

AIDEP



ASSOCIATION DES INSPECTEURS ET
DIRECTEURS DES ECOLES PRIMAIRES
DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN



CRoTCES

CONFERENCE ROMANDE ET TESSINOISE
DES CHEFS D'ETABLISSEMENT SECONDAIRE

Actes du 85e séminaire de la CRoTCES

*6e séminaire conjoint
des deux associations
de Suisse romande et du Tessin*

Yverdon-les-Bains

20 et 21 mars 2013

« Rentrer dans le CADRE »

Enquête au cœur du travail de direction



Sommaire

1-2 *Le mot des présidents de l'AIDEP et de la CRoTCES*

3-21 *Séminaire AIDEP-CRoTCES • Mars 2013 • Rentrer dans le CADRE*

- 4 *Les «dessous» de la recherche CADRE: questions de recherche, méthodes et outils d'analyse*
 - Existe-t-il un métier de «chef»?*
 - La description du travail réel*
 - 5 *De la catégorisation progressive à la présentation des résultats*
 - 6 *Diriger: un travail en miettes?*
 - Le débordement*
 - 7 *Pourquoi le travail de direction est-il indéfinissable?*
 - Décrire l'indescriptible*
 - 9 *Les interruptions*
 - 10 *La conception du rôle et le travail espéré*
 - 11 *L'établissement imaginé*
 - L'influence désirée*
 - 14 *Les alliances recherchées*
 - Le directeur dirigé*
 - 15 *Les directeurs à l'épreuve*
 - 16 *Six épreuves subjectives*
 - 19 *Constats et effets*
 - 20 *Stratégies et ressources pour affronter les épreuves du métier*
 - 21 *Bibliographie*
-

Le mot des présidents de l'AIDEP et de la CRoTCES

M. Michel Guyaz et M. Christian Berdoz



Mesdames, Messieurs les membres de l'équipe CADRE, Mesdames Messieurs les membres de l'AIDEP et de la CRoTCES, il più cordiale benvenuto a tutti i membri della CRoTCES, dell'AIDEP e invitati ticinesi, Mesdames, Messieurs les invités,

Nous avons le plaisir d'ouvrir ce 6ème séminaire commun de l'AIDEP et de la CRoTCES à deux voix et de vous souhaiter une très cordiale bienvenue! Nous avons préparé ce séminaire d'un jour en étroite collaboration avec l'équipe CADRE. Le déroulement prévu fera alterner conférences et ateliers afin de permettre à chacune et chacun de s'exprimer et aussi de s'enrichir des avis et expériences des chercheurs et des collègues de suisse romande et du Tessin. Nous souhaitons que tous les participants puissent ainsi profiter de la diversité des parcours et des pratiques de nos membres.

Nos deux associations ont des histoires différentes et des spécificités propres. Aujourd'hui, elles sont les deux des partenaires écoutés dans l'espace romand de la formation. En tant que Présidents, nous relevons que nos associations ont le même objectif prioritaire: l'organisation de séminaire tel que celui de ce jour.

Par ailleurs, nous partageons de nombreux points de vue et centres d'intérêts. Les thèmes qui seront abordés dans les conférences et les ateliers nous concernent toutes et tous quelle que soit notre fonction ou la taille de notre établissement. Relevons que de nombreuses personnes présentes dans cette salle sont à la tête d'établissement primaire et secondaire...C'est pourquoi nos associations sont appelées à collaborer de manière plus intensive à l'avenir pour promouvoir ces métiers de leader en milieu pédagogique et toute personne qui verrait dans le thème de ce jour un rapprochement de nos deux associations ne serait pas considérée comme malvoyante!

CADRE: Collectif d'analyse du travail réel des Directions Romandes d'Etablissements scolaires et sociaux: en bref une équipe de chercheurs formée de:

Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Philippe Losego, Olivier Maulini, Carl Denecker, Aurélien Jan, Aline Meyer, Laetitia Progin, Chantal Tchouala, qui mène une recherche entre 2009 et 2011 auprès d'une soixantaine de directrices et directeurs d'institutions scolaires et socio sanitaires des cantons de Vaud et Genève et dont le rapport a été remis au Fonds national suisse de recherche scientifique en septembre 2011. La publication d'un ouvrage devrait paraître ces temps prochains.

Le titre du séminaire du jour, vous l'aurez compris, a un double sens:

- rentrer dans le cadre, c'est savoir si notre profession de leader scolaire a un seul cadre et si on peut y rentrer facilement

- rentrer dans le cadre de ces chercheurs qui prétendent venir nous dire qui nous sommes, ce que nous faisons et comment nous le faisons. C'est l'envie, et ne nous gêmons pas, de les pousser dans leur dernier retranchement, de les mettre en confrontation avec ce qu'ils ont observé, surtout si parfois leurs interprétations entrent en contradiction avec l'image que nous, les acteurs avons de notre propre groupe professionnel...en bref; leur dire si c'est bien vu ou «ah vous croyez?» ou encore «on ne s'y retrouve pas...».

Une des techniques d'observation du groupe était le shadowing, ou, en plus de questionner le sujet sous différentes formes, il s'agissait de le suivre dans son activité professionnelle durant une semaine entière sans le lâcher d'une semelle!

Je me souviens très bien de la première question de celle qui allait devenir mon ombre: comment avez vous pré-découpé votre semaine? Selon quelle logique? En bref, comment les Directions coupent- elles leur travail à faire en dossiers? Re bref: votre semaine est- elle bien planifiée du lundi au vendredi? Ma réponse fut: attendez vendredi pour me reposer la question! Vendredi, la question avait disparu!

Lorsque plusieurs d'entre nous, qui avons participé à la recherche, avons pris connaissance de ses résultats au fur et à mesure de leurs parutions, dans les newsletters ou au travers des échanges au sein des focus groupes, nous nous sommes dit qu'elle ne concernait pas seulement les 62 directrices et directeurs d'Etablissements genevois ou vaudois d'accord d'y participer,

mais bien tous les membres de nos deux associations, quel que soit leur canton de provenance ou leur titre. En tant que leader en milieu pédagogique, ils sauraient s'y reconnaître. Raison pour laquelle, avec l'accord de nos comités, Jean Delacrétaz, alors Président de la CRoTCES, et que je remercie au passage, et moi-même, avons-nous pris contact avec le groupe CADRE pour imaginer la mise sur pied d'une journée pendant laquelle chacun se retrouverait dans l'observation de son quotidien, une journée comme aujourd'hui! Ou plutôt, devrais-je dire, où chacun se retrouverait dans l'observation de SES activités quotidiennes puisqu'il semble difficile de dire en quoi consiste notre métier au vu de la très forte dispersion des tâches et la grande fragmentation de notre activité. En plus, pour chacun d'entre nous, nos activités dépendent de ce qu'on PENSE en devoir faire, tant en fonction de nos conceptions de la fonction que des attentes des autres. Notre travail n'est pas qu'une liste de dossiers à traiter ou d'actions à mener ou à justifier, c'est aussi l'expérience d'une personne qui fait face à des situations représentant pour elles de réelles ÉPREUVES!

Nous nous réjouissons d'entendre, comme le dit Philippe Losego dans sa présentation de la journée, cette histoire de vie collective qui est la nôtre en fonction de récits individuels de collègues.

Nous espérons que cette journée correspondra à vos attentes et saura:

- clarifier nos idées sur nos titres et fonctions.
- nous aider à les clarifier pour les autres qui se demandent parfois à quoi l'on peut bien servir!
- et à ceux qui savent déjà à quoi l'on sert, de préciser leurs pensées et peut-être de reconsidérer certains signaux qui pourraient être de pénibilité!
- et en tout cas de savoir que dans ces descriptifs, nous ne sommes jamais seuls et que l'étude CADRE pourra peut-être aider tous les membres de nos 2 associations à mettre en commun leurs forces et leurs faiblesses pour ou aller de l'avant.

Nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'organisation de ce 6ème séminaire conjoint CRoTCES-AIDEP: tous les membres de l'équipe de CADRE pour leur contribution à la thématique du jour, les directrices et directeurs d'Yverdon-les-Bains pour leur collaboration à l'organisation, la commune d'Yverdon-les-Bains qui nous offre le vin d'apéritif et la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire qui nous offre les plaquettes que vous trouverez avec l'attestation du séminaire en fin de séance. Nous vous souhaitons beaucoup de plaisir à la lecture des actes du 6ème séminaire conjoint de l'AIDEP-CRoTCES qui, nous en sommes convaincus, vous amènera à poursuivre les réflexions et les débats menés le 20 mars à Yverdon-les-Bains.

