernière [sic]. Pas du tout. Ce sont des enfants qui arrivent et qui disent « bonjour », contents d'être à l'école euh, voilà, tout ça. Le changement en un an : je ne m'attendais pas à ce que ce soit aussi rapide.

Ça illustre que les situations sont récupérables aussi.

Mais avant d'en arriver là, il a fallu que je fasse une exclusion provisoire d'abord puis, définitive parce que [hésitation], on avait une élève [hésitation], une élève qui insultait carrément l'enseignant, les autres élèves. Il y a eu un cas difficile euh, dans le comportement. Affreux, affreux, affreux. C'était affreux.
Elle était arrivée fin janvier et je l'ai exclue en avril. Je n'en pouvais plus. C'était pas possible [sic]. Et les autres élèves [hésitation], elle contaminait les autres élèves euh, qui insultaient les enseignants. Je pense que cette exclusion-là a réveillé [hésitation] les élèves. Non, ça ne passe pas. On peut pas tolérer ça [sic]. Il y a eu toute cette violence des parents, des comportements des enfants et là, vers la fin de l'année, c'est parti.

Tu as senti la différence ?

Oui. Les enseignants ont senti. Les parents ont senti. C'est ce qui m'a frappée ici.

D. Analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont la directrice perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, la directrice d'école parle d'autrui, et cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses rapports (autoréférence indirecte) avec les parents d'élève, notamment le père d'un élève et les élèves.

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

Au niveau administratif, les attributions de la directrice d'école sont explicites concernant la fonction de service public au regard de l'article 30-1.8 de l'arrêté CM n°795 du 24 juillet 1996 selon lequel : « Il prend toute disposition utile pour que l'école assure sa fonction de service public. À cette fin, il organise l'accueil et la surveillance des élèves dans le cadre du règlement type, ainsi que le dialogue avec leurs familles. ».

La situation d'interaction se formule ainsi : la directrice doit organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents eu égard à ses attributions, sans pouvoir l'organiser puisque, les comportements violents des élèves et des parents supplantent tout relationnel à dessein co-éducatif : le père use de violence verbale à l'encontre de la directrice et les élèves, sous l'influence néfaste d'une enfant, insultent les enseignants.

Deux systèmes entrent en interaction avec celui de la directrice d'école lors de l'exposé de la situation complexe : celui des parents, illustré par le père violent, et celui des élèves (dont l'élève exclue). Le caractère existentiel de la situation jugée complexe par la directrice d'école résulte de relations systémiques. Les actions du père et des élèves (dont l'élève exclue) entrent en interaction avec les ordres normatifs attachés au rôle de la directrice d'école (les attributions) : elle doit organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents eu égard à ses attributions, mais elle ne peut le faire parce qu'ils usent de violences.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La situation exposée par la directrice est paradoxale puisqu'elle doit organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents eu égard à ses attributions au sein de l'école sans l'organiser, puisqu'elle ne le peut pas : le problème semble insoluble.

La directrice est sujette à une double contrainte :

- la contrainte liée à son attribution : devoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents ;
- la contrainte de fait, liée aux comportements des élèves et du père d'un enfant. Elle ne peut pas organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents. Ne pas organiser

cet accueil et ce dialogue ne dépend pas d'elle : « ne pas pouvoir » manifeste la contrainte subie.

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école puisque l'approche normative (les normes de son rôle) donne accès à la situation.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté N° 795CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.

La situation paradoxale engageant l'article 30-1.8, le paradoxe à l'œuvre est qualifié de paradoxe administratif.

2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

- **Le sens normatif**

L'approche normative de la situation paradoxale établit deux propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation jugée complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte : elle définit la directrice dans ses rapports à l'Autre.

Le premier niveau logique :
La directrice doit organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents eu égard à ses attributions.
Énoncé 1 : devoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents.
Auto-référence indirecte 1 : la directrice dans ses relations aux élèves et aux parents.

Le second niveau logique :
La directrice ne peut pas organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents.

Énoncé 2 : ne pas pouvoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents eu égard à ses attributions.
Auto-référence indirecte 2 : la directrice dans ses relations aux élèves et aux parents.

Les énoncés 1 et 2 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation jugée complexe (le système).

- **La représentation heuristique**

Niveau 1 : Dans ses relations avec les élèves et les parents A : Devoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents. Non A : Ne pas devoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents.
Niveau 2 : Dans ses relations avec les élèves et les parents B : Ne pas pouvoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents. Non B: Pouvoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents.

C'est au moment où les niveaux 1 et 2 fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contraire. La directrice doit organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents (A) mais elle ne peut pas le faire (B). Alors ces deux niveaux logiques vont coexister. L'un est mis en avant, puis l'autre.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

- **La situation paradoxale à la lumière des mondes**

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes se nourrit de l'examen du discours de la directrice d'école au regard du référent sémantique des économies de la grandeur soit la grammaire des mondes (Annexes 9-14).

La directrice explique la prépondérance des règles collectives : *« je vais en parler à ceux qui étaient là et surtout au comité organisateur. On va en parler. » (L30-L31) ;*

> *Il faut que je voie tout le monde, des témoins sur place. Toi, tu dis ça. C'est pas que je ne te crois pas, mais faut que j'écoute tout le monde et que le comité décide [sic]. C'est pas à moi de décider [sic]. (L55-L57)*

Ces règles prévalent sur son propre intérêt :

> *Mais je ne peux pas aller dans ton sens. Je ne peux pas. Je veux bien et puis c'est un élève de l'école. Je veux bien qu'on remporte la médaille. Mais ça se fait pas comme ça [sic]. (L53-L54)*

Elle pose ainsi les limites de son pouvoir individuel : les décisions du groupe (le comité organisateur) supplantent son pouvoir de direction.

> *Si tu attends que je donne la médaille d'or à ton fils, ça je peux pas le faire [sic]. Je ne peux pas le faire. Je peux pas euh, lui donner euh, la médaille d'or [sic]. Si tu veux une médaille, je peux t'en donner une que j'ai ici, mais ce ne sera pas la médaille du cross, quoi ! Je peux te donner une médaille d'or. On en a là. Il y a un comité organisateur, y a ceci, y a cela [sic]. (L38-L42)*

Son rôle est d'objectiver la situation par des témoignages pour permettre au groupe de prendre une décision ; le pouvoir collectif prévaut marquant ainsi la référence au monde civique. Le comité organisateur est l'« être représentatif (qui) donne autorité dans l'organisation, et confère la capacité à exercer un pouvoir. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 232).

Dans le monde civique,

> Les personnes sont petites ou grandes selon qu'elles se trouvent à l'état particulier, qui les réduit à n'être qu'elles-mêmes, des « individus isolés » esclaves de leurs intérêts particuliers et condamnés à l'impuissance ou selon que, accédant à l'état général, elles se font l'expression d'une volonté générale et l'incarnation d'un intérêt général. » (p. 233)

La partialité du niveau individuel (*« Je veux bien et puis, c'est un élève de l'école. Je veux bien qu'on remporte la médaille. », L53-L54)* est supplantée par le collectif :

> *Il faut que je voie tout le monde, des témoins sur place. Toi, tu dis ça. C'est pas que je ne te crois pas, mais faut que j'écoute tout le monde et que le comité décide [sic]. C'est pas à moi de décider [sic].* (L55-L57)

Ainsi, la « réalité » d'une situation ne peut-elle se fonder, aux yeux de la directrice, sur un seul témoignage individuel *« toi, tu dis ça » (L55)*. Elle repose sur une convergence de témoignages qui exige de voir *« tout le monde, des témoins sur place » (L55)*.

Mais la directrice d'école dénonce le régime de la dispute en violence par lequel elle est empêchée d'atteindre un état de grandeur : *« C'est la colère. C'est cette violence, c'est souvent, souvent ça. » (L96)* ; *« Il y a eu toute cette violence des parents, des comportements des enfants » (L113-L114)*.

Ainsi, deux relations s'établissent-elles entre la directrice, les élèves et les parents selon deux régimes différents :

- l'une, dans le régime de la dispute en justice caractérisé par les justifications du monde civique ;
- l'autre, dans le régime de la dispute en violence imposé par les élèves et les parents.

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Niveau 1 : Dans ses relations avec les élèves et les parents ***Monde civique*** A : Devoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents. *État de grand* Non A : Devoir ne pas organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents. *État de petit*
Niveau 2 : Dans ses relations avec les élèves et les parents ***Régime de dispute en violence*** B : Ne pas pouvoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents. Non B : Pouvoir organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents.

Dans ce régime de dispute en violence, le dialogue n'a pas lieu d'être : la parole est le vecteur de la violence et du rapport de forces. Il n'y a pas d'échelle donc pas d'état de grandeur.

Le caractère complexe de la situation relève de ce régime de dispute en violence.

4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et le phénomène du double pour saisir le sens produit afin de faire face à la situation jugée complexe.

- **La stratégie à l'œuvre**

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est d'organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents dans le cadre de la fonction de service public d'éducation.
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples :
    - l'une vise à affirmer son pouvoir de direction (individuel) vis-à-vis des parents et notamment du père d'un élève en le renvoyant de son bureau (stratégie 1) *;*
    - l'autre vise à affirmer son pouvoir de direction (individuel) vis-à-vis des élèves en procédant à une exclusion (stratégie 2).

La stratégie paradoxale est :

- dirigée vers les élèves et les parents d'élèves, notamment le père d'un élève;

Remarquons que son pouvoir de direction (individuel) ne pouvant pas s'appliquer aux décisions du comité organisateur (collectives), il fait l'objet de vives critiques de la part du père d'un élève qui établit un lien entre l'exercice du pouvoir et le savoir-faire : *« C'est tout ce que vous savez faire, c'est parler, parler. De toute façon euh, euh, si vous n'êtes pas capable d'organiser.» (L32-L33).* Les propos du père conduisent la directrice à utiliser son pouvoir de direction : dans son bureau (espace interne), elle a tout pouvoir (« *Non, tu dégages. Non seulement je te reçois mais en plus si c'est pour se faire [hésitation] alors là, j'ai haussé le ton. Là, tu vas te calmer. J'ai haussé le ton. C'est moi qui ai haussé le ton. », L48-L50 ;* « *Tu n'as pas besoin de demander pardon pour ton mari. C'est lui qui va venir s'excuser par contre. », L63-L64;* « *Il faut arrêter. Ici, c'est chez moi, dans mon bureau. », L69).*

En manifestant son pouvoir interne, le lien entre « ne pas savoir » et « ne pas avoir de pouvoir » introduit par le jugement négatif du père de l'élève ne tient plus.
Et, le pouvoir collectif est légitimé par son exercice externe ; le non-exercice du pouvoir individuel à l'externe ne peut entraîner une mise en cause du lien pouvoir-savoir.

- mise en œuvre dans deux lieux distincts :
    - le bureau de la directrice où elle exerce ses prérogatives: *« ici, c'est chez moi, dans mon bureau. »* (L69). Dans ce lieu, elle exerce son pouvoir de direction (individuel) :

> *qu'il ne crie pas ici, dans mon bureau. Il faut arrêter. Ici, c'est chez moi, dans mon bureau. Je viendrai pas chez vous, dans votre maison et [hésitation]. Ça vous plairait que je rentre chez vous dans votre maison et que je vous [hésitation], je vous crie dessus. (L68-L71)*

    - l'école : *« Donc ensuite, j'ai fait un compte rendu avec le directeur, car le directeur est venu me voir dans l'après-midi par rapport à ce qui s'est passé. » (L76-L77) ;« Cette année à la rentrée, j'étais contente de voir les élèves de l'école parce que c'était pas la rentrée de l'année dernière [sic]. Pas du tout. Ce sont des enfants qui arrivent et qui disent « bonjour », contents d'être à l'école euh, voilà, tout ça. » (L99-L101).*

- déployée dans un moment unique à l'échelle de la situation principale, au cours d'une année : *« Le changement en un an : je ne m'attendais pas à ce que ce soit aussi rapide. » (L101-L102).*

Alors, pour maîtriser le paradoxe, la directrice va mettre en lien son pouvoir interne et des lieux distincts de sorte que l'exercice de son pouvoir est compartimenté et que chacun, élèves et parents, apprenne à la connaître *(« Ils ont appris à me connaître et tout », L97)* et régule ses comportements.

La stratégie mobilisée est **celle du compartimentage.**

Elle produit des choix qui s'ignorent :

- l'un affirme son pouvoir de direction vis-à-vis des parents et notamment du père d'un élève en le renvoyant de son bureau ;
- l'autre affirme son pouvoir de direction (individuel) vis-à-vis des élèves en procédant à une exclusion. Ceux-ci se déploient sur des lieux et auprès d'acteurs différents. Ils simulent

ainsi leur indépendance. En effet, ces stratégies non implicatives servent le but dominant par le moyen commun qui consiste, pour la directrice, à se faire connaître au travers du pouvoir de direction dont elle dispose.

Saturation de l'information :

- la stratégie de compartimentage concerne une situation de paradoxe administratif ;
- les stratégies simples qui composent la stratégie de compartimentage semblent s'ignorer pourtant, elles se renforcent mutuellement pour atteindre le but dominant.

- **Le phénomène du double et la triangulation**

La triangulation

Pour maîtriser le paradoxe, la directrice procède à la triangulation des relations duales avec le parent d'élève violent puis, avec les élèves.

- Pour la stratégie 1 : le tiers objet « sanction » intervient pour affirmer le pouvoir de direction de la directrice auprès d'un père d'élève. Elle monte le ton et évince le père d'un élève de son bureau.