M. Michel Guyaz
Président de l'AIDEP



M. Christian Berdoz
Président de la CRoTCES



Rentrer dans le CADRE

Enquête au cœur du travail de direction

CADRE

Collectif d'analyse du travail réel des directions d'établissements scolaires et socio-sanitaires

Monica Gather Thurler (Université de Genève)

Isabelle Kolly Ottiger (HETS-Genève)

Philippe Losego (HEP-Vaud)

Olivier Maulini (Université de Genève)

Aline Meyer (Université de Genève)

Laetitia Progin (Université de Genève)

J'ai dû prendre le temps pour faire ma place. Je pensais que c'était surtout moi parce que ma situation est particulière. Mais je pense que si je devais aller ailleurs, je ferais attention aussi de faire la même chose, c'est-à-dire prendre sa place, indépendamment de ce qui ne va pas, de ce qui ne convient pas, de ce qui nous paraît épouvantable, mais vraiment de prendre sa place, d'être reconnue, à la faveur de quelques gestes, de quelques situations, mais de ne pas tout chambouler. Ça, je ferais vraiment attention de le refaire. [Une directrice interviewée]

Le but de la journée du 21 mars 2013 consistait à diffuser les résultats de la recherche CADRE auprès des directeurs et inspecteurs membres de l'AIDEP (Association des Inspecteurs et des Directeurs des Ecoles Primaires de Suisse romande et du Tessin) et de la CROTCEs (Conférence Romande et Tessinoise des Chefs d'Etablissement Secondaire). Nous souhaitons à ce propos remercier très chaleureusement les présidences de ces deux associations d'avoir organisé cette journée.

La tradition veut que les contenus et discussions de ce type de journées soient présentés dans des actes. Dans ce but, nous avons été sollicités pour faire un résumé – pas trop long, mais en même temps substantiel – des propos tenus durant la journée. Les textes qui suivent tentent par conséquent de donner un aperçu, tant des «dessous» de notre travail (questions de recherche, méthodes et outils d'analyse), que des résultats obtenus. Les personnes intéressées à en savoir davantage sont invitées à se procurer l'ouvrage en préparation : nous ne manquerons pas d'avertir les présidences de sa parution.

Pour l'équipe CADRE : Monica Gather Thurler

I. Les «dessous» de la recherche CADRE : questions de recherche, méthodes et outils d'analyse

Philippe Losego & Olivier Maulini

A tort ou à raison, les établissements scolaires sont aujourd'hui considérés comme le niveau adéquat pour garantir l'efficacité et l'équité de l'éducation au sein de nos sociétés. Cela place les chefs d'établissement dans une position centrale au sein des systèmes éducatifs. Dans certains cas, cette évolution s'est accompagnée, dans le champ proprement politique, d'une décentralisation qui a transformé les chefs d'établissements en acteurs politiques locaux (immobilier scolaire, protection de la jeunesse, équipements sportifs, etc.).

Mais il y a une ambiguïté dans l'attitude des tutelles qui cherchent à la fois à autonomiser et à contrôler les directrices et directeurs. La position hiérarchique de ces derniers devient très intermédiaire : elle s'éloigne de plus en plus du travail de base mais demeure une position d'exécutant des instructions venues des départements de l'éducation, même si les chefs d'établissement ont leur marge d'interprétation et de manœuvre.

L'un des paradoxes de ce métier tient au fait qu'on attend beaucoup – au moins officiellement – des directeurs d'établissement, mais que leur travail est mal connu en même temps. L'équipe CADRE (Collectif d'Analyse des Directions Romandes d'Etablissements) a donc entrepris de mener une enquête de terrain, auprès de 63 directeurs ou directrices d'institutions éducatives ou socio-sanitaires des cantons de Genève et de Vaud, pour décrire leur activité et comprendre la manière dont ils la conçoivent et dont elle les met à l'épreuve au quotidien. Au moment de l'étude, 45 de ces personnes dirigeaient des établissements scolaires, du degré primaire et/ou secondaire inférieur.

1.1 Existe-t-il un métier de «chef» ?

Primus inter pares jusqu'ici, le directeur ou la directrice devient de plus en plus une figure spécifique nettement séparée du métier de base (l'enseignement). Mais quel est son métier ? Quel travail doit-il accomplir et quels savoir-faire doit-il acquérir et mettre en œuvre ?

La recherche est traditionnellement assez pauvre en ce qui concerne la description du travail de dirigeant, quel que soit le secteur ou le niveau.

On attend des directeurs qu'ils assument des «fonctions», qu'ils fassent en sorte que «tout roule», mais on ne leur assigne pas de tâches précises, puisque c'est généralement

eux qui, au contraire,

doivent prescrire le travail des autres.

À l'heure actuelle, il n'y a donc pas vraiment de «métier» de direction, au sens d'un savoir-faire explicite, formalisé et transmissible comme tel, notamment dans une école de formation.

Un des buts de notre projet de recherche «CADRE» était d'ailleurs de nourrir la «FORDIF» formation des directeurs d'institutions de formation, en dessinant les contours du travail de direction.

Trois questions fondamentales ont été posées au départ de cette recherche :

1. En quoi consiste le travail des directrices et directeurs ?
2. Comment les chefs d'établissement définissent-ils leur rôle et leur leadership ?
3. Comment font-ils face aux épreuves subjectives imposées par leur fonction ?

1.2 La description du travail réel

Pour répondre à la première question, nous nous sommes donné deux outils d'investigation afin d'aller au-delà des simples déclarations des directeurs lors des entretiens.

Le premier de ces outils est le «semainier» : les 63 directeurs ou directrices ont rempli un emploi du temps décrivant les tâches d'une semaine donnée. Celle-ci était située entre les deux entretiens que nous avons effectués avec chacun d'eux. Le deuxième entretien permettait de recueillir et d'explicitier le semainier.

Le second outil utilisé est le «shadowing» : vingt directeurs et directrices ont été observés pendant 4 à 5 jours par une personne qui les suivait «comme leur ombre» (sauf consigne ponctuellement contraire de la part du directeur suivi) et notait tout ce qu'elle pouvait.

Les deuxième et troisième questions appelaient des entretiens approfondis avec les directeurs, afin d'accéder à leur for intérieur, à leur expérience subjective du travail. Comme le font les ergonomes, nous avons en effet postulé que le travail réel combine l'activité réalisée (qui diffère plus ou moins grandement de l'activité prescrite par le cahier des charges) et ce qu'on appelle le «réel de l'activité» (tout ce qui occupe et préoccupe le travailleur, y compris ce qu'il ne peut pas faire : son travail contrarié ou empêché).

Nous avons commencé par interroger 63 directeurs par le biais de deux entretiens semi-directifs d'environ deux heures chacun. Nos questions ont porté sur leur emploi du temps, les tâches à assumer, les dossiers et les urgences à traiter, les personnes avec qui travailler; mais aussi sur leur conception du rôle, les buts visés, les satisfactions ou les frustrations ressenties, l'influence exercée sur la hiérarchie et les subordonnés; et encore sur les situations les mettant à l'épreuve, leurs façons d'y faire face, d'en souffrir ou au contraire de les dépasser en développant des compétences nouvelles.

Au sortir des *shadowings*, nous avons confronté les 20 directeurs observés à notre description et à notre analyse de leur semaine de travail. Ces 20 entretiens supplémentaires sont venus compléter notre base de données.

Plus tard, nous avons présenté nos résultats provisoires devant 4 groupes d'une douzaine de participants à la recherche: ils ont pu nous dire dans quelle mesure ils se reconnaissaient ou non dans notre manière de rendre compte de leur travail réel. Ces entretiens dits de «*focus groups*» ont également rejoint nos données, et bien sûr enrichi nos interprétations.

1.3 De la catégorisation progressive à la présentation des résultats

L'ensemble des entretiens retranscrits et des notes issues des *shadowings* constitue un corpus d'environ 5'000 pages A4. Comment passe-t-on d'un tel amas d'informations à des résultats présentables, répondant ou prétendant répondre aux questions de recherche de manière synthétique et étayée?

La première étape de l'analyse a consisté à mobiliser le cadre conceptuel de la recherche, et à identifier les parties du matériau correspondant à nos catégories initiales: les dossiers traités par chaque directeur, leur conception du rôle et/ou du leadership, leur sentiment subjectif de vivre ou non des épreuves, et de les dépasser, etc. Un logiciel permettant la saisie et la ramification progressive des catégories, leur utilisation pour coder le matériau, leur réorganisation au fil des variations et des régularités mises en évidence par le codage, puis leur recoupement pour identifier des corrélations, a été mis à contribution.

Ces corrélations ont pu être éprouvées au moyen du logiciel, et en croisant les constats en provenance des semaines, des *shadowings*, des entretiens et de la littérature existante.