- Pour la stratégie 2 : le tiers objet « sanction » intervient pour affirmer le pouvoir de direction de la directrice auprès d'une élève. Elle procède à son exclusion temporaire de l'école puis définitive :
  Mais avant d'en arriver là, il a fallu que je fasse une exclusion provisoire d'abord puis, définitive parce que [hésitation], on avait une élève [hésitation], une élève qui insultait carrément l'enseignant, les autres élèves. Il y a eu un cas difficile euh, dans le comportement. Affreux, affreux, affreux. C'était affreux.
  Elle était arrivée fin janvier et je l'ai exclue en avril. Je n'en pouvais plus. C'était pas possible [sic]. (L106-L111)

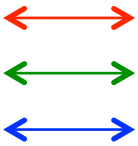
Ces sanctions, prises auprès d'un parent et d'un élève, sont des sanctions exemplaires : *« Je pense que cette exclusion-là a réveillé [hésitation] les élèves. Non, ça ne passe pas. On peut pas tolérer ça [sic]. » (L112-L113).* De la sorte, chacun a appris à connaître le pouvoir de

direction de la directrice : *« C'est la colère. C'est cette violence, c'est souvent, souvent ça. Ensuite, ça s'est calmé. On leur laissait faire avant. Ils ont appris à me connaître et tout et là, ça va beaucoup mieux. Ah oui ! » (L96-L98).*

Figure 37. Stratégie de compartimentage : Situation 7-actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Affirmer son pouvoir de direction*	Directrice 	Parents 	Tiers objet : la sanction (l'éviction du bureau)
Stratégie 2 *Affirmer son pouvoir de direction*	Directrice 	Élèves	Tiers objet : la sanction (le renvoi d'une élève)

Nous retenons la légende suivante pour signifier ces différentes relations :



[rouge] Relation de confrontation invisibilisée (potentialisée)

[vert] Relation établie et/ou rendue visible (actualisée)

[bleu] Relation établie et/ou rendue invisible (potentialisée)

Invisibilisation de la relation de confrontation par un tiers objet

La directrice va affirmer son pouvoir de direction en sanctionnant les auteurs de violences verbales. La sanction est un tiers objet introduit aux deux niveaux relationnels afin de redéfinir les rapports sociaux entre la directrice et les protagonistes de la situation (le père violent et l'élève). La sanction est mise en œuvre dans deux lieux différents : le bureau de la directrice (le père violent) et l'école (l'élève exclue).

Les sanctions mettent un terme aux relations de confrontation directe entre la directrice et chacun des protagonistes : ces relations sont invisibilisées [rouge].

Processus de fractionnement du paradoxe : Création d'une relation visible entre le directeur d'école et un Autre par un tiers objet

Les relations entre la directrice-le parent violent et la directrice-l'élève exclue sont actualisées par la sanction, dans deux lieux différents. La sanction apparaît comme une manifestation du pouvoir de direction, chaque protagoniste apprenant ainsi à connaître la directrice *(« Ils ont appris à me connaître et tout », L94)* [vert].

Processus d'invisibilisation de la relation entre les stratégies simples : création d'un non événement et invisibilisation de la relation duale

Pour atteindre le but dominant de la stratégie de compartimentage qui est d'organiser l'accueil des élèves et le dialogue avec les parents dans le cadre de la fonction du service public de l'éducation, la directrice met un terme aux comportements violents des élèves et des parents en agissant distinctement auprès d'eux par l'exclusion d'une élève de l'école et le renvoi du père d'un élève du bureau. Ainsi, la directrice agit-elle sur la relation élèves-parents chacun contribuant à faire régner un climat de violence dans l'école ; les uns entraînant les autres dans des comportements : « *Et les autres élèves [hésitation], elle contaminait les autres élèves euh, qui insultaient les enseignants. » (L111-L112).*

Cet événement, le phénomène d'entrainement, est potentialisé [bleu]. Cette relation duale est construite sur un non-événement, soit un événement potentialisé, créant une connivence entre ses termes : « Mais on n'observe pas assez qu'un événement n'arrive jamais seul, mais toujours accompagné d'un non-événement. » (Barel, 1982, p. 13).

Les stratégies simples simulent leur indépendance en mobilisant un tiers objet dans deux lieux différents, auprès d'acteurs distincts. Cette invisibilisation de la relation entre les élèves et les parents est nécessaire pour que la stratégie double puisse être mise en œuvre.
La directrice affirme son pouvoir de direction de manière différenciée. Elle modifie ainsi les comportements des élèves et des parents.

Le caractère paradoxal de cette stratégie double tient au fait que, pour servir le but dominant, la directrice met en œuvre des stratégies simples non pas contraires, mais indifférentes l'une

de l'autre, en apparence, dans des lieux différents et auprès d'acteurs distincts. La stratégie paradoxale éclatée en stratégies simples (non paradoxales en apparence) tient son efficacité de la manière dont elles se combinent pour former la stratégie double : l'invisibilité (Barel, 1982, p. 271). C'est la triangulation aux deux niveaux de la réalité qui établit un rapport invisible entre les élèves et les parents: « La relation ne s'établit que s'il y a motif à relation, et ce motif ne peut être uniquement la relation elle-même. » (Barel, 1982, p. 275).

La triangulation à la lumière des mondes

- Pour la stratégie 1 : le tiers objet « sanction » intervient pour affirmer le pouvoir de direction de la directrice auprès du père d'un élève. Elle monte le ton et l'évince de son bureau.

- Pour la stratégie 2 : le tiers objet « sanction » intervient pour affirmer le pouvoir de direction de la directrice auprès d'une élève. Elle procède à son exclusion temporaire puis définitive.

Pour mener ces deux stratégies, la directrice agit en personne « pour manifester son importance, de se présenter en personne en présence des autres. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 206). Il s'agit d'affirmer un pouvoir de direction, d'établir des relations entre les gens par un positionnement d'autorité transmis par une hiérarchie institutionnelle. C'est par la hiérarchie que l'ordre s'établit entre les êtres (p. 207). Les stratégies menées s'inscrivent dans un monde domestique : l'épreuve (la sanction) vise la confirmation de cette autorité pour mettre un terme aux comportements violents et restaurer des relations harmonieuses. Ces relations entre les êtres reposent sur « l'éducation, qui fait « l'homme bien « élevé » » (p. 209).

> *Cette année à la rentrée, j'étais contente de voir les élèves de l'école parce que c'était pas la rentrée de l'année dernière [sic]. Pas du tout. Ce sont des enfants qui arrivent et qui disent « bonjour », contents d'être à l'école euh, voilà, tout ça. Le changement en un an : je ne m'attendais pas à ce que ce soit aussi rapide. (L99-L102)*

En restaurant la courtoisie au sein de l'école, la directrice est dans un état de grand dans ses relations aux parents et aux élèves : *« Il y a eu toute cette violence des parents, des comportements des enfants et là, vers la fin de l'année, c'est parti. » (L113-L114).* En effet,

> C'est par la référence à la génération, à la tradition et à la hiérarchie qu'un ordre peut être établi entre les êtres de nature domestique. Ces trois termes sont eux-mêmes en équivalence, […] le plus grand se trouvant à l'origine, on peut le lire soit comme une chaîne des générations soit comme une chaîne hiérarchique. (p. 207-208)

Des logiques sont surimposées (niveaux 1 bis et 2 bis) aux niveaux logiques 1 et 2 pour mener respectivement les stratégies 1 et 2.

Niveau 1 : Dans ses relations aux parents ***Monde domestique*** A : Affirmer son pouvoir de direction. *État de grand* Non A : Ne pas affirmer son pouvoir de direction. *État de petit*
Niveau 2 : Dans ses relations aux élèves ***Monde domestique*** B : Affirmer son pouvoir de direction. *État de grand* Non B: Ne pas affirmer son pouvoir de direction. *État de petit*

Dans la situation 7, le régime de la dispute en violence empêche toute épreuve. Ce régime de dispute en violence va être potentialisé par le processus de triangulation : ainsi, le tiers objet sanction opère la bascule du régime de la dispute en violence au régime de la dispute en justice. Ce tiers objet est issu d'un monde ciblé qui manifeste de son autorité : le monde domestique.

Saturation de l'information :

Dans le cas d'une critique sur le régime d'action de la situation, le tiers sujet/objet d'un monde ciblé permet bien de créer l'épreuve dans ce monde.

Annexe 24. Situation 8 : Le compromis

Analyse de situation entrant dans le champ de la saturation d'informations

A. Contexte de l'entretien

L'école se situe aux îles du Vent. La directrice a moins de cinq ans dans un poste de direction. Elle est déchargée de classe.
Nous profitons d'une formation dans les locaux de la direction générale de l'éducation et des enseignements pour nous retrouver en fin de journée dans un bureau vacant, aménagé de deux sièges et d'une table ronde pour faciliter les échanges.

Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. Il est demandé à pouvoir enregistrer : ce dispositif est accepté par la directrice d'école.

B. Résumé de la situation

La directrice expose une difficulté relationnelle avec un employé communal pour illustrer combien *« les relations humaines, donc le rapport à l'autre » (L5)* forment des situations complexes qui l'interpellent *(« la chose vraiment qui m'interpelle jusqu'à aujourd'hui », L4).*

Un employé communal, jardinier affecté à l'école, refuse d'effectuer certaines tâches. La directrice décide de les assumer elle-même *« Alors, je solutionne, je prends le râteau et je ratisse » (L28),* préférant ignorer (*« zapper », L38)* cette personne. Ce dernier réagit négativement *« Et il se met en colère et me fait la tête le lendemain et ainsi de suite. » (L25) ; « Ça dérange monsieur hein, parce que la directrice dans sa belle tenue elle ratisse devant les parents parce que j'arrive très tôt mais bon. Si ça n'est pas fait à 7 heures et bien je le fais. Une fois, deux fois [hésitation] et euh, son chef est passé à l'école et m'a vu ratisser.» (L28-L31).*
La directrice d'école renvoie la charge de trouver la solution concernant cet employé, à la cheffe de service des employés communaux : *« Là vous êtes témoin. Cherchez une solution pour ce type. Moi, je peux faire sans lui. » (L41-L42).*

Puis, le jardinier se voit contraint de solliciter la directrice d'école pour la signature de sa demande de congés. La directrice va utiliser cette situation pour mettre en exergue son autorité : *« ma signature fait preuve que je suis ta cheffe au sein de l'école. » (L69-L70).*

Elle s'entretient alors avec l'employé municipal sur le comportement institutionnel attendu. Cet échange se déroule en dehors de l'école : *« je l'ai vu à l'extérieur et je suis allée discuter avec lui parce que l'espace a fait que ça passait mieux. On n'était pas dans un cadre institutionnel. On était en dehors. » (L101-L103).*

Finalement, il *« participe à la tâche. Il agit. » (L59-L60).* Elle instaure ainsi son autorité *« Et, je n'ai toujours pas signé. Et jusqu'à présent, je ne l'ai pas signée encore.» (L59)* en tâchant de comprendre l'autre : *«En fait, j'essaie de [hésitation], je réfléchis beaucoup lorsque je dois agir avec telle personne, telle personne. Il faut comprendre l'émotion de l'autre. Je suis assez euh [hésitation], je fais attention à cela. Voilà.» (L103-L106).*

C. Matériaux

Quelles sont les situations complexes auxquelles tu dois faire face dans le cadre des fonctions de direction que tu assumes au quotidien ?

Alors, euh, en prenant du recul, la chose vraiment qui m'interpelle jusqu'à aujourd'hui, ce sont les relations humaines, donc le rapport à l'autre. Le rapport à l'autre, n'importe qui. Et donc, euh, en tant que directeur d'école, à chaque fois que j'arrive dans l'école, je me mets en mode institutionnel dans mon cerveau où je dois être bienveillante, respectueuse et en bientraitance vis-à-vis du plus petit bébé ou jusqu'aux enseignants.

Peux-tu m'exposer une situation particulière que tu as vécue et que tu as jugée complexe ?

Et bien un exemple, mais je reste très douce, c'est ça peut-être le problème, en tout cas, voici un exemple concret. Je suis souvent avec mes agents communaux. Et donc, c'est un autre exemple. Donc, j'ai un jardinier qui ne s'évertue pas à faire les choses qui relèvent de sa fiche de poste, c'est-à-dire son travail au quotidien.
Et donc [hésitation], je lui fais comprendre « Ouh, ouh ! L'embellissement de la cour c'est toi, c'est ce qui est marqué dans ta fiche de poste. ». Et donc à ce niveau-là, il me regarde :
- Mais ce n'est pas mon travail d'aller mettre les parasols au coin sable.

Je lui dis :
- Si, si parce que ça fait partie de ton travail. Tout ce qui est embellissement de la cour et la pose des parasols là et là, c'est ton travail, c'est ton espace. C'est à toi à le gérer [sic].

Et il se met en colère et me fait la tête le lendemain et ainsi de suite, ainsi de suite. Alors, c'est simple, lorsque je vois ça, et il ne fait pas le balayage, le ratissage du sable, ça fait partie de son travail. Et je lui ai dit : « Mais c'est ton boulot ! ». Mais il ne veut pas le faire. Alors, je solutionne, je prends le râteau et je ratisse. Ça dérange monsieur hein, parce que la directrice dans sa belle tenue, elle ratisse devant les parents parce que j'arrive très tôt, mais bon. Si ça n'est pas fait à 7 heures et bien je le fais. Une fois, deux fois [hésitation] et euh, son chef est passé à l'école et m'a vu ratisser. Il m'a dit :
- Mais madame la directrice, que faites-vous ?

- Eh bien, je ratisse parce que je ne suis pas quelqu'un qui reste au bureau quand le travail n'est pas fait et j'agis. Donc, le rôle d'un directeur c'est de faire tourner l'entreprise. Avant que les parents arrivent, il faut que l'école soit fonctionnelle, même l'aire de jeu.
- Mais votre jardinier ?
- Le jardinier, j'ai appris à le zapper. Je l'ai ignoré et jusqu'à aujourd'hui je l'ignore toujours parce qu'il n'écoute pas. Et moi, je vais à la solution, j'agis, je solutionne, je fais à sa place. Ah, c'est interdit ? Je dis :
- Certainement. Et lui, on le laisse faire ? Là vous êtes témoin. Cherchez une solution pour ce type. Moi, je peux faire sans lui.

Et au final le gars est venu me voir, et il m'a dit :

- Madame, madame, j'ai besoin de vous pour signer ma demande de congés.

J'ai dit :

- Ah, bon. Écoute, la nuit porte conseil et je vais y réfléchir, car lorsque j'ai besoin de toi, tu m'envoies paître, et bien je ne sais pas, je vais réfléchir. Je ne sais pas si je vais signer ton autorisation.

Tout en étant très calme. Ça les énerve parce que je ne m'énerve pas. [rires]

Après, comment a-t-il réagi ?

Très bien après, il était présent. Il me montrait sa participation à ratisser, à ranger, et il vient me dire :

- Madame, je peux retirer [hésitation].

Je dis :

- Ah, très bien. Écoute, je ne veux pas t'accabler, mais si tu veux le faire, je prends ça avec beaucoup de plaisir.

Et, je n'ai toujours pas signé. Et jusqu'à présent, je ne l'ai pas signée encore. Il participe à la tâche. Il agit.