	Posture face aux pairs (y classer les 2.3.99)	2.2.9 CHETPOSPAIR
2.2.98 CHETPOSEMBL (LP)	Passages emblématiques	
2.2.99 CHETPOSMINC	Momentanément inclassable	
2.3 Conception du leadership de la part du chef d'établissement		
N-CODE	Operationalisation	
2.3.1 CHETLEADFORM	Formel/informel explicite/implicite	2.3.1 CHETLEADFORM
2.3.2 CHETLEADORGA (LP, CT)	Organisationnel/gestionnaire/administratif/transactionnel	2.3.2 CHETLEADORGA
2.3.3 CHETLEADPEDA	Pédagogique/instructionnel	2.3.3 CHETLEADPEDA
2.3.4 CHETLEADCULT	Culturel/formateur/Axé sur les représentations communes	2.3.4 CHETLEADCULT
2.3.5 CHETLEADTRAN (OM, LP)	Transformationnel/processus/développement de la qualité/Axé sur les pratiques	2.3.5 CHETLEADTRAN
2.3.6 CHETLEADCENT (LP)	Centration sur le bien-être, bon climat, paternaliste	2.3.6 CHETLEADCENT
2.3.7 CHETLEADPART	Participatif/coopératif/négocié	2.3.7 CHETLEADPART
2.3.8 CHETLEADDIST	Distribué, responsabilisation, empowerment	2.3.8 CHETLEADDIST
2.3.9 CHETLEADEVAL (CT, LP)	Evaluation, régulation, contrôle qualité, transparence, visibilité	2.3.9 CHETLEADEVAL
2.3.10 CHETLEADLEAD	Leadership prise d'influence par le CE concédé-e-s de la part des enseignants/collaborateurs	2.3.10 CHETLEADLEAD
2.3.11 CHETLEADMOGE	Modèle de gestion	Supprimé
2.3.12 CHETLEADDISU	Disponibilité vis-à-vis des subordonnés	2.3.12 CHETLEADDISU
2.3.13 CHETLEADDESU	Délégation aux subordonnés	2.3.13 CHETLEADDESU
2.3.14 CHETLEADTRA	Traduction haut-bas et bas-haut	2.3.14 CHETLEADTRA
2.3.15 CHETLEADPRO	Protection des subordonnés	2.3.15 CHETLEADPRO
2.3.16 CHETLEADHIE	Influence sur la hiérarchie	2.3.16 CHETLEADHIE
2.3.98 CHETLEADEMBL	Passages emblématiques	2.3.98 CHETLEADEMBL
2.3.99 CHETLEADMINC	Momentanément inclassable	2.3.99 CHETLEADMINC
2.4 Prise d'influence formelle/informelle exercée de la part du chef d'établissement		
N-CODE	Operationalisation	
2.4.1 CHETPDNFRAPP	Rappel de la norme/préscription, des droits et responsabilités des enseignants/collaborateurs	2.4.1 CHETPDNFRAPP
2.4.2 CHETPDNFTACH	Centre sur la tâche, mise en œuvre du projet/des objectifs	2.4.2 CHETPDNFTACH
2.4.3 CHETPDNFDIRE	Influence: directif, pouvoir assumé	2.4.3 CHETPDNFDIRE
2.4.4 CHETPDNFDUR	Ponctuel/Durée/Murissement	2.4.4 CHETPDNFDUR
2.4.5 CHETPDNFCOM	Communication prise de parole/argumentation/visibilisation	2.4.5 CHETPDNFCOM
2.4.6 CHETPDNFNDI	Injonction directe	2.4.6 CHETPDNFNDI
2.4.7 CHETPDNFREG	Négociation, persuasion	2.4.7 CHETPDNFREG
2.4.8 CHETPDNFREIN	Relations interpersonnelles, interservices	2.4.8 CHETPDNFREIN
2.4.9 CHETPDNFOPP	Opposition	2.4.9 CHETPDNFOPP
2.4.10 CHETPDNFSITTA	Stratégie tactique	2.4.10 CHETPDNFSITTA
2.4.11 CHETPDNFREAN	Résolution par anticipation	2.4.11 CHETPDNFREAN
2.4.12 CHETPDNFPFIN	Prise d'informations, enquête	2.4.12 CHETPDNFPFIN

Commentaire [OM4] : Les subordonnés participant aux décisions et assumant certaines tâches; ils coopèrent avec LE leader qui est en charge de la direction.

Commentaire [OM5] : Le directeur s'appuie sur d'autres leaders dans l'établissement. Il délègue une partie de son pouvoir, de ses prérogatives d'orientation et d'influence sur le travail d'autrui.

Commentaire [OM6] : A faire car c'est à faire.

Commentaire [OM7] : Faire le jeu, créer les règles du jeu ou soumis aux règles mais reste de la tactique.

C'est cette deuxième étape de l'analyse qui a permis de condenser progressivement les résultats obtenus, puis de les organiser dans un texte dont nous présentons ici les grandes lignes.

On peut illustrer le processus au moyen du tableau ci-dessous (page suivante), qui montre comment des catégories comme «conception du leadership de la part du directeur d'établissement» ou «prise d'influence formelle/informelle» évoluent peu à peu par ajout de codes, suppression et regroupement d'autres, explicitation de leur signification, discussions entre chercheurs, etc. Exemple :

Le code CHETLEADFORM s'inscrit dans la métacatégorie 'CHef d'ETablissement' (2.), thème 'conception du LEADership' (2.1.) et correspond à l'item 'leadership FORMel/informel, implicite/explicite' (2.3.1.). Les passages surlignés indiquent des évolutions dans le processus de codage, soit par modification des catégories pour la suite de l'analyse (en rouge), soit (et au contraire) par confirmation des choix précédents et retour sur le matériau traité jusqu'ici (en jaune). Les commentaires en marge montrent des échanges entre chercheurs, par exemple lorsque l'un d'eux propose d'explicitier ou de mieux distinguer deux items: le 'leadership participatif', où «les subordonnés coopèrent avec LE leader» et le 'leadership distribué', où «le directeur s'appuie sur d'autres leaders dans l'établissement».

Cette méthode mi-déductive, mi-inductive de catégorisation du matériau, par *saturation progressive* de ce qu'il nous apprend en réponse à nos questions de recherche, sous-tend un processus continu de production de savoirs nouveaux. Les spécialistes l'appellent *théorisation ancrée* ou *théorisation enracinée* dans les données: les recherches de ce type visent moins à démontrer ponctuellement des hypothèses, qu'à les confronter à des observations et à en faire émerger de nouvelles pour enrichir peu à peu la compréhension des phénomènes étudiés. En cela, elles sont proches de la manière dont les praticiens vivent les problèmes et leur cherchent des solutions.

II. Diriger: un travail en miettes ?

Philippe Losego

2.1 Le débordement

Les directeurs et directrices travaillent-ils trop? Il est certain qu'ils débordent de leur temps de travail. Ainsi, leur journée ouvrable type est de 10h14 et leur semaine type de 54h11mn. Ils travaillent aussi près de 3 heures par week-end en moyenne.

Les directeurs et directrices dépassent approximativement de 30% la durée «normale» du travail indiquée par l'Office fédéral de la statistique (OFS) pour leur type d'emploi. Ceux qui sont à temps partiel dépassent aussi d'un petit tiers leur temps officiel de travail. Bref, comme pour tous les cadres, la liberté horaire (l'absence de «timbrage») pèse comme une contrainte sur les chefs d'établissements. Mais pourquoi ceux-ci dépassent-ils les horaires «raisonnables»? Certains directeurs et directrices déclarent qu'il faut plusieurs années d'efforts d'organisation et une discipline de fer pour «sauver» ses soirées et ses week-ends. C'est d'ailleurs l'hypothèse classique de la plupart des manuels de management et de développement personnel: c'est la désorganisation qui produit l'excès de travail. D'autres directeurs et directrices interrogés disent souffrir de travail compulsif: ils calment leur angoisse ou leur sentiment de culpabilité en travaillant plus longtemps. La littérature scientifique sur les cadres fait d'ailleurs état du fait que nombre d'entre eux demandent à timbrer pour se protéger contre eux-mêmes (Thoemmes & Escarboutel, 2009). Mais en amont de ces deux hypothèses classiques (que nous ne remettons pas nécessairement en cause), nous en avons testé deux autres, qui renvoient plus aux caractéristiques du travail lui-même.

1. Selon la vieille hypothèse de Mintzberg (1984) les dirigeants se surchargent car leur travail est tellement indéfinissable qu'ils n'ont jamais le sentiment d'en avoir fini.

	Durée moyenne	Durée «normale» OFS
Journée ouvrable type	10h14	8h24
Week-end type	2h58	0h00
semaine type	54h11	42h

2. Selon les directeurs interrogés eux-mêmes, le débordement horaire, c'est à dire l'usage des horaires atypiques (tôt le matin, tard le soir et durant les week-ends ou vacances) est une stratégie pour échapper aux interruptions très fréquentes durant les horaires normaux.

2.2 Pourquoi le travail de direction est-il indéfinissable ?

En général, même quelques jours après, les directrices et directeurs ne se souviennent plus de ce qu'ils ont fait. Ils ont toujours du mal à décrire leur travail, fait «de beaucoup de petites choses». Cela peut prêter le sentiment du «devoir accompli» indispensable à tout travail. La connaissance du travail de direction n'est donc pas seulement un enjeu purement scientifique.