Et tu t'es entretenue avec lui sur l'évolution de son comportement ?

Oui. Alors, je lui ai dit :

- J'ai rencontré ta cheffe communale. Elle m'a appelée d'ailleurs pour me dire que tu allais revenir du [hésitation] de son bureau et que tu allais venir me voir, c'est pour te dire

que ma signature est importante et que sans ma signature, tu ne peux pas prendre tes congés. Cette dame est bienveillante, car elle m'informe de ton passage bien avant que tu n'arrives dans mon bureau. Elle te fait comprendre que ma signature fait preuve que je suis ta cheffe au sein de l'école.

Par rapport à tes états d'esprit et tes états d'âme, je suis désolée, tu me dois obédience. Je suis ta cheffe et lorsque tu t'en vas de l'école, que je ne te vois plus, je suis en tort parce que tu disparais.

Il habite pas loin [sic].

- Tu n'as pas le droit de disparaître de l'école et de revenir une heure après. Tu vois ça, je prends note tout le temps et j'informerai au cas où, à Monsieur le maire, de tes attitudes vis-à-vis de moi et vis-à-vis de tous les partenaires qui travaillent dans cette école et les élèves en termes d'hygiène par rapport à ton travail, les enseignants par rapport à ton attitude et moi, par rapport à ton comportement. Les personnes comme toi, en principe, n'ont rien à faire en école maternelle parce que tu es violent, tes gestes sont violents et ça on n'en veut pas en école maternelle, c'est dans les textes officiels. Est-ce que tu as compris ?

Je lui parle comme cela.

- Oui, oui, oui, madame, j'ai compris.
- Alors, je vais t'observer jusqu'au mois de décembre et si toutefois tu progresses alors tu auras la chance d'avoir tes congés signés.
- D'accord madame.
- Ça te convient ?
- Oui madame, j'ai compris.
- Et si on se comprend bien comme ça, on va travailler toute l'année main dans la main. Je te l'avais dit déjà lorsque j'étais là au mois de juin, lorsque j'ai travaillé à l'école comme je n'ai pas pris de vacances. J'ai tout retapé l'école [sic]. Je suis restée à l'école toutes les vacances de juillet, chaque classe, la salle de bain avec l'aide de la mairie ; moi et les deux personnes qui étaient plus ou moins là à l'école, pour remettre l'école dans un cadre agréable, pour les enfants.

Quand tu t'es entretenue avec lui, où étais-tu ?

Alors, par rapport à ma discussion avec lui, on était à l'extérieur, sur le *parking*. J'ai fait le choix de l'extérieur parce que je ne voulais pas être dans l'espace de l'école. Il y a des

oreilles donc je me suis mise à l'extérieur. Il était à ce moment-là à l'extérieur, je l'ai vu à l'extérieur et je suis allée discuter avec lui parce que l'espace a fait que ça passait mieux. On n'était pas dans un cadre institutionnel. On était en dehors. En fait, j'essaie de [hésitation], je réfléchis beaucoup lorsque je dois agir avec telle personne, telle personne. Il faut comprendre l'émotion de l'autre. Je suis assez euh [hésitation], je fais attention à cela. Voilà.

D. Analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont la directrice perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, la directrice d'école parle d'autrui, et cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses rapports (autoréférence indirecte) avec la mairie représentée par sa cheffe de service et, un employé communal, jardinier affecté à l'école.

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

La directrice expose une difficulté relationnelle avec un employé communal pour illustrer combien *« les relations humaines, donc le rapport à l'autre » (L5)* forment des situations qu'elle juge complexes, c'est-à-dire qui l'interpellent *(« la chose vraiment qui m'interpelle jusqu'à aujourd'hui », L4).*

Dans la situation relatée, le personnel communal n'agit pas selon le rôle attendu par l'institution et ne considère pas l'organisation fonctionnelle selon laquelle la directrice est sa cheffe dans l'école.

En effet, au niveau administratif, les attributions du directeur d'école sont explicites au regard de l'article 30-1.5 de l'arrêté CM n°795 du 24 juillet 1996 : « En accord avec le maire, il organise le travail des personnels communaux en service à l'école. ».

Elle doit organiser le travail du personnel communal au sein de l'école. Mais elle ne peut pas organiser son travail puisque *« j'ai un jardinier qui ne s'évertue pas à faire les choses qui relèvent de sa fiche de poste, c'est-à-dire, son travail au quotidien. » (L15-L16)* et refuse la subordination fonctionnelle de la directrice d'école. La directrice renvoie la charge de trouver une solution à la hiérarchie du jardinier : la cheffe de service de la mairie.

Deux systèmes entrent en interaction avec celui de la directrice d'école lors de l'exposé de la situation complexe : celui de la mairie représentée par la cheffe de service, et, celui du jardinier communal. Le caractère existentiel de la situation jugée complexe par la directrice d'école résulte de relations systémiques. Les actions du personnel communal entrent en interaction avec les ordres normatifs attachés au rôle de la directrice d'école (les attributions) : elle doit organiser le travail du personnel communal au sein de l'école or, elle ne peut le faire parce qu'il refuse son autorité.

La situation d'interaction se formule ainsi : la directrice d'école doit organiser le travail du personnel communal au sein de l'école sans l'organiser, puisqu'elle ne le peut pas.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

> On sait, de la façon la plus simple et la plus authentique, qu'on a affaire à un paradoxe, chaque fois que l'on rencontre une situation dans laquelle il est nécessaire de faire, de dire ou de penser une chose et le contraire de cette chose. On peut dire aussi que le paradoxe s'exprime dans la double obligation de choisir et de ne pas choisir entre deux ou plusieurs solutions à un problème donné. Ou bien, qu'il est un problème insoluble ayant une solution apparente ou réelle (Barel, 1989, p. 223)

La situation exposée par la directrice est paradoxale puisqu'elle doit organiser le travail du personnel communal au sein de l'école, mais ne peut pas le faire.
Comme le jardinier s'évertue à ne pas respecter sa fiche de poste et à refuser l'autorité de la directrice, le problème semble insoluble.

La directrice est sujette à une double contrainte :

- la contrainte liée à son attribution : devoir organiser le travail du personnel communal au sein de l'école ;

- la contrainte de fait, liée au comportement du personnel communal. Elle ne peut pas organiser son travail. Ne pas organiser son travail ne dépend pas d'elle : « Ne pas pouvoir » manifeste la contrainte subie.

Devoir et ne pas pouvoir supposent une indépendance, car le devoir ne modifie pas le pouvoir. Seulement, lorsqu'ils sont réunis dans un même message, ils entrent en connivence et établissent une relation de contradiction. Elle doit organiser le travail du personnel communal sans pouvoir l'organiser, ce qui est paradoxal.

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école puisque l'approche normative (les normes de son rôle) donne accès à la situation.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté N° 795 CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.
La situation paradoxale engageant l'article 30-1.5 précité, le paradoxe à l'œuvre est qualifié de paradoxe administratif.

2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

- **Le sens normatif**

L'approche normative de la situation paradoxale établit deux propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation jugée complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte : elle définit la directrice dans ses rapports à l'Autre.

Le premier niveau logique :
La directrice doit organiser le travail du personnel communal en accord avec la mairie, eu égard à ses attributions.
Énoncé 1 : devoir organiser le travail du personnel communal.

Auto-référence indirecte 1 : la directrice dans ses relations à la mairie représentée par la cheffe de service.

Le second niveau logique :
La directrice ne peut pas organiser le travail de l'employé communal, car il refuse l'autorité de la directrice et s'évertue à ne pas remplir son rôle.
Énoncé 2 : ne pas pouvoir organiser le travail du personnel communal.
Auto-référence indirecte 2 : la directrice dans ses relations au jardinier, personnel communal.

Les énoncés 1 et 2 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation jugée complexe (le système).

- **La représentation heuristique**

Les niveaux logiques sont étagés pour former ce que Barel appelle « une hiérarchie enchevêtrée » (1989, p. 225) :

> Dans son épure la plus simple, un univers à deux objets, le phénomène de hiérarchie enchevêtrée signifie ceci : chacun de ces objets est tout à tour le sommet et la base de la hiérarchie. Chacun prend la place de l'autre dans une oscillation qui ne peut s'arrêter.

Niveau 1 : Dans ses relations à la cheffe de service de la mairie A : Devoir organiser le travail du personnel communal Non A : Ne pas devoir organiser le travail du personnel communal
Niveau 2 : Dans ses relations au jardinier B : Ne pas pouvoir organiser le travail du personnel communal Non B: Pouvoir organiser le travail du personnel communal

C'est au moment où les niveaux 1 et 2 fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contraire. La directrice doit organiser le travail du personnel communal (A) mais elle ne peut pas le faire (B).
Alors ces deux niveaux logiques vont coexister. L'un est mis en avant, puis l'autre.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

Selon Yves Barel : « l'homme n'affronte jamais le réel directement mais toujours un réel encore, déjà devenu représentation du réel » (1989, p. 249).

> On peut en déduire que tout paradoxe si réel, factuel, social soit-il est aussi le fruit de l'intellect et des sentiments humains, c'est-à-dire le produit de la manière dont l'homme choisit de voir et de découper le monde qui l'entoure. (p. 250)

- **La situation paradoxale à la lumière des mondes**

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes se nourrit de l'examen du discours de la directrice d'école au regard du référent sémantique des économies de la grandeur soit la grammaire des mondes (Annexes 9-14).

La directrice adopte un comportement institutionnel. Dans la situation initiale, la directrice est dans un monde industriel dans ses rapports à la cheffe de l'employé communal et au personnel communal lui-même.
En effet, elle préfère prendre en charge les tâches qui incombent au jardinier en justifiant son action par l'obligation de résultat du directeur d'école : *« Donc le rôle d'un directeur c'est de faire tourner l'entreprise. Avant que les parents arrivent, il faut que l'école soit fonctionnelle. » (L34-L35) ; « Alors je solutionne, je prends le râteau et je ratisse » (L28).*
L'efficacité des êtres, principe supérieur commun du monde industriel, est appréhendée au regard des liaisons de cause à effet. Elle est évaluée au travers de « leur capacité à assurer une fonction normale, à répondre utilement aux besoins. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 254).
La dignité des personnes repose sur un potentiel d'activité : « Cette capacité s'exprime dans un travail qui est la mise en œuvre de l'homme d'action. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 254). La directrice est dans un état de grandeur dans le monde industriel où le travail et l'énergie établissent le rapport de grandeur entre les êtres.

Alors, la directrice ignore le jardinier et agit : *« Et moi, je vais à la solution, j'agis, je solutionne, je fais à sa place. » (L39-L40) ; « Moi je peux faire sans lui. » (L42).* Elle renvoie la charge de trouver une solution à la cheffe de service de l'employé, pour qu'il devienne opérationnel, seul état qui justifie un intérêt puisque l'état de petit concerne ceux qui « ne produisent pas d'utilité […] lorsqu'ils fournissent peu de travail » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 254).

Seulement, en ignorant le jardinier, la directrice traite les gens comme des choses, ce qui conduit à la déchéance (p. 261). Et, en agissant de la sorte vis-à-vis du personnel communal, la directrice n'inscrit pas l'organisation dans cadre temporel stable or « C'est dans une relation de maîtrise que l'état de grand comprend celui de petit ». (p. 259). L'état de grand doit être responsable, c'est-à-dire qu'il entraîne la maîtrise du petit, intégré au processus de production. Les relations naturelles réclament le fonctionnement régulier entre les êtres.
Ainsi, dans ses relations avec le jardinier, elle est dans un état de petit dans monde industriel.

La situation procède d'un dévoilement d'un « transport de misère » (p. 271) dont l'épreuve est affectée : *« Les personnes comme toi en principe n'ont rien à faire en école maternelle parce que tu es violent, tes gestes sont violents et ça on n'en veut pas en école maternelle, c'est dans les textes officiels.» (L79-L81).*
Elle renvoie alors à la mairie, son employeur, la charge de trouver une solution. La directrice induit ainsi la relation entre la mairie et le jardinier, relation dont elle subit la misère puisque ce personnel est affecté à l'école.

La directrice dénonce l'injustice quant à l'épreuve puisque cette affectation décidée par la mairie et dont l'illégitimité est soutenue par l'écrit (*« c'est dans les textes officiels. », L81),* entrave l'exercice de ses missions. Autrement dit, pour parvenir à organiser le travail du personnel communal en accord avec le maire (l'épreuve), elle doit subir le comportement inadapté (les objets) du jardinier (le sujet qui perturbe l'épreuve). Ces êtres étrangers lui font supporter un handicap dans l'épreuve.
Cette misère s'inscrit dans le monde domestique : selon la directrice, le comportement du jardinier « *violent, tes gestes sont violents et ça on n'en veut pas en école maternelle » (L80-L81)* justifierait qu'il ne puisse exercer en école maternelle. La violence est le comble de la misère du monde domestique. L'instabilité que manifeste le jardinier caractérise « les êtres les

plus misérables. À l'état de petit, les êtres ne tiennent pas en place » (p. 220) : « *Je suis ta cheffe et lorsque tu t'en vas de l'école, que je ne te vois plus, je suis en tort parce que tu disparais » (L70-L73); « Tu n'as pas le droit de disparaître de l'école et de revenir une heure après. » (L75).*

Ainsi l'épreuve est-elle affectée par la misère d'un petit dans un autre monde, soit le comportement inadapté du jardinier, transporté depuis le monde domestique.

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Niveau 1 : Dans ses relations à la cheffe de service de la mairie
le monde industriel

A : Devoir organiser le travail du personnel communal.
État de grand

Non A : Ne pas devoir organiser le non-travail du personnel communal.
État de petit

Niveau 2 : Dans ses relations au jardinier
le monde industriel

B : Ne pas pouvoir organiser le travail du personnel communal.
État de petit

Non B: Pouvoir organiser le travail du personnel communal.
État de grand

Univers- Les relations entre le jardinier et la mairie
Monde domestique

C : Avoir un comportement inadapté
État de petit (concerne le jardinier)

Non C : Ne pas avoir un comportement inadapté
État de grand

Lorsque la directrice est dans un état de grand dans le monde industriel en organisant le travail communal pour que le fonctionnement de l'école soit efficace, elle se trouve dans un état de petit dans ce même monde, car elle ne peut pas organiser le travail de l'employé municipal : elle est empêchée par le jardinier qui refuse son autorité. Ses relations avec le

jardinier sont affectées par un « transport de misère » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271) du monde domestique issu d' « un univers » (Barel, 1989, p. 250) soit un niveau qui définit les relations entre le jardinier et la mairie, son employeur. Le jardinier perturbe l'épreuve en transportant sa misère dans les relations qu'elle doit avoir avec lui.

4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et le phénomène du double pour saisir le sens produit afin de faire face à la situation jugée complexe.

- **La stratégie à l'œuvre**

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est d'organiser le travail de l'employé municipal ;
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples, l'une visant à « impliquer la mairie » en exigeant que la cheffe de l'employé municipal trouve une solution pour le faire travailler et en informant la mairie de ses agissements (stratégie 1) et l'autre, à « faire reconnaître son autorité par sa signature » (stratégie 2).

L'organisation du travail de l'employé municipal nécessite de :

- lui faire accepter de travailler. La directrice fait assumer cette responsabilité à la cheffe de service de l'employé municipal : *« Là vous êtes témoin. Cherchez une solution pour ce type. » (L41-L42) ;*
- faire reconnaître l'autorité fonctionnelle de la directrice. Reconnaître l'autorité de la directrice permet au jardinier d'obtenir auprès d'elle, la signature de sa feuille de congés. *A contrario*, ne pas reconnaître son autorité fonctionnelle l'expose à ne pas avoir de feuille de congés signée par elle.

La stratégie paradoxale à l'œuvre concerne :

- plusieurs acteurs : la directrice d'école, la cheffe de service de l'employé municipal, le jardinier ;
- un espace unique. Si plusieurs espaces sont évoqués (l'école, lieu institutionnel et, le *parking* qui est un espace « neutre » : *« je l'ai vu à l'extérieur et je suis allée discuter avec lui parce que l'espace a fait que ça passait mieux. On n'était pas dans un cadre institutionnel.*

On était en dehors.», L101-L103), l'échange entre la directrice et le jardinier se tient en un lieu unique, à l'extérieur de l'école, sur le *parking*.

- un moment unique.

Au cours d'un entretien, soit un moment, la directrice mène une stratégie qui respecte l' « unité de temps et de lieu » (Barel, 1989, p. 185) soit un compromis (en faisant valider les conditions de l'accord :

> *Par rapport à tes états d'esprit et tes états d'âme, je suis désolée, tu me dois obédience. […] Tu vois ça, je prends note tout le temps et j'informerai au cas où, à Monsieur le maire de tes attitudes vis-à-vis de moi et vis-à-vis de tous les partenaires qui travaillent dans cette école et les élèves en termes d'hygiène par rapport à ton travail, les enseignants par rapport à ton attitude et moi, par rapport à ton comportement […]. Est-ce que tu as compris ?*
>
> *Je lui parle comme cela.*
>
> - *Oui, oui, oui, madame, j'ai compris.*
> - *Alors, je vais t'observer jusqu'au mois de décembre et si toutefois tu progresses alors tu auras la chance d'avoir tes congés signés.*
> - *D'accord madame.*
> - *Ça te convient ?*
> - *Oui madame, j'ai compris.*
>
> *Et si on se comprend bien comme ça, on va travailler toute l'année main dans la main. (L71-L90)*

Pour maîtriser le paradoxe, la directrice réunit deux stratégies simples:

- « impliquer la mairie » (stratégie 1) ;
- « faire reconnaître son autorité par sa signature » (stratégie 2).

La stratégie de compromis adresse un message selon lequel l'employé municipal doit respecter l'autorité de la directrice tout en émettant un méta-message selon lequel, aucun des deux ne peut avoir une victoire sur l'autre : l'employé municipal est tributaire de la directrice et la directrice est tributaire de l'employé municipal. Elle se doit d'organiser son travail eu égard à ses attributions.

Le compromis a pour objet de transposer le terrain du conflit en fonction des stratégies respectives des protagonistes : pour la directrice, organiser le travail de l'employé municipal

et pour l'employé municipal, obtenir la validation de ses congés par la signature de la directrice.

Saturation de l'information :

- le compromis se caractérise par l'émission simultanée d'un message et d'un méta-message (Barel, 1989, p. 188) .
- le compromis reporte à plus tard la solution finale.

- **Le phénomène du double et la triangulation**

Lorsque les niveaux logiques de la situation complexe sont engagés dans une relation duale mais que « le face à face n'est pas toujours vivable » (Barel, 1989, p. 237), alors pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas, l'individu mobilise la triangulation qui permet la médiation de la relation. Le paradoxe est dissimulé par une relation triangulaire.

La triangulation

Pour maîtriser le paradoxe, la directrice procède à la triangulation de la relation duale.

- Pour la stratégie 1 :
  - un tiers objet : l'écrit. Il s'agit de prendre « *note tout le temps et j'informerai au cas où, à Monsieur le maire* » (L76). L'écrit sert à consigner les observations de la directrice concernant le comportement de l'employé municipal et soutient le renvoi de la solution à la charge de la cheffe de service.
  - la cheffe de service apparaît comme un tiers sujet.
- Pour la stratégie 2 :
  - un tiers objet : la signature de la feuille des congés de l'employé municipal.
  - la mairie représentée par la cheffe de service intervient comme un tiers sujet : elle a transmis la feuille de congés évitant la confrontation directe entre la directrice d'école et le jardinier.

> *j'ai rencontré ta cheffe communale, elle m'a appelée d'ailleurs pour me dire que tu allais revenir de son bureau et que tu allais venir me voir, c'est pour te dire que ma signature est importante et que sans ma signature, tu ne peux pas prendre tes congés. Cette dame est bienveillante, car elle m'informe de ton passage bien avant que tu*

n'arrives dans mon bureau. Elle te fait comprendre que ma signature fait peuve que je suis ta cheffe au sein de l'école. (L65-L70)

Saturation de l'information :

Nous observons que la stratégie de compromis combine des tiers sujet/objets appartenant aux deux stratégies pour fusionner ces stratégies dans un même espace-temps.

Figure 38. Stratégie de compromis : Situation 8-actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets/Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Impliquer la mairie*	Directrice	Employé municipal	Tiers objet : l'écrit Tiers sujet : la chef de service de la mairie
Stratégie 2 *Faire reconnaître son autorité par sa signature*	Directrice	Employé municipal	Tiers objet : la signature de la feuille de congés

Nous retenons la légende suivante pour signifier ces différentes relations :

[rouge] Relation de confrontation invisibilisée (potentialisée)

[vert] Relation établie et/ou rendue visible (actualisée)

[bleu] Relation établie et/ou rendue invisible (potentialisée)

Actualisation de la relation de compromis

La directrice engage la cheffe de service de la mairie à trouver une solution *« cherchez une solution pour ce type » (L41-L42).* Impliquée par la directrice, la cheffe de service de la mairie devient un tiers sujet provoquant la mise en relation de la directrice avec l'employé municipal par un tiers objet (la feuille de congés nécessitant la signature de la directrice). La directrice maintient cette implication de la mairie par un tiers objet, l'écrit et la signature de la feuille ses congés : la cheffe de service, hiérarchie de l'employé municipal, attend l'accord de la directrice, autorité fonctionnelle, pour entériner les congés. La relation de compromis entre la directrice et l'employé municipal est ainsi actualisée par l'écrit, la signature de la feuille de congés [vert].

Invisibilisation de la relation de confrontation

L'actualisation de la relation de compromis entraîne l'invisibilisation de la relation de confrontation entre la directrice et l'employé municipal [rouge]. Elle est potentialisée, c'est-à-dire que le conflit existe toujours.

Potentialisation d'une relation contradictoire à la relation de confrontation

Le message produit aussi un méta-message selon lequel, il ne peut y avoir de victoire totale de l'un sur l'autre [bleu], alors que le conflit entre la directrice et l'employé municipal est toujours présent, même s'il est potentialisé par l'enjeu de la signature de la feuille de congés. L'occultation du méta-message est une condition de l'efficacité du compromis.

À travers la triangulation, le phénomène du double est à l'œuvre puisque la directrice d'école va faire « comme si » le paradoxe administratif n'existait pas pour mener la stratégie de compromis. Elle doit occulter le fait que cette obéissance est motivée par la signature des congés. Pourtant, elle exprime la fragilité de cette relation de compromis en tâchant de retarder le moment de la signature.
Ainsi, le compromis donne à chaque acteur de la confrontation l'impression de renforcer ses propres stratégies.

La triangulation à la lumière des mondes

- Pour la stratégie 1 : « impliquer la mairie »

La directrice implique la cheffe de service municipal par l'écrit et la charge de trouver une solution aux comportements inadaptés du jardinier.

- Pour la stratégie 2 : « faire reconnaître son autorité par sa signature » (stratégie 2).

L'autorité de la directrice est soutenue par la mairie à travers la feuille de congés matérialisant l'importance de sa signature.

La directrice mobilise ainsi le monde domestique dans ses relations à l'institution et au chef de service de la mairie qui manifeste *« sa bienveillance » :*

> *j'ai rencontré ta cheffe communale […] c'est pour te dire que ma signature est importante et que sans ma signature, tu ne peux pas prendre tes congés […]. Elle te fait comprendre que ma signature fait preuve que je suis ta cheffe au sein de l'école. Par rapport à ton état d'esprit et tes états d'âme, je suis désolée, tu me dois obédience. Je suis ta cheffe […]. (L65-L72)*

Le monde domestique apparaît « chaque fois que la recherche de ce qui est juste met l'accent sur les relations personnelles entre les gens » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 206). Et, la directrice considère la relation à l'Autre, notamment le jardinier : *« En fait, j'essaie de [hésitation], je réfléchis beaucoup lorsque je dois agir avec telle personne, telle personne. Il faut comprendre l'émotion de l'autre. Je suis assez euh [hésitation], je fais attention à cela. Voilà. » (L103-L106).*

Lorsque la directrice mène la stratégie de compromis, elle est dans ses relations au jardinier, dans le monde domestique. Et, la directrice a pu *« discuter avec lui parce que l'espace a fait que ça passait mieux. On n'était pas dans un cadre institutionnel. On était en dehors. » (L102-L103).* La discussion s'est déroulée en dehors de l'espace institutionnel et aboutit à des comportements positifs : *« Oui, madame, j'ai compris. » (L89).* La directrice acquiert un état de grandeur dans le monde par les vertus qu'elle manifeste. Elle est ferme mais affable et amène le jardinier à respecter de ses propres attributions :

> Par rapport aux plus petits dont il est responsable, le supérieur a le devoir de les faire participer, selon leur degré, à ce qui fait sa grandeur […]. Il n'y a rien de plus odieux que celui qui, sortant du rang, se conduit de façon déplaisante avec ses subordonnés sous prétexte qu'il est le patron. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 208)

Des logiques sont surimposées (niveaux 1 bis et 2 bis) aux niveaux logiques 1 et 2 pour mener respectivement les stratégies 1 et 2.

Niveau 1 : Dans ses relations à la cheffe de service de la mairie ***le monde domestique*** A : Impliquer la mairie *État de grand* Non A : Ne pas impliquer la mairie *État de petit*
Niveau 2 : Dans ses relations au jardinier ***le monde domestique*** B : Faire reconnaître son autorité par sa signature *État de grand* Non B: Ne pas faire reconnaître son autorité par sa signature *État de petit*

L'épreuve est affectée par la misère du jardinier issue d'un autre univers : son comportement inadapté lui confère un état de petit transporté depuis le monde domestique, dans ses relations à la directrice.

La directrice va utiliser ce « transport de misère » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271) pour médier ses relations avec le jardinier et ainsi, redéfinir l'épreuve. Elle mobilise alors un tiers sujet, la cheffe de service, et un tiers objet issu de la relation jardinier-mairie : la feuille des congés à signer.

Saturation de l'information :

Dans le cas d'un « transport de misère » (p. 271), il s'agit bien d'utiliser les êtres étrangers comme tiers sujet/objet pour redéfinir l'épreuve sans handicap : *« Alors, je vais t'observer jusqu'au mois de décembre et si toutefois tu progresses alors tu auras la chance d'avoir tes congés signés. » (L85-L86)*. Il s'agit de *« comprendre que ma signature fait preuve que je suis ta cheffe au sein de l'école. » (L69-L70)* pour que la directrice puisse organiser le travail du personnel municipal, conformément à ses attributions.

Annexe 25. Situation 9 : Le compromis mené plusieurs fois

(Analyse de situation entrant dans le champ de la saturation d'informations)

A. Le contexte de l'entretien

L'école se situe aux îles du-Vent. La directrice a entre cinq et dix ans d'ancienneté dans un poste de direction. Elle est déchargée de classe.
L'entretien se déroule à l'école, dans la salle des maîtres, en dehors des heures de classe.

Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. L'interviewer demande à pouvoir enregistrer l'entretien, disposition acceptée par la directrice d'école.

B. Le résumé de la situation

La directrice d'école expose une situation de mise en œuvre d'un projet pilote en matière de langues et culture polynésiennes au sein de l'établissement qui lui est confié. En effet, les programmes prévoient un volume horaire de langue enseignée/langue d'enseignement de 2 heures 30 minutes par semaine. Et ce volume horaire devrait être porté à 5 heures dans les programmes scolaires officiels.
S'agissant d'une demande hiérarchique, la directrice dit ne pas pouvoir faire autrement que d'imposer le projet. *« Je peux pas faire autrement. D'accord ? Mais je vous entends. Et, des fois même, je suis d'accord avec vous. » (L16-L17).*
Le but de la directrice est clairement exprimé : *« parce qu'en fait, mon objectif c'est de le faire.* » (L69). Elle veut *« qu'à la rentrée, […] voir les 5 heures. »* : *« Je veux. On se lance. » (L63-L64).*
Seulement, son expérience de la situation lui permet d'anticiper les réactions des enseignants *« je sais que ça va mal se passer » (L23).*
Elle se trouve donc dans une situation où elle doit imposer la demande hiérarchique *(« Il faut les faire, on n'a pas le choix. Faut déjà les faire. », L45-L46)* tout en sachant que, si ce dispositif est vécu comme une contrainte par les enseignants, ils n'y adhéreront pas. Or, *« une pirogue sans rameur, c'est vous qui faites avancer le bateau. » (L82).*
Elle va donc être obligée de considérer ce que disent les enseignantes *« Il faut quand même les écouter, hein. Tu es obligée. » (L19).* Elle approche les enseignantes individuellement

avant d'évoquer le projet en réunion. Elle étaie son discours vis-à-vis des enseignantes par des arguments ayant trait à la hiérarchie et fait valoir l'aide dont pourra bénéficier l'équipe pédagogique de la part les personnes ressources qui composent le service de Langues et Culture Polynésiennes (LCP).