Spontanément, les directrices et directeurs divisent leur activité en deux catégories: le «travail administratif» et le «vrai travail». Malheureusement, pour définir ce qu'il y a à l'intérieur de ces deux catégories, on reste dans le flou. Dans la littérature scientifique, certains auteurs donnent des pourcentages de «travail administratif» assez élevés (40-60%) mais n'en donnent aucune définition empirique. En définitive, le «travail administratif», c'est tout ce que l'on n'aime pas faire, et tout ce qui semble empêcher de faire le «vrai travail».

Une grande partie des cadres dirigeants de n'importe quelle organisation ont du mal à décrire leur travail réel: c'est à cause de la division du travail entre cadres «experts» et cadres «généralistes» (Cousin 2008). En effet, celle-ci tend à se faire de la manière suivante: les tâches expertes (techniquement difficiles et «politiquement» simples) vont aux cadres experts alors que les tâches techniquement triviales et politiquement complexes «remontent» vers les cadres généralistes. Il en résulte que les gestes professionnels du dirigeant sont techniquement triviaux (diriger une séance, téléphoner, écrire, parler, boire, manger, conduire, chercher un dossier, charger le papier de la photocopieuse, etc.) alors que

leur contenu est la plupart du temps complexe. Notamment, elles servent de nombreuses fois à plusieurs choses. Par ailleurs, de très nombreuses activités des dirigeants (les mails, les conseils de direction, etc.) n'ont pas de sens en soi, mais supposent le tri permanent d'un matériau hétérogène.

Au total, la trivialité des tâches rend difficile la mémorisation du travail effectué et leur complexité empêche d'en voir les limites. Le cadre dirigeant étant d'ailleurs un ancien «expert» (ancien enseignant, ancien ingénieur, ancien soignant, ancien avocat, ancien journaliste, etc.) il est peu à peu dépossédé de cette expertise au profit d'une compétence générale assez floue et parfois psychologiquement insatisfaisante. Dans le cas des établissements scolaires, cette dépossession porte un nom: c'est «le deuil de la pédagogie».

2.3. Décrire l'indescriptible

La conséquence méthodologique de tout cela est que l'on peut difficilement trouver un principe de classement des tâches directoriales par leur contenu. On peut en revanche saisir une tâche directoriale par sa forme (où, quand, combien de temps, avec qui, avec quel outil? etc.) car la plupart de ces tâches sont formellement simples. C'est ce que nous avons fait.

L'intérêt de la technique des semainiers annoncée plus haut (les directeurs décrivent leurs tâches en remplissant une grille hebdomadaire au cours d'une semaine donnée) est qu'elle fournit évidemment une représentation du travail beaucoup plus riche que les entretiens, qu'elle décrit les grands équilibres du «budget-temps» (séances, travail solitaire, mail, etc.) et qu'elle relativise certains faits (les conflits, le rôle de la presse, etc.) qui, pour des raisons compréhensibles, prennent beaucoup d'importance dans les entretiens, mais n'occupent que peu de temps dans la semaine du directeur. En revanche, cet outil a des limites importantes: les directeurs y décrivent plutôt ce qu'ils avaient prévu de faire que ce qu'ils ont réellement fait. Même ceux qui ont corrigé ou décrit leur travail à posteriori n'ont pas pu noter la foule de petits gestes qu'ils ont réellement effectués et les interruptions que leur travail a subies.

Les semainiers ne décrivent donc pas vraiment les «activités» des directeurs mais les «tâches» qu'ils s'étaient «autoprescrites». Pour mesurer le niveau de fragmentation et d'interruption du travail, rien ne vaut l'observation directe. C'est pourquoi nous avons recouru au *shadowing* (cf. plus haut). L'intérêt de cette technique est que les observateurs prenant des notes en continu : on a une représentation assez fiable des activités.

Le tableau 2, ci-dessous synthétise les principaux résultats de la comparaison entre tâches et activité, ou, si l'on veut, entre semainiers et *shadowings*¹. On constate ainsi que les grands équilibres changent. La part de l'informel (conversations ou interactions impromptues) devient énorme (passant de 53 mn à 6h26 par semaine) et la part de tâches individuelles diminue de presque autant (de 12h14 par semaine à 7h34). En revanche, l'on constate que les deux méthodes décrivent de manière assez similaire les temps de séances (internes ou externes), et le temps de communication (courrier papier, mail et téléphone). On constate d'ailleurs que si, dans l'ensemble, la durée mé-

diane des activités réelles est très nettement plus faible que la durée des tâches déclarées (6 minutes contre 60 minutes), cette réduction n'est pas équivalente pour tous les types de tâche. Les séances ne sont pas trop fragmentées alors que les tâches collectives ou individuelles le sont très fortement. En bref, le temps «ritualisé», comme les séances et les entretiens, résiste à la fragmentation alors que le temps non ritualisé est fortement «émietté».

Tableau 2 : Comparaisons des semainiers et des observations pour tous les directeurs (scolaire et socio-sanitaire)

	Tâches (semainiers)	Activités (observées)	Durée médiane des tâches	Durée médiane des activités	Durée activités/ durée tâches
Travail collectif	29h02	32h16			
Dont :					
Séances internes	09.24 h	08.59 h	120	101	84%
Séances externes	04.59 h	05.23 h	90	60	67%
Tâches collectives	07.10 h	05.13 h	60	6	10%
Entretiens	04.18 h	03.28 h	60	29	48%
Repas/boisson pour le travail	01.41 h	02.44 h	90	14	16%
Interactions impromptues	00.53 h	06.26 h	30	5	17%
Célébrations	00.36 h	00.05 h	120	20	17%
Travail individuel	24h14	21h00			
Dont :					
Tâches individuelles	12.14 h	07.34 h	45	6	13%
Communication	08.50 h	09.14 h	35	5	14%
Circulation	01.50 h	02.43 h	45	5	11%
Déplacements	01.21 h	01.29 h	30	20	67%
TOTAL TRAVAIL	53h16	53h16	60	6	10%

¹Pour des raisons méthodologiques, le tableau 2 ne relève pas seulement les tâches et activités des directeurs d'établissements scolaires mais de tous les directeurs observés par la recherche CADRE (y compris directeurs d'institutions sociales et socio-sanitaires telles que EMS, crèches, foyers d'accueil, etc.). C'est pourquoi le temps de travail hebdomadaire ne coïncide pas avec celui du tableau 1. Les directeurs observés étant assez peu nombreux, ne prendre que les directeurs du secteur scolaire revenait à constituer un échantillon de taille trop faible.

2.4 Les interruptions

Les activités sont-elles brèves parce qu'elles sont interrompues? Mintzberg (1984) considère que l'interruption est généralement le fait des dirigeants eux-mêmes, qui, ayant du mal à évaluer leurs priorités ont toujours le sentiment de ne pas être en train de faire ce qu'ils devraient. Quelle est, en définitive, la part «d'auto-interruption» et «d'interruption par un tiers»? Nous avons effectué une analyse des «cours d'action». Un changement d'activité ne constitue pas nécessairement une interruption, car des activités enchaînées peuvent servir à traiter le même problème: cette chaîne d'activités s'appelle un «cours d'action». Par exemple, le directeur lit un mail, puis cherche un dossier pour répondre à une question posée dans le mail, puis téléphone pour demander une précision sur la question.

Ces trois gestes constituent une seule action qui «suit son cours»... D'autres gestes constituent des interruptions: par exemple, le directeur écrit une lettre mais doit recevoir un élève qu'un enseignant excédé lui a envoyé. On a pu ainsi identifier 6 statuts pour les activités: une activité peut débiter une action, la poursuivre, l'interrompre sur initiative du directeur (auto-interruption), l'interrompre sur initiative d'un tiers, reprendre une action après interruption ou la terminer.

On constate d'emblée que le taux d'auto-interruption est très faible (1.40%), alors que le taux d'interruption par un tiers est élevé (24%). La thèse de Mintzberg semble donc ne pas tenir. Les activités qui interrompent le plus sont les «interactions», c'est à dire toutes les petites conversations, demandes de renseignements, passages d'objets (une clef, une ramette de papier, le courrier, les maillots de l'équipe de football...). 55% constituent des interruptions d'un cours d'action par un tiers. Puis la communication (24.7% des activités de communication, soit le téléphone, le mail et le courrier papier sont des interruptions) et les entretiens (13.5% des entretiens interrompent un cours d'action). Les activités les plus interrompues sont les séances internes à l'établissement (32% d'entre elles sont interrompues), suivies des interactions (29%, autrement dit: les interactions interrompent fréquemment et sont fréquemment interrompues), les repas et boissons pris en commun (26% sont interrompus) et enfin les tâches individuelles (traitement des dossiers, etc.): 25% de ces tâches en solitaire sont interrompues. Il va sans dire qu'être interrompu pendant un café revêt un sens très différent d'une interruption du travail de dossier.

Enfin un constat qui nous semble essentiel est que de nombreuses activités sont des débuts d'action (47.40%) alors que très peu d'entre elles sont des fins d'action (1.40%). Cela s'explique partiellement par des raisons méthodologiques: les observateurs ont noté comme «débuts» toutes les actions qu'ils voient pour la première fois et qui ne sont pas nécessairement de vrais débuts et ne notent comme «fins» que les actions qui sont clairement identifiées par les directeurs comme telles. Cependant, cela s'explique aussi par les nombreuses tâches sans fin: le courrier, le mail, le traitement de la «pelle» ou de la «corbeille», les «suivis» de personnel sont des tâches sans fin.

Nous n'avons pas pu démontrer, en toute rigueur, le lien qui existe entre le débordement temporel d'une part et d'autre part l'indescriptibilité du travail, sa fragmentation, ses interruptions et son caractère «infini». Pour cela il faudrait une enquête plus extensive qui permette au moins d'établir un lien statistique entre fragmentation, interruption et volume des horaires atypiques. Cependant, nous avons donné une mesure de ces phénomènes de fragmentation et d'interruption du travail, en notant que celles-ci sont très peu liées à des choix des directeurs et plutôt le fait de tiers. Certains directeurs ont d'ailleurs indiqué que la présence de l'observateur tendait à limiter les interventions des tiers. On peut donc penser qu'en conditions «naturelles» les interruptions sont encore plus fréquentes.

On est en droit de s'interroger sur l'impact psychologique d'un travail ainsi fragmenté, interrompu, commencé et presque jamais fini...





III. La conception du rôle et le travail espéré

Olivier Maulini & Laetitia Progin

En quoi le travail espéré par les directeurs d'établissements et leur conception de leur rôle font-ils partie de leur travail réel? On pourrait penser le contraire: apparemment, nos conceptions et nos espérances nous séparent et/ou nous éloignent plutôt du réel. La sagesse populaire ne dit-elle pas que seuls les fous prennent «leurs désirs pour la réalité»? Pour le meilleur ou pour le pire, n'y a-t-il pas un écart entre nos pratiques et nos idées? On peut se mentir à soi-même. Ou se donner le droit de rêver. Dans les deux cas, nous usons de nos pensées pour mettre la trivialité du réel à distance: pour la renier ou pour l'idéaliser. Dans ce chapitre de notre recherche, les aspirations et les projections feraient donc leur retour, au lieu d'être provisoirement et utilement neutralisées: comment justifier ce paradoxe?

C'est que le travail réel est certes le travail qui se fait, mais aussi et toujours celui qui *pourrait* se faire, *voudrait* se faire, se fait *ou ne se fait pas* en vérité. L'écart entre l'activité possible et l'activité effectivement réalisée n'est pas toujours conscient, il peut varier d'un travailleur à l'autre, mais c'est justement pour cela qu'il est important. Il accompagne le travail, il pèse sur le travail, il motive ou décourage le travail, bref – et même si c'est paradoxal – il fait partie intégrante du travail.

Plus nous avançons dans nos observations, plus nous avons dû prendre acte du fait que le travail des directeurs inclut tout ce qu'ils *jugent* ou *ressentent* devoir faire, soit en fonction des attentes des autres (de leur hiérarchie, de leurs subordonnés, de leurs interlocuteurs), soit en fonction de leur propre conception (et autoperception) de leur rôle. Nous avons donc voulu comprendre le rôle que les directeurs supposent devoir et/ou espèrent pouvoir assumer, à partir de leur lecture personnelle des prescriptions formelles (cahier des charges, lois et directives, procédures et marches à suivre, etc.), voire des injonctions et des demandes orales ou moins explicites que leur adressent leurs collaborateurs, ou d'autres interlocuteurs internes et externes.

Il ne s'agit pas de (re)faire le grand écart entre le travail réel et les idéalizations qui peuvent nous le dissimuler, mais d'approcher la tension intérieure – ressentie, éprouvée, insistante, mais pas toujours réflexivement ressaisie – entre l'activité réalisée (ce que l'on fait) et l'activité potentielle (ce que l'on ne fait pas, et qui peut parasiter chaque geste effectué). Nos postulats théoriques sont ainsi les suivants:

- Le travail réel inclut le travail *empêché*, non réalisé (Clot, 1999).
- Le travail empêché est subjectivement conditionné par le travail espéré, le rôle souhaité (Lantheaume & Hérou, 2008).
- Le *rôle* est l'ensemble des conduites socialement attendues de personnes partageant un statut donné (Merton, 1949; Chappuis & Thomas, 1995).
- La *conception du rôle* est du coup l'ensemble des conduites que la personne s'assigne à elle-même (Savoie-Zajc, Landry & Lafortune, 2007).
- Les épreuves subjectives relèvent à la fois de la charge de travail observable et de l'écart ressenti (ou non) entre le rôle *socialement conditionné* et le rôle *subjectivement valorisé* (Ulmann & Robin, 2011).
- L'école est un lieu propice aux idéalizations, parce que précisément saturé d'idéaux que le travail ordinaire peut mettre en crise, et dont les directeurs restent plus ou moins partisans et s'estiment ou non les garants (Barrère, 2006; Rich, 2010).
- Ne confondons pas, finalement, la rhétorique du parfait leadership et l'attitude réelle des directeurs, y compris leur envie et/ou leur besoin profond de guider *ou non* le travail d'autrui dans telle ou telle direction (Pelletier, 1999; Spillane, Halverson & Diamond, 2008; Progin, 2013).

Voyons donc, non seulement comment les directeurs parlent de leurs représentations et de leurs aspirations, mais aussi comment ils les vivent et les expriment dans l'intimité de leur travail, dans les strates les moins conscientes et/ou les moins explicites de leur expérience et de leur sens pratique (Bourdieu, 1980; Dubet, 1994). Par souci de brièveté, nous allons résumer nos résultats en quatre étapes, en ne présentant chaque fois que quelques catégories ayant émergé de nos analyses, et en les illustrant par endroits d'un extrait du matériau. Ces quatre étapes sont:

1. *L'établissement imaginé*, ou ce que les directeurs veulent faire de leur institution.
2. *L'influence désirée*, ou leurs manières de chercher (ou non) à exercer un impact et du leadership sur leurs collaborateurs.
3. *Les alliances recherchées*, ou les soutiens qu'ils s'efforcent de trouver autour d'eux.
4. *Le directeur dirigé*, ou les rapports qu'ils entretiennent et/ou souhaitent entretenir avec leurs propres supérieurs.

3.1 L'établissement imaginé

En accédant à la fonction de directeur d'établissement, les cadres ont une idée précise de l'établissement dont ils rêvent. Une grande majorité d'entre eux souhaitent augmenter la cohérence au sein de leur établissement. Ils sont nombreux à définir leur rôle de cette façon. Ils privilégient également la manière dont les usagers sont traités conformément aux valeurs professionnelles qu'ils défendent. Les conditions de travail et la bonne entente entre les collaborateurs sont enfin prioritaires pour les directeurs qui cherchent à maintenir – voire à développer – la qualité de travail au sein de leur organisation.

3.2. L'influence désirée

Les directeurs ont une image de l'établissement qu'ils souhaitent diriger. Ils ont également en tête la manière dont ils souhaitent exercer de l'influence sur son fonctionnement. Afin d'y parvenir, ils adoptent différentes stratégies :

- Le besoin d'être et de mettre au courant

Selon les directeurs de l'enquête, on ne peut pas exercer de l'influence sur l'établissement avant d'avoir pris les informations nécessaires, auprès des collaborateurs notamment. Il n'y aurait donc pas d'influence possible sans l'accès à l'information.

La maîtresse adjointe, c'est quelqu'un avec qui on peut travailler sur la prise de température, voir comment elle ressentirait les choses, lui dire «Tiens, et si on faisait ça maintenant?» «Ouh là, non, pas maintenant, tout le monde est fatigué ». Là, ma prise d'information, elle me permet de piloter l'établissement, peut-être de manière plus douce, sans qu'on se heurte à de grosses difficultés. [...] Mais c'est surtout de ne pas la mettre dans une situation difficile, elle. Je ne voudrais pas qu'elle soit en crise avec ses collègues parce que je lui aurais demandé des tâches qui seraient des tâches de type RH qui ne font pas partie de son cahier des charges.

- Le souci de stabilité et de respect des règles

La majorité des directeurs affirment qu'ils ont tout d'abord dû «tenir la baraque» et «la faire tourner» (avant de songer à la transformer). Dans cette optique, les directeurs sont attentifs à ce que les règles, les prescriptions (qu'ils estiment importantes) soient respectées.