C. Matériaux

Peux-tu me raconter une situation professionnelle complexe que tu as vécue ?

Alors, est-ce que ça pourrait correspondre ?
Une situation complexe comme lorsque on devait mettre en place les 5 heures de LCP[53] ?

Oui, si cette situation t'a semblé particulièrement complexe.

On sait que, dernièrement, enfin, ça fait pas mal d'années, il y a le reo Tahiti[54]. On était à 2 heures 40 et on passe à 5 heures. Il me semble que ça fait deux ou trois ans maintenant que les 5 heures, qu'il il faut qu'on les fasse. C'est difficile. Je dirais même qu'on ne fait pas [hésitation]. Enfin, que pas mal ne le font pas, pas tous. Cette année, on est venu me demander si euh, mon école pouvait s'engager en fait, faire partie des écoles-pilotes pour les 5 heures, pour la rentrée prochaine. C'est difficile, hein. Alors comment je fais ?
Alors [hésitation], quand ça vient de la hiérarchie, y a pas « photo » pour moi [sic]. Il faut. Il y a pas à tergiverser [sic]. Si, ils peuvent le faire. Sauf qu'au bout je veux quelque chose. C'est une demande ministérielle : « Je peux pas faire autrement. D'accord ? Mais je vous entends. Et, des fois même, je suis d'accord avec vous. ».
Mais c'est une demande ; on est payé pour aussi. On le fait. Y a pas à [hésitation].
Il faut quand même les écouter, hein. Tu es obligée. Mais après, à la fin, tu es obligée de trancher. Il le faut, il le faut quand même. Mais [hésitation], bon, j'essaie toujours, tout de même, qu'ils s'associent [hésitation], dans tout ce qu'on nous demande. Après, c'est une manière de faire. Après, selon le sujet, soit je « balance » en réunion quand y a tout le monde [sic], soit je donne au compte-gouttes parce que je sais que ça va mal se passer, tu vois. Alors, je vois une, je lui explique doucement, la chose. Après, je vois une autre.

[53] Langues et Culture Polynésiennes
[54] Langue tahitienne

Comme ça, petit à petit, elles sont toutes au courant. Quand je vais en réunion et que je « balance » : « voilà ! », je les ai préparées [hésitation] individuellement.

Comment as-tu fait pour mettre en œuvre les 5 heures au sein de l'école, au début ?

J'ai dit aux enseignantes : « C'est une demande ministérielle on doit le faire. Sauf qu'au jour d'aujourd'hui, c'est pas vraiment fait. ». Faut être honnête.
« Y a la LCP [sic], une demande qui émane de la LCP qui voudrait que l'école y participe. Donc, on va être suivi, guidé aussi, c'est ce qui est bien. C'est qu'on aura des personnes ressources si on en a besoin puisque nous nous engageons dans ce processus [sic]. Donc on a quelqu'un pour nous aider. Tandis que si on ne prend pas ça, on est quand même tenu de faire les 5 heures. Alors, autant accepter. Comme ça, on a un surplus. De toutes les façons les 5 heures, il faut les faire avec ou sans eux, hein. ». Mais les 5 heures, c'est difficile. Je prends le cycle 3, d'abord. J'explique la situation :

- Il faut les faire les 5 heures. Honnêtement, vous les faites ou pas ?
- On fait les 2 heures 30.
- Les 2 heures 30, ça fait longtemps qu'on a mis en place, mais on a mis du temps. Je sais que c'est fait. C'est dans votre emploi du temps. Et les 5 heures, cela fait 2 ans, il me semble, qu'on a demandé. Faut les faire. Est-ce que ça ne serait pas mieux d'avoir l'aide des LCP ?

En fait, c'est pour amener [hésitation] les 5 heures, c'est une aide. Il faut les faire, on n'a pas le choix. Faut déjà les faire. Moi, je les prends un à un, petit à petit, pour leur faire comprendre que c'est bien, et oui, on a de l'aide. Et quand j'ai le maximum, peut-être pas tout le monde, mais quand j'ai le maximum des maîtres qui finalement sont d'accord avec moi [sic] : « Bien oui, ce serait bien de s'engager parce qu'on aura l'aide du LCP si c'est une école ciblée, pilote [hésitation]. Les 5 heures faut les faire. ».
Après je dis : « L'inspecteur, monsieur, il est très administratif. Il sera à cheval là-dessus. Si monsieur a dit que [hésitation], votre emploi du temps, il va regarder. Est-ce que ça ne serait pas mieux d'avoir leur aide ? Hein ? »
La réunion d'après, je « balance, car il faut quand même que tout le monde [hésitation]. Ah ! Oui ! Et puis je fais venir les personnes de la LCP.
« Je n'ai pas encore donné mon feu vert. Pas du tout. Notre école c'est de la maternelle à l'élémentaire. Ils veulent un suivi de la maternelle jusqu'à l'élémentaire. Si on prend une autre école, y a que l'élémentaire [sic]. Ils veulent vraiment commencer chez les petits. Il

faut pas oublier que aussi, c'est aussi des enfants du secteur défavorisé [sic]. C'est leur langue. Ça va aider aussi dans nos pratiques. Il y a besoin de ça. ». Voilà. Ça s'est passé comme ça. Et tout le monde est d'accord.

Y a encore des questions qui restent floues [sic]. J'ai demandé l'intervention de la LCP. Ils vont venir : « Maintenant, préparez vos questions parce qu'à la rentrée, je veux voir les 5 heures. Je veux. On se lance. ».

Tu as amené le sujet pour que l'accord de l'école vienne après cette présentation ?

C'est ça. C'est, comment dire [hésitation]. En fait, on va l'imposer autrement. Sans vraiment imposer, parce qu'en fait, mon objectif c'est de le faire. C'est ça que je voudrais pour mon école. Il ne faut surtout pas imposer. Par contre, il faut que tes arguments soient clairs. Les 5 heures, ils peuvent pas dire [sic] : « Je ne sais pas. ».

Les 5 heures, ils peuvent pas me dire qu'ils les font. C'est pas vrai [sic].

C'est ministériel, il faut qu'on le fasse. On peut pas [sic], euh, polémiquer là-dessus. C'est 5 heures. Maintenant, j'ai un groupe qui va mettre tout en place, si besoin, pour nous aider. C'est des personnes ressources [sic]. Ça serait peut-être mieux de les prendre vu qu'on a encore des difficultés. Ils peuvent venir, montrer des choses, expliquer, aider. Ils sont là pour ça et on sera prioritaires : « Est-ce que ça ne serait pas mieux d'entrer dans ce processus-là ? ». Tu as des arguments et moi, je les donne au compte-gouttes selon les cycles, et après, je « balance » en réunion avec tout le monde, devant tout le monde. Je donne tous les atouts et je dis : « Je n'ai pas donné de réponse. Ça a été une demande et moi j'aimerais bien participer. Ça dépend de vous, je peux pas [hésitation], je veux dire euh, une pirogue sans rameur, c'est vous qui faites avancer le bateau. ».

Ça doit venir d'eux pour que ça soit accepté. De toutes les façons, les 5 heures il faut qu'on les fasse.

Je pense que la première chose pour un directeur, il faut qu'il soit humble. Dans le milieu, avec les enseignants avec lesquels il aura à faire. Je pense qu'il faut qu'il prenne sur soi parce que les enseignants [hésitation], ils vont te rendre le truc. Il faut discuter avec eux.

Bien, merci. Je vais arrêter l'enregistrement. Je te remercie beaucoup pour cet entretien.

D. Analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont la directrice perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, la directrice d'école parle d'autrui et cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses rapports (autoréférence indirecte) avec les enseignants de l'école et l'institution (la hiérarchie).

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

La directrice expose une situation au cours de laquelle, elle doit faire appliquer des contraintes hiérarchiques par la mise en œuvre du projet de langues et culture polynésiennes qui prévoit un passage du volume horaire à 5 heures contre 2 heures 30 en vigueur dans les programmes officiels de l'école primaire :

> *Les 2 heures 30, ça fait longtemps qu'on a mis en place, mais on a mis du temps. Je sais que c'est fait. C'est dans votre emploi du temps. Et les 5 heures, cela fait 2 ans, il me semble, qu'on a demandé. Faut les faire. (L41-L43)*

Dans la situation relatée, la directrice laisse entendre que les enseignants pourraient manifester de la résistance concernant le projet des 5 heures de LCP en tergiversant, ce qui entraverait leur adhésion au projet : *« y a pas à tergiverser [sic] » (L15).* Et, la directrice doit faire accepter ce projet pour qu'il soit mis en œuvre : *« Y a pas à [hésitation].*
Il faut quand même les écouter, hein. Tu es obligée. » (L18-L19) ; « j'essaie toujours, tout de même, qu'ils s'associent [hésitation], dans tout ce qu'on nous demande. Après, c'est une manière de faire. » (L20-L22).
En effet, au niveau pédagogique, les attributions du directeur d'école sont explicites au regard de l'article 30-2.2 de l'arrêté CM n°795 du 24 juillet 1996 : « Il réunit en tant que de besoin l'équipe pédagogique. Il veille à la diffusion, à l'application et au suivi des instructions et des programmes officiels à l'école. ».

La directrice d'école doit faire appliquer les instructions et programmes officiels imposés par l'institution sans les imposer au risque de provoquer la non-adhésion des enseignants.

Deux systèmes entrent en interaction avec celui de la directrice d'école lors de l'exposé de la situation complexe : celui de l'institution et celui des enseignants. Le caractère existentiel de la situation jugée complexe par la directrice d'école résulte de relations systémiques. Les oppositions potentielles des enseignants au projet des 5 heures, aux niveaux individuel et collectif, entrent en interaction avec les ordres normatifs attachés au rôle de la directrice d'école (les attributions) : elle doit imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école, mais elle ne doit pas le faire : les enseignants n'y adhéreraient pas.

La situation d'interaction se formule ainsi : la directrice d'école doit imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école sans l'imposer.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La situation exposée par la directrice est paradoxale puisqu'elle doit imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école, mais ne doit pas le faire.

La directrice subit une double contrainte :

- la contrainte liée à son attribution : devoir imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école ;
- la contrainte de fait, liée aux réactions potentielles des enseignants : devoir ne pas imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école.

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école puisque l'approche normative (les normes de son rôle) donne accès à la situation.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté N° 795CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.

La situation paradoxale engageant l'article 30-2.2 précité, le paradoxe à l'œuvre est qualifié de paradoxe pédagogique.

2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

- **Le sens normatif**

L'approche normative de la situation paradoxale établit deux propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Comme cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte, elle définit la directrice dans ses rapports à l'Autre.

Le premier niveau logique :
La directrice doit imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école.
Énoncé 1 : devoir imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école.
Auto-référence indirecte 1 : la directrice dans ses rapports à l'institution.

Le second niveau logique :
La directrice ne doit pas imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école.
Énoncé 2 : devoir ne pas imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école.
Auto-référence indirecte 2 : la directrice dans ses rapports aux enseignants.

Les énoncés 1 et 2 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation jugée complexe (le système).

- **La représentation heuristique**

Niveau 1 : Dans ses relations à l'institution A : Devoir imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école. Non-A : Ne pas devoir imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école.
Niveau 2 : Dans ses relations aux enseignants B : Devoir ne pas imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école. Non-B: Ne pas devoir ne pas imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école.

C'est au moment où les niveaux 1 et 2 fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contraire. La directrice doit imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école (A) mais elle doit ne pas le faire (B).
Alors ces deux niveaux logiques vont coexister. L'un est mis en avant, puis l'autre.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

- **La situation paradoxale à la lumière des mondes**

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes se nourrit de l'examen du discours de la directrice d'école au regard du référent sémantique de la théorie des économies de la grandeur soit la grammaire des mondes (Annexes 9-14).

La directrice se positionne en qualité de relais hiérarchique. Elle doit faire appliquer l'instruction institutionnelle et l'objectif final ne peut être discuté : *«Il y a pas à tergiverser [sic] » (L15)* ; « *Il faut les faire. » (L45).* C'est par la référence à « la hiérarchie qu'un ordre

peut être établi entre les êtres » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 207) dans le monde domestique.

De par ses attributions, la directrice porte le projet de la hiérarchie, elle-même sous forte contrainte *« je peux pas faire autrement. » (L16)* ; *« Il faut les faire les 5 heures. » (L39) ; « Il faut les faire, on n'a pas le choix. » (L45-L46).* Dans ses relations à l'institution, la directrice est dans un état de grand en participant ainsi à la chaîne de transmission hiérarchique.

La directrice agit par anticipation. Elle dit écouter les enseignants, agir pour faire de sorte que, ce qui est imposé par la hiérarchie « vient » des enseignants : *« Ça doit venir d'eux pour que ça soit accepté. » (L83).* Elle les considère avec attention:

> *Je pense que la première chose pour un directeur, il faut qu'il soit humble. Dans le milieu, avec les enseignants avec lesquels il aura à faire. Je pense qu'il faut qu'il prenne sur soi parce que les enseignants [hésitation], ils vont te rendre le truc. Il faut discuter avec eux. (L85-L88)*.

La relation humaine, au centre de la mise en œuvre de la demande hiérarchique, supplante l'autorité de la fonction qui lui permettrait d'imposer le projet. Ainsi, la directrice perçoit la situation à travers le monde domestique dans ses relations aux enseignants. Agir avec prévenance lui permet d'avoir un état de grand vis-à-vis d'eux.