Nous avons pu observer plusieurs situations de crise dans lesquelles le directeur nouvellement arrivé dans l'établissement pose un ultimatum, par exemple face à un conseil de direction ne respectant pas le cadre normatif à ses yeux :

*Je suis arrivé dans cet établissement en 20**, c'était un établissement qui était en grande, très grande difficulté. On me l'a d'ailleurs vendu comme tel, on ne m'a pas dit que j'allais aller dans un havre de paix, mon prédécesseur avait vécu des moments difficiles. En faisant abstraction de ça, j'ai repris une situation où il fallait un petit peu pacifier les choses. Ça m'a permis aussi, d'avoir une certaine liberté en disant «Le passé, c'est le passé. L'avenir, c'est l'avenir, si vous voulez travaillez avec moi, eh bien vous venez, et on y va comme ça ». Et j'espère que c'est partagé, je suis content. (...) Le premier travail, le plus important, a été fait avec le conseil de direction de cet établissement, qui, quand je suis arrivé, avait été, si j'ose dire, destitué, par le chef de la direction générale, qui avait demandé aux gens de repostuler pour que le nouveau directeur puisse choisir ainsi dans l'ensemble des enseignants. Sur les nouveaux postulants, il y avait les cinq mêmes qu'avant, plus un. Donc, le choix était vite fait : la personne en plus, je la connaissais et j'avais envie de travailler avec elle, les cinq autres, je leur ai clairement dit : «Maintenant, je ne veux plus savoir ce qui s'est passé avant, voilà mes conditions, voilà comment j'ai envie de travailler. Si vous êtes partants, vous restez assis et on continue la séance. Si vous n'êtes pas partants, la porte est là et vous continuez à être enseignants. » Ils sont tous restés et ils sont tous toujours dans le bateau sauf un, qui a pris des responsabilités et qui est parti de l'enseignement, mais en toute cordialité. (...) Parce qu'ils avaient pris position les uns, les autres, de manière différente, de manière intestine. Mais pas avec moi, avec moi, ils ont toujours été remarquables. [Que ceux qui étaient en désaccord partent], je ne l'espérais pas, bien évidemment, mais en même temps, j'aurais préféré qu'ils le fassent, parce que s'ils n'avaient pas été sincères, j'aurais pris un sacré risque. Heureusement, ils ont été sincères.*

- La prévision et la prévention des difficultés

Afin de ne pas devoir se transformer en un pompier qui éteindrait les feux au coup par coup, les directeurs tentent d'identifier les situations délicates le plus tôt possible. Plusieurs d'entre eux ne vont pas hésiter à signifier – rapidement – leur mécontentement à leurs collaborateurs avant que les usagers (patients, parents d'élèves) ne se plaignent d'eux.

Ces directeurs ne craignent pas de rappeler les collaborateurs à leurs devoirs :

[Des enseignants ont demandé:] « Que fera le directeur s'il nous demande d'appliquer une directive de l'État ou un règlement que lui impose la hiérarchie et que nous on ne le veut pas ? » Alors ça c'est des points que j'ai repris avec eux et je leur ai dit : « Je vous rappelle juste que vous êtes employés et que vous devez vous soumettre au règlement et que vous ne pouvez pas juste ne pas appliquer une directive ». Donc, j'ai dû leur rappeler leur rôle d'employé, vous pouvez le faire par votre association ou votre syndicat, tant que vous êtes à l'école vous devez vous soumettre au règlement et je leur ai encore dit : « Je me porte garante pour que vous l'appliquiez ».

Le fait de mieux connaître la loi, ça permet d'écourter certaines discussions, de dire « Moi, j'arrête de négocier, je vous impose la chose parce que j'ai le droit de le faire. On ne peut pas être complètement là-dedans, mais à un moment donné, on ne peut que s'y résoudre pour stopper court aux discussions. [...] À un moment, c'est l'argument bête et méchant, je dirais que c'est l'argument ultime.

- Le dessin d'un monde possible

Les directeurs ne se privent pas de partager avec leurs collaborateurs leurs projets, la manière dont ils concevraient la transformation des pratiques. Les directeurs tiennent à cet aspect de leur profession, dans un milieu où les règles et les prescriptions sont nombreuses. Imaginer et prendre des initiatives hors des sentiers battus fait partie des gratifications du métier :

Donc voilà, ce serait un projet qui m'intéresse. Par exemple, pour les petits, on a trois classes très compliquées avec des enfants très turbulents, donc j'ai proposé aux maîtresses de faire des jeux d'oppositions en sachant que ce n'est pas la solution miracle, parce que des enfants qui ont des pathologies, on ne les traite pas. Par contre, ça permet à d'autres enfants d'entrer en relation, de s'affronter, voilà. Je pense que ce genre d'activité, si elle est reprise sur toute une scolarité, ça peut faire une différence. (...) Mais les enseignants sont tellement pris dans leurs trucs et toute l'organisation scolaire n'est pas faite pour ça.

- Le développement des compétences

Afin d'assurer la qualité des prestations au sein de leur établissement – domaine qu'ils estiment prioritaires –, les directeurs privilégient le développement à court et long terme des compétences de leurs collaborateurs.

Certains espèrent-même transformer leur organisation

en pôle de compétences dans un domaine particulier, et font tout pour y parvenir. Disons toutefois que la majorité de nos exemples s'inscrit dans le champ socio-sanitaire, moins centralisé et faisant davantage appel au souci de se profiler sur un quasi marché :

On voudrait aussi être un pôle de compétence pour tout ce qui est nourriture. C'est travailler sur l'avenir, on pourrait demander au personnel de venir travailler ici, de monter ce projet. Faut aussi se profiler par rapport aux autres collègues, sans se faire de la concurrence entre nous. Parce que peut-être qu'ailleurs, ils développeront un autre concept novateur. Alors, il faut qu'on soit complémentaires entre nous.

3.3 Les alliances recherchées

La mise en place de réseaux réunissant les collaborateurs, les partenaires est un élément important à prendre en considération dans la manière dont les directions exercent et partagent leur leadership. En s'entourant des « bonnes » personnes, les directeurs parviennent plus aisément à anticiper et résoudre les difficultés qu'ils pourraient rencontrer.

3.4 Le directeur dirigé

Les directeurs sont les supérieurs hiérarchiques du personnel de leur établissement, mais ils sont eux-mêmes subordonnés à une hiérarchie de plus haut niveau : celle des cadres supérieurs et/ou des élus qui prescrivent ou contraignent le travail à faire dans les institutions. Face à leurs propres supérieurs et face aux prescriptions qu'ils reçoivent, ils n'agissent pas tous de la même façon. Certains adoptent les règles en les faisant leur dans un devoir de loyauté important et sans jamais remettre en question le bien-fondé de ces injonctions ; d'autres se sentent plus libres de s'en détacher selon le degré de pertinence qu'ils leur attribuent et la situation conjoncturelle de leur établissement. Cela dépend en partie du rapport à la règle, à l'autorité et au pouvoir de chacune des directions interrogées.

On peut dire pour conclure que les directeurs d'institutions socio-éducatives semblent aspirer à un monde de *soft power* où l'ordre social et la gouvernance seraient de moins en moins imposés aux hommes de l'extérieur, mais incorporés de plus en plus volontairement et librement dans la conscience de chaque acteur : élève, pensionnaire, parent, collaborateur, collègue, autorités. Ils ont donc une idée (ou au moins une pratique) du rôle qu'ils souhaitent jouer, mais une idée affectée par la reconnaissance d'Autrui qu'ils obtiennent ou qu'ils pensent obtenir en valorisant l'autonomie de leurs subordonnés et une influence sans violence – une stratégie de l'enveloppement et du contournement – dans l'exercice de leur autorité.

Tout se passe en somme comme si le rôle espéré pour soi portait du rôle d'individu responsable attendu chez les autres. Les fonctions spécifiquement hiérarchiques d'entraînement, de contrôle, d'arbitrage et de police ne sont pas reniées, mais elles ne devraient idéalement s'exercer qu'à défaut de soumission démocratiquement consentie (Monod, 2012). Pour la plupart des directeurs d'établissement, s'imposer de force ou en usant de l'argument d'autorité n'est qu'une sorte de dernier recours à l'arrière-goût d'échec, confirmant que les valeurs de conviction et de coopération dominant ou seraient censées dominer dans le milieu de l'éducation.

IV. Les directeurs à l'épreuve

Monica Gather Thurler,
Isabelle Kolly Ottiger &
Aline Meyer

Le travail des directeurs n'est donc pas qu'une liste ou même un organigramme de choses à faire, de dossiers ouverts, d'actions à mener et à justifier. C'est aussi l'expérience d'une personne qui fait face à des situations qu'elle éprouve subjectivement, qui la renvoient à son idéal du rôle et qui l'éprouvent elle-même au sens où elles la « mettent à l'épreuve » objectivement. En nous référant à Martuccelli (2006) et à Barrère (2004),

nous concevons le directeur d'établissement comme un acteur appelé à affronter une série d'épreuves subjectives. Ces dernières sont définies comme des défis que le sujet doit relever, affronter. Ces défis sont socialement institués et donc dépendants du contexte, mais personnellement éprouvés au cours d'un parcours professionnel et surmontés ou non par les personnes concernées. L'avantage de l'approche d'une profession à travers les épreuves consiste à notre avis à écrire son *histoire de vie collective* en fonction des récits individuels des directeurs.