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Niveau 1 : Dans ses relations à l'institution
Monde domestique

A : Devoir imposer l'application des instructions et
Des programmes officiels à l'école.
État de grand

Non-A : Ne pas devoir imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école.
État de petit

Niveau 2 : Dans ses relations aux enseignants
Monde domestique

B : Devoir ne pas imposer l'application des instructions et
des programmes officiels à l'école.
État de grand

Non-B: Ne pas devoir ne pas imposer l'application des instructions et des programmes officiels à l'école.
État de petit

Dans les relations des enseignants à l'institution
Monde domestique

C: Ne pas appliquer les instructions
et les programmes officiels à l'école.
État de petit

Non-C: Ne pas ne pas appliquer les instructions et les programmes officiels à l'école.
État de grand

Appréhendant la situation par anticipation, la directrice décrit la relation entre les enseignants et l'institution par la résistance potentielle qu'ils pourraient manifester à l'égard de l'application des instructions et des programmes officiels. Par cette réaction, ils importeraient alors de cette relation un état de petit dans la situation puisque les misérables du monde domestique

> ont « la détestable habitude » de contredire et de répondre et font sans cesse des histoires : le chef vous saura toujours gré de lui faciliter la tâche et non de la lui compliquer par des revendications intempestives […] des histoires à tout propos. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 221)

C'est l'état de grandeur, dans ses relations aux enseignants, que la directrice veut préserver de la déchéance : « si le supérieur est bienveillant et serviable avec tous, « tout le monde lui en saura gré ». » (p. 209). En effet, « Il n'y a rien de plus odieux qui celui qui, sortant du rang, se conduit de façon déplaisante avec ses subordonnés sous prétexte qu'il est le patron. » (p. 209). L'épreuve ne souffre pas la complexité de la situation : elle est considérée comme valable, en principe, mais sa réalisation doit être contrôlée, anticipée pour éloigner les êtres étrangers qui pourraient la perturber. (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271)

Pour parvenir à faire appliquer les instructions et les programmes officiels de l'école (l'épreuve), elle doit tenir compte de la résistance potentielle (l'objet) des enseignants (les êtres qui pourraient perturber l'épreuve lorsqu'ils sont dans un état de petit dans le monde domestique, dans leur relation à l'institution). Ainsi, la directrice appréhende la situation de sorte qu'elle n'a pas à affronter l'épreuve dans des conditions de justice insatisfaisantes parce qu'elle souffre d'un « handicap » lié à un « transport de misère » (p. 271) : l'état de petit des enseignants.

4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et la triangulation pour saisir le sens produit afin de faire face à la situation jugée complexe.

- **La stratégie à l'œuvre**

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est de faire appliquer les instructions et les programmes officiels de l'école ;
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples, l'une visant à « imposer » en faisant valoir le contrôle de l'inspecteur, le cadre contractuel (stratégie 1) et l'autre à « faire adhérer » les enseignants au projet en insistant sur le bénéfice de l'aide apportée par les ressources du service LCP, l'intérêt pour les enfants (stratégie 2).

La stratégie paradoxale à l'œuvre concerne :

- plusieurs acteurs : la directrice d'école, les enseignants, les personnels ressources du service LCP, l'inspecteur, les élèves ;
- un seul espace : l'école, lieu institutionnel.
- les stratégies sont d'abord mises en œuvre individuellement puis collectivement. C'est-à-dire que la même stratégie double est réitérée auprès de chaque enseignant puis, collectivement, lors d'une réunion. À chaque fois que la stratégie est mise en œuvre, elle est déployée en un moment unique, celui de l'échange avec l'Autre (l'enseignant ou le collectif des enseignants) :

> *je donne au compte-gouttes parce que je sais que ça va mal se passer, tu vois. Alors, je vois une, je lui explique doucement, la chose. Après, je vois une autre.*
>
> *Comme ça, petit à petit, elles sont toutes au courant. Quand je vais en réunion et que je « balance » : « voilà ! », je les ai préparées [hésitation] individuellement. (L23-L26)*

La stratégie double est celle du compromis caractérisé par une « unité de temps et de lieu » (Barel, 1989, p. 185).

Et, la stratégie de compromis adresse un message selon lequel l'adhésion des enseignants au projet des 5 heures est à leur bénéfice, la hiérarchique apportant une aide, tout en émettant un méta-message : les enseignants et l'institution ne peuvent avoir une victoire de l'un sur l'autre. En effet, les enseignants ne peuvent s'opposer à l'ordre institutionnel représenté par l'application des instructions et, l'institution ne peut pas se priver de l'adhésion des enseignants pour mettre en œuvre ses instructions et programmes officiels.

Le compromis a pour objet de transposer le terrain du conflit en fonction des stratégies respectives des protagonistes :

- pour la directrice, qui représente l'institution, faire adhérer les enseignants au projet pour que les instructions soient appliquées ;
- pour les enseignants, être accompagnés dans la mise en œuvre du volume horaire des 5 heures de LCP.

Saturation de l'information :

- la stratégie de compromis concerne une situation de paradoxe pédagogique : elle est mise en œuvre plusieurs fois dans la même situation. Tout d'abord individuellement puis collectivement.
- le compromis se caractérise par l' « unité de temps et de lieu » et par l'émission simultanée d'un message et d'un méta-message (Barel, 1989, p. 185-188) .
- le compromis reporte à plus tard la solution finale.

- **Le phénomène du double et la triangulation**

La triangulation

Pour maîtriser le paradoxe, la directrice procède à la triangulation de la relation duale directrice-enseignants.

- Pour la stratégie 1 : l'une visant à « imposer » l'application des instructions et des programmes officiels.

La directrice introduit un tiers sujet : l'inspecteur. Il s'agit de considérer que *« L'inspecteur, monsieur, il est très administratif. Il sera à cheval là-dessus. Si monsieur a dit que*

[hésitation], votre emploi du temps, il va regarder.» (L51-L52). L'argumentation est ainsi soutenue par un tiers objet : le contrôle institutionnel.

Le cadre contractuel est un tiers objet qui contribue aussi à éviter la confrontation directe entre l'institution et les enseignants qui n'a pas lieu d'être : *« Mais c'est une demande ; on est payé pour aussi. On le fait. Y a pas à [hésitation]. » (L18).*

- Pour la stratégie 2 : « faire adhérer » les enseignants au projet.

Le tiers sujet « personnes ressources du service LCP » est invité au regard du tiers objet « l'aide » qu'il peut apporter :

> *Y a la LCP [sic] […]. Donc on va être suivi, guidé aussi, c'est ce qui est bien. C'est qu'on aura des personnes ressources si on en a besoin puisque nous nous engageons dans ce processus [sic]. Donc, on a quelqu'un pour nous aider. (L32-L35)*

Un autre tiers objet soutient l'argumentation, « le besoin des enfants » : *« Il faut pas oublier que aussi, c'est aussi des enfants du secteur défavorisé [sic]. C'est leur langue. Ça va aider aussi dans nos pratiques. Il y a besoin de ça. » (L59-L60).*

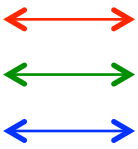
Saturation de l'information :

Nous observons que la stratégie de compromis combine des tiers sujet/objets appartenant aux deux stratégies pour fusionner ces stratégies dans un même espace-temps.

Figure 39. Stratégie de compromis : Situation 9-actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Imposer*	Directrice	Enseignants	Tiers sujet : l'inspecteur Tiers objet : le contrôle, le cadre contractuel
Stratégie 2 *Faire adhérer*	Directrice	Enseignants	Tiers objet : l'intérêt des enseignants (l'aide), l'intérêt des enfants

Nous retenons la légende suivante pour signifier ces différentes relations :



[rouge] Relation de confrontation invisibilisée (potentialisée)

[vert] Relation établie et/ou rendue visible (actualisée)

[bleu] Relation établie et/ou rendue invisible (potentialisée)

Actualisation de la relation de compromis

Pour mener la stratégie 1, l'inspecteur devient un tiers sujet engageant la mise en relation des enseignants avec l'institution. La directrice évoque son pouvoir de contrôle (tiers objet) dans le cadre contractuel (tiers objet) de la situation.
Pour mener la stratégie 2, la directrice soutient son discours par des tiers objets que sont l'intérêt des enseignants (l'aide) et celui des enfants du secteur défavorisé.

La relation de compromis entre la directrice et les enseignants est ainsi actualisée par le contrôle institutionnel, le cadre contractuel, l'intérêt des enseignants (l'aide), l'intérêt des enfants [vert].

Invisibilisation de la relation de confrontation

L'actualisation de la relation de compromis entraîne l'invisibilisation de la relation de confrontation entre la directrice ou l'institution qu'elle représente et les enseignants [rouge]. Elle est potentialisée, c'est-à-dire que le conflit existe toujours.

Potentialisation d'une relation contradictoire à la relation de confrontation

Le message produit aussi un méta-message selon lequel, il ne peut y avoir de victoire totale de l'un sur l'autre [bleu] alors que la relation de tension entre l'institution et les enseignants est toujours présente même si elle est potentialisée. L'occultation du méta-message est une condition de l'efficacité du compromis.

À travers la triangulation, le phénomène du double est à l'œuvre puisque la directrice d'école va faire « comme si » le paradoxe pédagogique n'existait pas pour mener la stratégie de compromis.

La triangulation à la lumière des mondes

- la stratégie 1 : « imposer » l'application des instructions et des programmes officiels. Pour soutenir son argumentation la directrice évoque le contrôle hiérarchique. Elle exprime ainsi l'ordre qui prévaut dans le monde domestique.
- la stratégie 2 : « faire adhérer » les enseignants au projet. Le discours de la directrice est étayé par des tiers objets : l'intérêt des enseignants (l'aide) et celui des enfants. La mise en œuvre des 5 heures de LCP se dote d'une dimension sociale. Les enseignants bénéficient de l'aide des ressources du service LCP pour mettre en œuvre des heures de langue tahitienne au bénéfice des élèves des quartiers défavorisés.

L'épreuve demeure dans le monde domestique et les enseignants acquièrent un état de grand dans leur relation à l'institution en adhérant au projet : ils participent à la transmission.

Des logiques sont surimposées (niveaux 1 bis et 2 bis) aux niveaux logiques 1 et 2 pour mener respectivement les stratégies 1 et 2.

Stratégie 1 : Imposer
Niveau 1 : Dans ses relations à l'institution (le service LCP)
Monde domestique

A : Soutenir le discours par le contrôle de l'inspecteur
État de grand

Non A : Ne pas soutenir le discours par le contrôle de l'inspecteur
État de petit

Stratégie 2 : Faire adhérer
Niveau 2 : Dans ses relations aux enseignants
Monde domestique

B : Mettre en exergue l'aide et son bénéfice (enseignants, enfants)
État de grand

Non B: Ne pas mettre en exergue l'aide et son bénéfice (enseignants, enfants)
État de petit



Dans les relations des enseignants à l'institution
Monde domestique

C: Adhérer au projet des 5 heures de LCP.
État de grand

Non C: Ne pas faire adhérer au projet des 5 heures de LCP.
État de petit

L'épreuve n'est pas affectée par la misère des petits transportée depuis le monde domestique à partir de cet autre « « univers » ou « niveau » » (Barel, 1989 p. 250) défini par la relation entre les enseignants et l'institution.

En effet, la stratégie de compromis permet à la directrice d'anticiper sur le « transport de misère » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 271). Elle mobilise alors des êtres étrangers comme tiers objets issus de la relation enseignants et l'institution :

- l'aide met en lien le service LCP qui émane de l'institution, avec les enseignants ;
- l'intérêt des élèves (enfants). Ce tiers objet est aussi issu de la relation entre les enseignants et l'institution, les enfants étant au cœur de la mission éducative ;
- l'inspecteur chargé du contrôle représente l'institution auprès des enseignants.

Saturation de l'information :

Dans le cas d'un « transport de misère » (p. 271), il s'agit bien d'utiliser les êtres étrangers comme tiers sujets/objets pour redéfinir l'épreuve sans handicap. Les enseignants ne doivent pas être dans un état de petit vis-à-vis de l'institution, ce qui entraverait la directrice d'école dans sa mission visant à veiller à l'application des instructions et des programmes officiels à l'école. Il s'agit d'anticiper ce transport de misère avec *« une manière de faire » (L21-L22)* qui consiste *à « l'imposer autrement. Sans vraiment imposer » (L68-L69)* en allant chercher dans la relation enseignants-institution des tiers sujets/objets chargés d'éviter la confrontation directe entre les protagonistes.

Annexe 26. Situation 10 : Le double *bind*

Analyse de situation entrant dans le champ de la saturation d'informations

A. Contexte de l'entretien

L'école se situe dans une île des archipels éloignés. Le directeur a plus de 10 ans d'ancienneté dans un poste de direction. Il est déchargé de classe. Nous nous contactons par Skype.

Les règles d'anonymisation de l'entretien sont rappelées. Il est demandé à pouvoir enregistrer : ce dispositif est accepté par le directeur d'école.

B. Résumé de la situation

Le directeur relate une situation dans laquelle il a été contraint de procéder au signalement administratif d'un élève maltraité : *« Nous, on est obligés de signaler, quoi, sinon après, ça risque de me retomber dessus.» (L43)* ; *« ce sont des choses qu'il faut faire, mais ce sont des choses qu'il n'est pas facile de faire. » (L25-L2§).*

Selon le directeur, la difficulté ne relève pas de l'acte de signalement, mais de ses conséquences : *« Le signalement, ça n'a pas été difficile, mais c'est quand je vois la maman [hésitation], elle a plus son fils [sic].» (L56-L57).*

Le directeur explique, d'un côté, ne pas prendre de décision dans cette situation (*« On signale, on ne prend pas de décision. Je signale, je fais ma remontée.», L49-L50)* et d'un autre côté, il dit prendre des décisions (« *Mais après, j'ai pris la décision [hésitation]. Mais bon, faut les prendre ces décisions-là.* », L59-L60).

Sa prise de décision heurte sa sensibilité : *« J'ai un petit peu de pitié pour elle.» (L64-L65).* Alors, il semble tenter de se convaincre de sa non-responsabilité malgré son acte de signalement : *« Alors je me dis que c'est pas moi, puisque c'est l'assistante sociale qui a retiré l'enfant, mais moi, j'ai signalé [sic].» (L63-L64).*

C. Matériaux

Peux-tu me raconter une situation complexe que tu as vécue, dans ton quotidien professionnel ?

Là récemment euh, et bien [hésitation].

Une situation complexe à laquelle tu as dû faire face ?

Il y a le signalement des enfants, bon [hésitation], il faut le faire, quoi, il faut le faire [hésitation], tout en sachant que l'enfant il sera plus dans cette famille-là [sic], il faut le faire, quoi. C'est pas vraiment la faute de la maman, c'est plutôt la faute de l'entourage [sic]. Et, puisque la maman, elle est pas [hésitation], comment dire [sic] ? C'est pas que ce n'est pas une bonne maman, mais elle a pas toutes les armes avec elle, quoi [sic]. Donc, elle a perdu son fils.

Toi, tu as vécu cette situation-là ?

Oui, oui. Il a fallu signaler.

Comment ça s'est passé au début ?