Comme le souligne Martuccelli (2006), l'épreuve désigne une *problématique historique commune* à laquelle la plupart des acteurs de même statut sont – inégalement – confrontés. Autrement dit : les épreuves d'un métier sont différemment réparties au niveau des individus, mais leur organisation et leur succession ne sont pas arbitraires au niveau collectif. *Grosso modo*, l'épreuve peut être définie selon quatre grandes caractéristiques :

- D'abord, l'épreuve est inséparable d'un récit particulier – celui de la mise à l'épreuve justement – qui est susceptible d'accorder un espace important, et inédit, à l'individu dans son évolution personnelle.
- Ensuite, toute épreuve apparaît comme un examen, un test (non formalisé), auquel la personne concernée se trouve confrontée et qui sera déterminante pour son évolution ultérieure.
- En troisième lieu, le propre de chaque épreuve est de défier la résistance et les capacités que la personne possède – ou développe en cours de route – pour s'en acquitter. De fait, elle engage ainsi une conception de son métier et de son devenir dans ce métier.
- Enfin, les épreuves identifiées désignent de grands enjeux sociaux et contraintes professionnelles auxquels sont soumis les individus – ces enjeux et contraintes pouvant varier en fonction des contextes sociaux et historiques.

Les épreuves du métier se succèdent et se chevauchent au fur et à mesure que les individus avancent dans leur vie professionnelle. Ces derniers les subissent d'une manière *a priori* indéterminée : ils leur donneront, leur trouveront après-coup un sens selon qu'ils s'en sont acquittés ou non. La manière dont elles émergent dans la vie des individus ne s'organise cependant pas à l'improviste. Selon l'expérience subjective de l'individu concerné, elles apparaissent comme une suite d'étapes où peuvent s'accumuler les revers du destin ou des réussites qui influenceront leur future vie, tant privée que professionnelle.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenu à rendre justice au caractère ouvert de leur apparence et de leur issue au niveau de l'individu, tout en postulant que ni leur organisation, ni leur succession ne pouvaient être entièrement arbitraires dans le contexte –historique et politique – dans lequel nous menions notre enquête. Pour le dire encore autrement: la notion d'épreuve – subjectivement vécue par les acteurs concernés (Barrère, 2006) – est à notre avis centrale pour rendre compte, autrement que sous la forme d'une hiérarchisation descendante, de l'articulation entre les transformations structurelles et le jeu des places sociales.

Pour résumer, l'épreuve :

- représente un *défi socialement produit*, inégalement distribué, auquel un individu (dans CADRE: le directeur) se trouve personnellement et *subjectivement confronté*;
- est centrale pour capter *l'évolution* en cours d'un métier, parce qu'elle permet de rendre compte, sans tout ramener à une hiérarchisation descendante, du rapport entre *les transformations structurelles et les subjectivités des individus*.

4.1 Six épreuves subjectives

Nos données confirment que les directeurs d'écoles primaires et secondaires rencontrent *tous* des épreuves. Certaines doivent être affrontées en début de carrière professionnelle, mais les «choses graves leur tombant dessus» peuvent se présenter à tout moment. La recherche a permis d'identifier six grandes catégories d'épreuves, dont chacune se compose de sous-épreuves, de manière à former l'ensemble suivant :

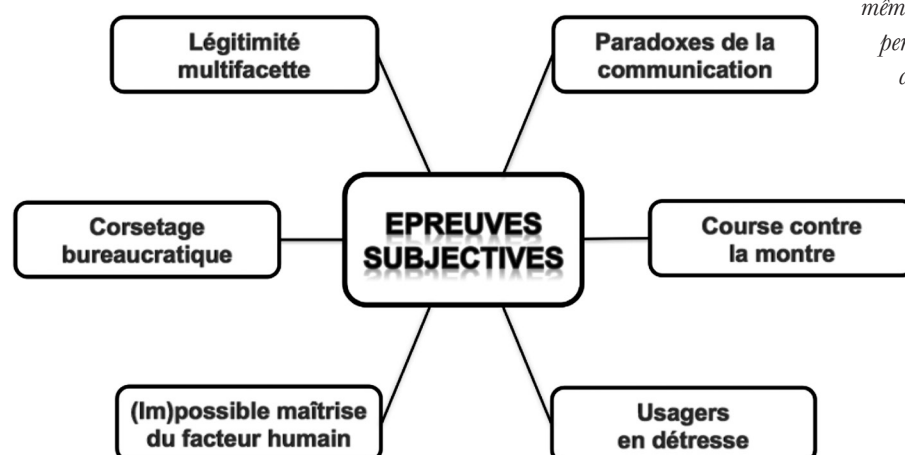
L'espace manque ici pour présenter l'ensemble des ré-

sultats dans les détails. Nous optons donc pour donner quelques aperçus, sachant que l'ouvrage en préparation offrira un kaléidoscope bien plus ample et approfondi des conclusions auxquelles nous sommes parvenus.

- Légitimité multifacette

La construction de leur identité et légitimité représente pour les directeurs interviewés une épreuve importante, dont l'ampleur semble toutefois plus marquée (et marquante) en début de carrière. Alors que l'identité à construire reste une chose appartenant à la personne elle-même, la légitimité est perçue et admise (ou pas) par les autres: elle est à conquérir auprès des collaborateurs subalternes, auprès des instances dirigeantes (directions générales et cantonales, élus communaux, etc.), ainsi que face aux pairs. En lien avec la *conception de leur rôle*, la plupart des directeurs affrontent l'épreuve de la légitimité en apprenant à se situer clairement à l'interface entre leurs subordonnés et leur hiérarchie. Lorsqu'ils sont issus du sérail, ce positionnement sera plus ou moins facile pour une partie des directeurs: ils doivent faire le deuil de la proximité avec leurs collègues, apprendre à garder leurs distances et à marquer la différence, défendre certaines décisions prises par leurs supérieurs auxquels ils n'adhèrent pas forcément, mais qu'ils sont désormais censés mettre en œuvre dans leur nouvelle fonction de «managers de la République» (Barrère, 2006); ceci face à des collaborateurs dont ils pensaient connaître la manière de penser et de réagir, mais qui se comportent désormais de manière différente face à celui qu'ils ne considèrent plus comme «l'un des leurs».

J'ai dû prendre le temps pour faire ma place. Je pensais que c'était surtout moi parce que ma situation est particulière. Mais je pense que si je devais aller ailleurs, je ferais attention aussi de faire la même chose, c'est-à-dire prendre sa place, indépendamment de ce qui ne va pas, de ce qui ne convient pas, de ce qui nous paraît épouvantable, mais vraiment de prendre sa place, d'être reconnue, à la faveur de quelques gestes, de quelques situations, mais de ne pas tout chambouler.



- Corsetage bureaucratique

Les directeurs sont d'une certaine manière les « produits » de l'organisation bureaucratique des systèmes publics : la plupart d'entre eux y ont gravi les échelons pour devenir directeur, grâce à leur adéquation avec un profil de compétences requis, et grâce aussi à leur soumission à un certain nombre de règles définies par une hiérarchie qui les a jugés aptes à jouer le rôle d'interface que représente la fonction de directeur d'établissement. En étant nommés, les directeurs font progressivement l'expérience qu'ils doivent se soumettre à un certain nombre de fonctionnements dont ils n'avaient pas forcément pris la mesure dans leur fonction précédente, voire qu'ils avaient pensé pouvoir dépasser grâce à leur nouveau statut.

Bien que la plupart des directeurs interviewés se perçoivent comme serviteurs de l'État qui les emploie, leur rôle d'interface entre la hiérarchie et le terrain les amène rapidement à prendre conscience que les règlements ne peuvent pas s'appliquer dans tous les cas de figure. Ils se trouvent ainsi pris dans des contradictions subjectives entre plusieurs manières d'interpréter les règles établies. Ceci d'autant plus qu'ils peuvent être amenés à trancher entre prescriptions et moyens alloués (« faire mieux avec moins »), entre prescriptions et organisation du travail existante au sein de l'établissement, entre discours institutionnels et pratiques du management, entre ce qu'ils veulent faire ou croient devoir faire (leur conception du rôle) et leur perception des risques ou des dégâts que cela pourrait entraîner.

Par rapport à tout ce qui est politique, le poste que j'occupe est très intéressant. Je pense que j'ai beaucoup de choses, beaucoup de liberté mais il y a des choses où il faut aussi savoir rester dans son petit coin. Moi je prépare des dossiers, des beaux discours, c'est les politiques qui vont après se prendre la gloriole et j'ai fait, j'ai organisé, j'ai mis en place, et puis, ils parlent toujours quand même... On sent qu'ils ont leur couleur politique à défendre, alors que moi... C'est pour ça que je dis, je fais traducteur.