En fait, c'est un enfant qui a discuté avec le maître. Le maître m'a rendu compte de la discussion. Donc moi, j'ai fait un signalement au procureur, un signalement euh [hésitation] comment on appelle ça [hésitation] ? Euh, à l'assistante sociale. Et dans la journée, l'enfant était mis dans une famille d'accueil. Ça fait trois, quatre ans maintenant, et jusqu'à maintenant, l'enfant est toujours dans une famille d'accueil. Ben, ce sont des choses qu'il faut faire, mais ce sont des choses qu'il n'est pas facile de faire.

Non, c'est sûr !

Surtout si [hésitation]. Après, par rapport à la famille, j'ai pas eu de problème, quoi, parce que ça pourrait aussi [sic].

Comment cela s'est passé ? Tu t'es expliqué avec la famille ?

Non, non, non, pas du tout. J'ai fait mon truc, euh, bon, il s'est passé ce qui s'est passé mais après, je n'ai pas eu de représailles, de discussions, « pourquoi », non, non, non. Mais je connais certains qui ont eu des problèmes, quoi. Parce que après il y a des familles qui disent : « Non, c'est pas vrai, c'est l'enfant qui ment, et tout. » [sic]. Mais là, je suis pas entré dans cette dynamique-là [sic]. En plus, ces gens-là sont mes voisins donc euh [hésitation]. En plus, il y en a que j'ai eus à l'école. Comme c'était vrai, donc, quelque part, ils n'ont pas cherché à nier.

Nous, on est obligés de signaler, quoi, sinon après, ça risque de me retomber dessus. La famille, c'est qu'un mot, quoi [sic]. Voilà, c'est l'environnement qui fait [hésitation]. Mais la maman est obligée de vivre là comme elle a pas d'autres endroits où aller [sic].

Et, la hiérarchie n'a pas aidé. La hiérarchie nous dit : « C'est bien, c'est bien d'avoir signalé » ; c'est tout. C'est plutôt si on avait pas signalé, si il y avait eu [hésitation]. C'est là que bon, ça se passerait moins bien. On signale, on ne prend pas de décision. Je signale, je fais ma remontée. On a une convention maintenant avec le Pays par rapport euh, au signalement, hein. On signale au procureur et à l'assistante sociale, hein. Après, eux, ils font leurs enquêtes et après, c'est eux qui voient s'il y a lieu de poursuivre ou pas l'enquête, s'il y a des mesures à prendre. Pas moi. Moi, je signale. Il faut dire ce qu'il y a eu. Là, ça a pas tardé [sic].

Mais c'est le après, quoi. Le signalement, ça n'a pas été difficile, mais c'est quand je vois la maman [hésitation], elle a plus son fils [sic]. Je sais pas si elle est fautive [sic], elle a laissé peut-être faire, mais [hésitation] elle est dans le même cas de figure, il faudrait aussi l'aider elle. Mais après, j'ai pris la décision [hésitation]. Mais bon, faut les prendre ces décisions-là.
C'est pour l'enfant, c'est pour l'enfant. Oui, oui, mais faut les prendre quand même ces décisions-là. Et quand je vois cette fille-là, je la vois tous les jours, et bien je sais qu'elle a plus son fils [sic]. Et ben, voilà. Alors, je me dis que c'est pas moi, puisque c'est l'assistante sociale qui a retiré l'enfant, mais moi, j'ai signalé [sic]. J'ai un petit peu de pitié pour elle.

67 **Oui, ces situations de famille, la promiscuité, c'est délicat.**

68 **Je te remercie beaucoup pour cet entretien.**

D. Analyse de la situation

1. La situation jugée complexe

- **L'autoréférence indirecte**

Pour saisir la manière dont le directeur perçoit la situation, il convient de se placer dans un contexte d'hétéro-référence qui prend la forme de l'autoréférence indirecte. En effet, le directeur d'école parle d'autrui et cette hétéro-référence lui permet d'énoncer ses rapports (autoréférence indirecte) avec les services compétents en matière de protection des enfants et la mère d'un enfant.

- **Les systèmes en interaction selon une approche normative**

Le directeur expose un cas de signalement administratif d'un enfant.
Au début, la prise de connaissance du vécu familial de l'élève par le directeur, le « savoir », va engager la situation de signalement : *« Le maître m'a rendu compte de la discussion. Donc moi, j'ai fait un signalement au procureur, un signalement euh [hésitation] comment on appelle ça [hésitation] ? Euh, à l'assistante sociale. » (L21-L23).*
Le signalement est réalisé sous contrainte : *« Il a fallu signaler.» (L17).*
« Nous, on est obligés de signaler, quoi, sinon après, ça risque de me retomber dessus.» (L43).

En effet, au niveau administratif, les attributions du directeur d'école sont explicites au regard de l'article 30-1.10 de l'arrêté CM n°795 du 24 juillet 199*6 :* « Il contribue à la protection des enfants en liaison avec les services compétents […]. ».

Cependant, cette contrainte, réitérée tout au long du récit par le directeur, est associée « au savoir » des conséquences du signalement :

> *C'est pour l'enfant, c'est pour l'enfant. Oui, oui, mais faut les prendre quand même ces décisions-là. Et quand je vois cette fille-là, je la vois tous les jours, et bien je sais*

qu'elle a plus son fils [sic]. Et, ben, voilà. Alors, je me dis que c'est pas moi, puisque c'est l'assistante sociale qui a retiré l'enfant, mais moi, j'ai signalé [sic]. (L61-L64)

Deux systèmes entrent en interaction avec celui du directeur d'école lors de l'exposé de la situation complexe : celui des services compétents en matière de protection des enfants et celui de la mère qui a perdu la garde de son fils. Le caractère existentiel de la situation jugée complexe par le directeur d'école résulte de relations systémiques. La décision des services compétents en matière de protection des enfants entre en interaction avec les ordres normatifs attachés au rôle du directeur d'école (les attributions) : il doit contribuer à protéger un enfant tout en sachant que le signalement ne permet pas de le protéger puisque l'enfant est séparé de sa mère :

tout en sachant que l'enfant il sera plus dans cette famille-là [sic], il faut le faire, quoi. C'est pas vraiment la faute de la maman, c'est plutôt la faute de l'entourage [sic]. Et, puisque la maman, elle est pas [hésitation], comment dire [sic] ? C'est pas que ce n'est pas une bonne maman, mais elle a pas toutes les armes avec elle, quoi [sic]. Donc elle a perdu son fils. (L9-L13)

La situation d'interaction se formule ainsi : contribuer à protéger l'enfant sans contribuer à le protéger.

- **Le caractère paradoxal de la situation**

La situation exposée par le directeur est paradoxale puisqu'il doit contribuer à protéger l'enfant tout en sachant que le signalement ne contribue pas à le protéger puisqu'il est séparé de sa mère.

Le directeur est sujet à une double contrainte :

- la contrainte liée à son attribution : devoir contribuer à la protection de l'enfant ;
- la contrainte de fait, liée à la prise en compte de la séparation mère-enfant : devoir ne pas contribuer à la protection de l'enfant.

- **La catégorie de situation paradoxale**

Pour clarifier la présentation des données, nous qualifions la situation paradoxale en considérant la classification des attributions du directeur d'école puisque l'approche normative (les normes de son rôle) donne accès à la situation.
Cette classification correspond aux articles de l'arrêté n°795CM du 24 juillet 1996 portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française, hormis l'article 30-1.9 qui, intégré aux attributions administratives, relève d'attributions de représentation que nous distinguons.
La situation paradoxale engageant l'article 30-1.10 précité, le paradoxe à l'œuvre est qualifié de paradoxe administratif.

2. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique

- **Le sens normatif**

L'approche normative de la situation paradoxale établit deux propositions qui structurent en niveaux logiques les infra-systèmes de la situation complexe (Cf. Titre 2.1.3.1.2), ces derniers étant déterminés par l'hétéro-référence qui les décrit. Comme cette hétéro-référence est une autoréférence indirecte, elle définit le directeur dans ses rapports à l'Autre.

Le premier niveau logique :
Le directeur doit contribuer à la protection des enfants eu égard à ses attributions.
Énoncé 1 : devoir contribuer à la protection des enfants.
Auto-référence indirecte 1 : le directeur dans ses relations aux services compétents en matière de protection des enfants.

Le second niveau logique :
Le directeur ne doit pas contribuer à la protection des enfants en considérant les conséquences du signalement.
Énoncé 2 : devoir ne pas contribuer à la protection des enfants.
Auto-référence indirecte 2 : le directeur dans ses relations à la mère.

Les énoncés 1 et 2 « dessinent des frontières de types logiques : ils hiérarchisent et ponctuent la réalité. » (Barel, 1989, p. 49). Chacune de ces logiques est un infra-système de la situation jugée complexe (le système).

- **La représentation heuristique**

Niveau 1 : Dans ses relations aux services compétents en matière de protection des enfants A : Devoir contribuer à la protection des enfants. Non A : Ne pas devoir contribuer à la protection des enfants.
Niveau 2 : Dans ses relations à la mère B : Devoir ne pas contribuer à la protection des enfants. Non B: Ne pas devoir ne pas contribuer à la protection des enfants.

C'est au moment où les niveaux 1 et 2 fusionnent, terme à terme, que les propositions délivrent un sens contraire.

Le directeur doit contribuer à la protection des enfants (A), mais il ne doit pas le faire (B) puisque le signalement engage la séparation de l'enfant de sa mère.
Alors, ces deux niveaux logiques vont coexister. L'un est mis en avant, puis l'autre.

3. Les niveaux logiques et leur modélisation heuristique à la lumière des mondes : le sens axiologique

- **La situation paradoxale à la lumière des mondes**

L'analyse de la situation paradoxale à la lumière des mondes se nourrit de l'examen du discours de la directrice d'école au regard du référent sémantique des économies de la grandeur soit la grammaire des mondes (Annexes 9-14).

Deux mondes entrent en tension dans la situation : le monde civique et le monde domestique.

Le directeur est contraint de faire ce signalement à partir du savoir qu'il a d'une situation : *« Nous, on est obligés de signaler, quoi, sinon après, ça risque de me retomber dessus.» (L43),* selon une procédure établie :

> *On a une convention maintenant avec le Pays par rapport euh, au signalement, hein. On signale au procureur et à l'assistante sociale, hein. Après, eux, ils font leurs enquêtes et après, c'est eux qui voient s'il y a lieu de poursuivre ou pas l'enquête, s'il y a des mesures à prendre. Pas moi. Moi, je signale. Il faut dire ce qu'il y a eu. (L50-L53)*

La situation est relatée au travers du monde civique où la règle crée la même contrainte pour tous. « On » marque la montée en généralité : *« On signale, on ne prend pas de décision » (L49).*

En agissant conformément à la règle collective, le directeur a un état de grand dans le monde civique. Cependant, ce signalement amène à un état de petit dans un autre monde au regard des conséquences de cet acte, car la mère est séparée de son fils. L'épreuve ancrée dans le monde civique, dans ses relations aux services compétents en matière de protection des enfants, contraint le directeur à être dans un état de petit dans ses relations à la mère. En effet, il considère la relation mère-enfant dans un lien domestique lequel le réduit à être « esclave de leurs intérêts particuliers » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 233). Le directeur introduit par le signalement un objet du monde civique au sein de la famille, dans la relation mère-enfant. Or, « la dégradation de la famille, corrompue par l'introduction en son sein de formes […] relevant du monde civique […] est dans l'espace domestique l'exemple même de la déchéance. » (p. 219).

La situation concerne un « différend » (p. 275) (dénonciation du monde de l'épreuve), l'épreuve étant matérialisée par le signalement qui, sur un plan purement institutionnel, collectif, relève du monde civique, et sur un plan individuel (la relation mère-enfant), s'inscrit dans le monde domestique.

> L'impossibilité d'arriver à un accord sur la façon d'agencer l'épreuve valide amène la confrontation entre deux mondes, ce qui ouvre la possibilité de clarifier l'épreuve dans l'un ou l'autre de ces deux mondes. (p. 275)

- **L'enchevêtrement des niveaux logiques à la lumière des mondes**

Niveau 1 : Dans ses relations aux services compétents en matière de protection des enfants ***Monde civique*** A : Devoir contribuer à la protection des enfants. *État de grand* Non A : Ne pas devoir contribuer à la protection des enfants. *État de petit*
Niveau 2 : Dans ses relations à la mère ***Monde domestique*** B : Devoir ne pas contribuer à la protection des enfants. *État de petit* Non B: Ne pas devoir ne pas contribuer à la protection des enfants. *État de grand*

Lorsque le directeur est dans un état de grand dans le monde civique en contribuant à la protection de l'enfant par sa liaison avec les services compétents, il se trouve dans un état de petit dans le monde domestique, car il ne contribue pas à la protection de l'enfant au regard du lien domestique mère-enfant qu'il évoque. Cette argumentation relève du particulier et s'oppose à la prééminence de la conscience collective établie par l'objet qu'est la *« convention maintenant avec le Pays par rapport euh, au signalement » (L50-L51).*

4. La maîtrise du paradoxe

La maîtrise du paradoxe intègre deux dimensions : la stratégie double comme signe et la triangulation pour saisir le sens produit afin de faire face à la situation jugée complexe.

- **La stratégie à l'œuvre**

La stratégie double suppose :

- un but unique ou dominant qui est de contribuer à la protection des enfants par sa liaison avec les services compétents ;
- la fusion paradoxale de deux stratégies simples, l'une visant à « ne pas considérer les conséquences du signalement » en insistant sur la responsabilité des services compétents

(stratégie 1), et l'autre à « considérer les conséquences du signalement » au regard de la détresse que provoque la séparation mère-enfant (stratégie 2).

Nous observons l'alternance de ces deux stratégies dans le discours du directeur, selon un ordre d'évocation que nous restituons par la numérotation encadrée ci-dessous :

Stratégie 1 : « ne pas considérer les conséquences du signalement ».

> **3.** *On signale, on ne prend pas de décision. Je signale, je fais ma remontée. On a une convention maintenant avec le Pays par rapport euh, au signalement, hein. On signale au procureur et à l'assistante sociale, hein. Après, eux, ils font leurs enquêtes et après c'est eux qui voient s'il y a lieu de poursuivre ou pas l'enquête, s'il y a des mesures à prendre. Pas moi. Moi, je signale. (L49-L53)*

> **5.** *Alors, je me dis que c'est pas moi, puisque c'est l'assistante sociale qui a retiré l'enfant, mais moi, j'ai signalé [sic]. (L63-L65)*

Stratégie 2 : « considérer les conséquences du signalement »

> **1.** *Il y a le signalement des enfants, bon [hésitation], il faut le faire, quoi, il faut le faire [hésitation], tout en sachant que l'enfant il sera plus dans cette famille-là [sic], il faut le faire, quoi. C'est pas vraiment la faute de la maman, c'est plutôt la faute de l'entourage [sic]. Et, puisque la maman, elle est pas [hésitation], comment dire [sic] ? C'est pas que ce n'est pas une bonne maman, mais elle a pas toutes les armes avec elle, quoi [sic]. Donc, elle a perdu son fils. (L8-L13)*

> **2.** *« Ben, ce sont des choses qu'il faut faire, mais ce sont des choses qu'il n'est pas facile de faire. » (L25-L26).*

> **4.** *« Mais après, j'ai pris la décision [hésitation]. Mais bon, faut les prendre ces décisions-là.*
> *C'est pour l'enfant, c'est pour l'enfant. Oui, oui ,mais faut les prendre quand même ces décisions-là. » (L59-L62).*

La stratégie paradoxale à l'œuvre concerne :

- plusieurs acteurs : le directeur d'école, les services compétents en matière de protection des enfants (dont le procureur et l'assistante sociale), la mère ;
- un seul espace : celui de la situation. Il n'y a pas d'intérieur ni d'extérieur à l'école : la famille est voisine du domicile du directeur d'école.
- Au cours du discours, les arguments oscillent d'une stratégie à l'autre selon l'alternance des perceptions du directeur, lesquelles correspondent à des moments différents.

Les choix alternatifs marquent la rupture de l'unité de temps qui singularise la stratégie du double *bind*.

Saturation de l'information :
La stratégie paradoxale du double *bind* se manifeste par l'alternance de choix contraires.
Le double *bind* se caractérise par la domination du directeur d'école. Il est acteur social et auteur du double *bind* en ayant intériorisé les injonctions paradoxales.

- **Le phénomène du double et la triangulation**

La triangulation

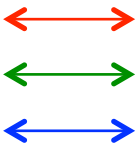
Pour maîtriser le paradoxe, le directeur procède à la triangulation de la relation duale avec la mère.

La stratégie 1 (« ne pas considérer les conséquences du signalement ») mobilise un tiers sujet, les services compétents à la protection des enfants (dont le service social, le procureur) et des tiers objets (l'enquête, les mesures à prendre).
Pour la stratégie 2 (« considérer les conséquences du signalement ») le directeur soutient son argumentation en introduisant le fils comme tiers sujet absent.

Figure 40. Stratégie de double *bind* : Situation 10-actualisation, potentialisation des relations

Intitulé des infra-systèmes *Buts*	Auto-référence	Hétéro-référence	Identification des Tiers sujets / Tiers objets
	Représentation des relations		
Stratégie 1 *Ne pas considérer les conséquences du signalement*	Directeur 	Mère 	Tiers sujet : les services compétents à la protection des enfants (dont le service social, le procureur) Tiers objets : l'enquête, les mesures à prendre
Stratégie 2 *Considérer les conséquences du signalement*	Directeur 	Mère	Tiers sujet absent : le fils Tiers objet : la séparation

Nous retenons la légende suivante pour signifier ces différentes relations :



[rouge] Relation de confrontation invisibilisée (potentialisée)

[vert] Relation établie et/ou rendue visible (actualisée)

[bleu] Relation établie et/ou rendue invisible (potentialisée)

Invisibilisation de la relation de confrontation et processus de coalition

Pour la stratégie 1 le tiers sujet « services compétents à la protection des enfants » (dont le service social, le procureur) intervient pour éviter la confrontation directe entre le directeur et la mère.

Le tiers « services compétents à la protection des enfants » est un relai entre le directeur et la mère. Une coalition directeur d'école-services compétents à la protection des enfants s'établit contre la mère. Elle actualise une relation services compétents à la protection des enfants - mère par les tiers objets que sont l'enquête, les mesures à prendre. La relation de confrontation entre le directeur et la mère est alors invisibilisée [rouge].

Pour la stratégie 2, le fils est un tiers sujet absent, c'est-à-dire que le « participant est tenu pour absent » (1982, p. 323). Il réalise une coalition avec la mère contre le directeur. Il existe donc une relation entre la mère et le tiers sujet absent (le fils) qui actualise la relation directeur-mère [vert] : la responsabilité morale du directeur est engagée dans les conséquences du signalement par la séparation (le tiers objet).

Ainsi, la mère est perçue à deux niveaux de la réalité :

- ne pas considérer les conséquences du signalement punit la mère en lui retirant son enfant , ce qui induit qu'elle est considérée comme fautive ;
- considérer les conséquences du signalement revient à prendre la mesure de la détresse sociale de la mère.

Une relation s'établit entre ces deux niveaux : la mère est responsable d'une situation qu'elle subit. Donc, il faudrait l'aider [bleu] : « *Mais la maman est obligée de vivre là comme elle a pas d'autres endroits où aller [sic]. » (L45).*

> *Je sais pas si elle est fautive [sic], elle a laissé peut-être faire, mais [hésitation], elle est dans le même cas de figure, il faudrait aussi l'aider elle. Mais après, j'ai pris la décision [hésitation]. Mais bon, faut les prendre ces décisions-là.*
>
> *C'est pour l'enfant, c'est pour l'enfant. Oui, oui, mais faut les prendre quand même ces décisions là. Et quand je vois cette fille-là, je la vois tous les jours, et bien je sais qu'elle a plus son fils [sic]. Et, ben, voilà. Alors, je me dis que c'est pas moi, puisque c'est l'assistante sociale qui a retiré l'enfant, mais moi, j'ai signalé [sic]. J'ai un petit peu de pitié pour elle. (L57-L65)*

Mais cette relation est court-circuitée par le signalement. Elle est invisibilisée.

Création d'un dilemme

Le directeur d'école est face à un dilemme qui dépend des coalitions qu'il perçoit :

- ne pas tenir compte des suites du signalement en faisant endosser la responsabilité de ses conséquences à un tiers sujet (les services compétents à la protection des enfants) qui établit une relation avec la mère par l'enquête et décide des mesures à prendre (les tiers objets) :

> *On signale au procureur et à l'assistante sociale, hein. Après, eux, ils font leurs enquêtes et après, c'est eux qui voient s'il y a lieu de poursuivre ou pas l'enquête, s'il y a des mesures à prendre. Pas moi. Moi, je signale. (L51-L53)*

- ou, au contraire, le directeur tient compte des conséquences du signalement en introduisant dans son argumentaire le tiers sujet absent, le fils et le tiers objet, la séparation : *« Et quand je vois cette fille-là, je la vois tous les jours, et bien je sais qu'elle a plus son fils [sic] […]. J'ai un petit peu de pitié pour elle. » (L62-L65).*

L'actualisation / potentialisation de relations de sanction

Le double *bind* se caractérise par un mécanisme de sanction.
En effet, est puni le refus de choisir comme sont punis les choix alternatifs. Un mécanisme de sanction est à l'œuvre.
Si le directeur ne procède pas au signalement de l'enfant, alors il engage sa responsabilité professionnelle : *« Nous, on est obligés de signaler, quoi, sinon après, ça risque de me retomber dessus. » (L43) ; « C'est plutôt si on avait pas signalé, si il y avait eu [hésitation]. C'est là que bon, ça se passerait moins bien. » (L48-L49).*

Ainsi, il doit faire le choix de la stratégie 1 : « ne pas considérer les conséquences du signalement » et signaler ; à défaut, il sera sanctionné.
Mais la stratégie 1 l'amène à envisager les conséquences du signalement (stratégie 2) : *« tout en sachant que l'enfant, il sera plus dans cette famille-là [sic] » (L9) ;*
Le directeur engage sa responsabilité morale par rapport aux conséquences humaines du signalement : *« Donc, elle a perdu son fils. » (L13) ; « Mais c'est le après, quoi. Le*

signalement, ça n'a pas été difficile, mais c'est quand je vois la maman [hésitation], elle a plus son fils [sic]. » (L56-L57).

Finalement, le directeur doit faire face à une situation dans laquelle est puni le refus de choisir comme est puni chacun des choix alternatifs.
Alors, il trouve une solution dans l'alternance caractéristique du double *bind* qui consiste en une suite d'oscillations entre un choix et le choix contraire (Barel, 1989, p. 205). Remarquons que les relations actualisées qui s'établissent avec le tiers sujet ne sont pas représentées puisque nous avons fait le choix d'une schématisation centrée sur les acteurs de la situation initiale.

Saturation de l'information :
Dans la stratégie de double *bind*, nous observons que les tiers (sujets/objets) engagent des coalitions entre deux membres de la relation triangulaire contre le troisième. La relation entre les membres isolés est court-circuitée. Les coalitions qui s'opèrent pour chacune des stratégies placent le directeur face à un dilemme : choisir une stratégie ou l'autre.
Mais chaque choix actualise une relation entre le directeur et un membre du triangle dans une relation de sanction. Est puni le refus de choisir comme est puni chacun des choix alternatifs. Nous comprenons que dans la stratégie de double *bind*, le directeur soit contraint, pour obéir à un but dominant, à une alternance de choix.

La triangulation à la lumière des mondes

Le directeur dénonce le monde dans lequel se situe l'épreuve (le signalement) à savoir le monde civique qui le place dans une relation de petit dans ses relations à la mère. Alors, il met en œuvre une stratégie de double *bind* pour mener et faire face au paradoxe administratif, en allant chercher le tiers dans un monde autre que celui dénoncé, mais qui correspond au monde dans lequel s'inscrit la relation mère-enfant à savoir le monde domestique.

- Pour la stratégie 1 :

Il va donc convoquer dans son argumentation le tiers sujet « les services compétents à la protection des enfants » qui procède par enquête pour saisir la relation mère-enfant dans la singularité de leur environnement. L'enquête individualisée évince le monde civique et fait basculer l'argumentation dans le monde domestique. Ce tiers sujet a pris la décision de séparer l'enfant de sa mère. Pas lui. Il est dans un état de grand dans ses relations à la mère lorsqu'il procède au signalement parce qu'il ne décide pas. La responsabilité de la séparation revient aux services compétents à la protection des enfants et n'engage pas la sienne.

- Pour la stratégie 2 :

Il introduit dans son argumentaire « la recherche de ce qui est juste et met l'accent sur les relations personnelles entre les gens » (p. 206) au travers de la relation mère-enfant, le fils étant le tiers sujet absent et la séparation, le tiers objet. Il s'agit d'être attentif à cette relation intime en manifestant sa bienveillance.

Des logiques sont surimposées (niveaux 1 bis et 2 bis) aux niveaux logiques 1 et 2 pour mener respectivement les stratégies 1 et 2.

Stratégie 1
Niveau 1 : Dans ses relations à la mère
Monde domestique

A : Ne pas considérer les conséquences du signalement.
État de grand

Non A : Ne pas considérer les non-conséquences du signalement.
État de petit

Stratégie 2
Niveau 2 : Dans ses relations à la mère
Monde domestique

B : Considérer les conséquences du signalement.
État de grand

Non B: Considérer les non-conséquences du signalement.
État de petit

Saturation de l'information :

Dans le cas d'un « différend » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 275), consistant à dénoncer le monde de l'épreuve, les tiers sujet/objet émanent d'un monde ciblé afin de basculer l'épreuve dans ce monde.

UNIVERSITE EDUCATION
BRETAGNE LANGAGES, INTERACTIONS
LOIRE COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ DE NANTES

Titre : Les directeurs d'école primaire de Polynésie française face aux situations qu'ils jugent complexes : une approche compréhensive des stratégies doubles.

Mots clés : paradoxe, stratégie double, triangulation, principes supérieurs communs.

Résumé : L'étude menée en Polynésie française s'intéresse à la manière dont les directeurs d'école primaire font face aux situations qu'ils jugent complexes. Nous portons notre attention sur ce qu'ils disent de ces situations au moyen d'enquêtes par entretien. La situation jugée complexe est étudiée à travers la contrainte convoquée par l'agir d'un Autre (enseignant, parent, maire, etc.) laquelle s'oppose à la contrainte induite par l'une des attributions définissant le rôle du directeur. Cette double contrainte établit les niveaux logiques de la situation (le système) et constitue des infra-systèmes qui entretiennent des relations de fusion-séparation (Barel, 1989). Alors, les contraintes en opposition délivrent un sens contradictoire et le directeur perçoit le paradoxe de la situation. Pour le maîtriser, il met en œuvre une ou plusieurs stratégies doubles par la triangulation des relations (Barel, 1989) qui permet de saisir le processus de production de sens. En effet, le tiers (sujet / objet) n'est pas lié au hasard. Prélevé dans le contexte, il est le fruit d'un choix non conscientisé du directeur en fonction de la figure de la critique analysée au travers de principes supérieurs communs (Boltanski et Thévenot, 1991).
Les combinaisons entre acteurs engagées par le tiers procèdent par actualisation / potentialisation de relations et forment la stratégie double de compartimentage, compromis ou double *bind.* Ainsi, cette recherche permet de comprendre la manière dont les directeurs maîtrisent les situations jugées complexes par un jeu de visibilisation / invisibilisation des relations pour faire « comme si » le paradoxe n'existait pas.

Title : Primary school principals of French Polynesia face situations that they find complex : a comprehensive approach to dual strategies.

Keywords : paradox, double strategy, triangulation, common superior principles.

Abstract : The study conducted in French Polynesia focuses on how primary school principals deal with situations they consider complex. We focus on what they say about these situations through interview surveys. The situation considered complex is studied through the constraint convened by the action of an Other (teacher, parent, mayor, etc.) which opposes the constraint induced by one of the attributions defining the role of the primary school principal. This double constraint establishes the logical levels of the situation (the system) and constitutes infra-systems that maintain fusion-separation relations (Barel, 1989). Then, the constraints in opposition deliver a contrary meaning and the primary school principal perceives the paradox of the situation. To master it, he implements one or more double strategies through the triangulation of relationships (Barel, 1989) that allows to grasp the process of producing meaning. Indeed, the third party (subject / object) is not random. Taken in context, it is the fruit of an unconscious choice by the primary school principal according to the figure of criticism analysed through common superior principles (Boltanski and Thévenot, 1991).
The combinations between actors engaged by the third party proceed by actualization / potentiation of relations and form the double strategy of compartmentalisation, compromise or double bind. Thus, this research makes it possible to understand the way in which the primary school principals master the situations judged complex by a game of visibilization / invisibilization of the relations to make "as if" the paradox did not exist.