- (Im)possible maîtrise du facteur humain

La gestion des ressources humaines touche à de nombreux aspects de la vie de l'établissement (les conditions de travail, la formation, l'évaluation, la gestion des conflits, etc.) et se révèle d'une importance vitale pour son bon fonctionnement. Elle représente ainsi un gros dossier qui absorbe non seulement passablement de temps de travail, mais dont certains composantes peuvent également être vécues comme extrêmement lourdes à porter. L'évolution de la culture professionnelle et de l'évalua-

tion incite par exemple les collaborateurs à revendiquer des feedbacks et des entretiens de carrière, mais elle aigüise en même temps leur sensibilité face à tout jugement formulé par leurs directeurs. Ces derniers rencontrent maintes difficultés à articuler rapports de confiance et obligation de contrôle, à se donner le temps et les moyens nécessaires pour identifier, pointer et résoudre les dysfonctionnements tant individuels que collectifs tout en veillant au développement professionnel de chacun, bref à assumer le « sale boulot » que représente le contrôle du travail d'autrui dans les métiers de l'humain. S'ils sont nombreux à évoquer la lourdeur perçue des conséquences associées à ces nouvelles pratiques du contrôle, les directeurs admettent en même temps qu'elles leur sont utiles à plusieurs égards : d'abord parce qu'elles leur permettent de mieux situer tant les acquis que les progressions à envisager, ensuite parce que la mise à plat des réalités (environnement socio-économique difficile risquant de provoquer des inégalités de traitement des élèves/résidents) facilite la négociation de ressources supplémentaires.

Le revers de la médaille réside toutefois dans le coût de la surveillance, allant de pair avec la volonté de savoir d'une hiérarchie aujourd'hui contrainte de démontrer sa capacité d'avoir le système sous contrôle. Ce coût se mesure en heures de travail supplémentaires, qui doivent être investies pour des enquêtes internes, pour prévenir les supérieurs d'événements que le directeur pensait être à même de gérer avec son équipe, pour réaliser des copies et des bilans de toutes les démarches entreprises, bilans qui ne seront peut-être jamais lus, à juger les rares feedbacks reçus.

[...] c'est un peu ironique et c'est fondé sur le souvenir d'un conflit exacerbé en plein dans cette histoire, j'ai le directeur général, pardonnez-moi l'expression, qui me fait un caca nerveux parce que je ne l'ai pas averti. C'est vrai que j'étais complètement débordé, c'est vrai que j'ai paré au plus pressé, c'est vrai que je n'ai pas pensé à les prévenir. « Oh, mon Dieu !!! » Alors c'est vrai que quand vous êtes dans un truc comme ça et que le directeur général qui, comme je vous l'ai dit, fait un caca nerveux et vous râpe dessus parce que vous les retardez... Vous avez vraiment qu'une envie, c'est de dire : « Mais laissez-moi bosser maintenant, mince ! »

- Usagers en détresse

L'une des missions principales des établissements est de viser au développement du bien-être des usagers et des familles. La qualité des relations avec les usagers de l'établissement est ainsi au cœur du travail du directeur, de même que le partenariat avec les familles est incontournable. L'investissement des directeurs se module différemment suivant le type de fonctionnement institutionnel et selon la grandeur de l'établissement.

Ce qui fait épreuve chez le directeur, c'est la complexité des situations qui lui sont soumises. Il est en général sollicité en dernière instance pour des situations que les collaborateurs n'ont pas pu gérer à satisfaction, ou lors d'événements particulièrement graves et inhabituels pouvant provoquer une crise. Le directeur doit se rendre disponible, être présent, apporter sa professionnalité de manager et sa sensibilité d'être humain. C'est sur le «fil du rasoir» qu'il va devoir agir, afin d'apporter des clarifications, d'éclaircir les enjeux, de faire valoir les attentes institutionnelles, de prendre des décisions et de maintenir une relation de confiance avec tous les partenaires.

Ce qui fait épreuve, c'est aussi l'enchevêtrement des interactions. En situation-limite, le directeur va devoir intervenir à plusieurs niveaux auprès des usagers, de la ou des familles, des collègues, du réseau, des partenaires extérieurs. Dans ce type de contexte, les enjeux de communication sont multiples; les mots utilisés, la clarté des informations transmises, mais aussi le discernement sur ce qui est à dire ou ne pas dire, à manifester ou ne pas manifester, vont jouer un rôle essentiel dans le processus de «digestion et d'intégration» de l'événement. Après le premier temps de crise, un «événement grave» va induire des effets à plus long terme sur l'ensemble des partenaires et du système institutionnel. De la part du directeur, une attention soutenue va être nécessaire au cours des mois ou même parfois des années qui suivent l'événement.

- Course contre la montre

Nous avons vu que l'analyse des semainiers remplis par les directeurs permet une première constatation: leur métier se caractérise par un travail conséquent, composé de multiples tâches – plus ou moins prévisibles – qu'ils réalisent en un nombre certain d'heures hebdomadaires. Ils sont ainsi plusieurs à souligner que leurs semaines de travail comptent facilement 50 heures, voire davantage durant certaines périodes d'accélération bien identifiées (la rentrée des classes et son lot d'imprévus, par exemple):

Je pense que je suis dans une moyenne de 55 à 57 heures par semaine et j'ai certaines semaines qui sont allées jusqu'à 80 heures. Donc quand je vous dis «une moyenne», je pense que c'est plutôt la norme, la base. 50-55 heures, c'est la base minimale, et puis après, ça s'étend à 55-60 heures. Là, ce sont des semaines à peu près normales et puis ça peut aller au-delà.

Comme dans tous les métiers à grandes responsabilités, il est difficile de couper en rentrant chez soi: les dossiers en cours et les soucis qui leur sont associés poursuivent les directeurs bien au-delà des quatre murs de leur bureau. Comment en effet éviter que cette surcharge ait un impact sur leur vie familiale ou leur santé? Difficile, d'autre part, de mener une tâche de bout en bout: l'imprévu et les urgences s'immiscent dans le travail, reléguant d'autres dossiers au second plan et favorisant le zapping. Comme l'a décrit Barrère (2006), les directeurs doivent ainsi agir dans trois temporalités différentes: celle de la forme scolaire (cyclique et composée des dossiers rythmant l'année scolaire), celle de l'urgence et celle du projet (qui sert souvent de variable d'ajustement...). Concilier ces différents rythmes en ne perdant pas le fil peut être vécu comme une source de stress définitivement impossible à surmonter.

- Paradoxes de la communication

Lors de leur prise de fonction et tout au long de l'exercice de cette dernière, les directeurs doivent développer une compréhension adéquate et approfondie du contexte dense et complexe dans lequel ils sont appelés à travailler. Il s'agit donc pour eux, non seulement de bien capter les relations entre les collaborateurs et entre ceux-ci et leur (équipe de) direction, mais aussi leur ouverture ou leurs résistances au changement, les rapports de pouvoir sous-jacents et les alliances pouvant produire des leaders informels. Ils s'inquiètent de la qualité des pratiques pédagogiques en cours et de l'impact, sur la culture existante, d'une mémoire collective marquée soit par des vécus heureux et gratifiants, soit par des conflits et des souffrances. Ils doivent également développer une compréhension approfondie de l'environnement sociopolitique et culturel, ainsi que des partenaires significatifs qui pourront soutenir, ou le cas échéant entraver, la mise en œuvre de leurs projets d'action.

Les directeurs sont ainsi rapidement contraints de préciser leur positionnement et la manière dont ils perçoivent leur fonction de responsable d'établissement dans leur rôle d'interface entre les instances hiérarchiques supérieures et leurs subordonnés, par rapport à plusieurs dimensions d'action qui leur appartiennent : mobilisation des troupes et leur engagement dans une démarche commune (projet d'établissement, démarche qualité, etc.) ; identification et exploitation des marges de manœuvre existant à l'intérieur d'un plan cadre défini par les lois scolaires ou sociales et par les dirigeants du système ; intégration des divers acteurs organisationnels et possibilité offerte à ceux-ci de participer aux prises de décision et au pilotage ; implication du public, en fonction des enjeux suscités par les transformations en cours et par la tendance actuelle de constituer les établissements en communautés d'apprentissage, mais qui sont toujours en lien avec les lignes directrices fixées par le contexte politique.

On est un peu sur le fil du rasoir, parce qu'on sait très bien qu'on peut raconter des choses qui vont enchanter le public tellement elles sont croustillantes. On peut se gausser de succès qu'on sort de leur contextes, on peut aussi se faire un succès sur le dos des tragédies des jeunes qu'on suit et ça demande d'avoir une position éthiquement très claire, très forte.

4.2 Constats et effets

Comme cela a été le cas pour l'ensemble de nos résultats, nous avons demandé aux directeurs ayant participé à la récolte des données de réagir aux épreuves identifiées. Nous les avons ensuite affinées et renommées à partir des feedbacks reçus. Plusieurs constats s'imposent à leur propos :

- Les épreuves ne sont pas vécues de la même manière par tous les directeurs : certains en sortent très éprouvés, d'autres les traversent comme des passages obligés, voire les saisissent pour avancer dans leur compréhension du métier et pour développer de nouvelles compétences. Certains les considèrent comme inévitables au vu de la complexité de tout système social, d'autres estiment que certaines blessures auraient pu être évitées dans un contexte mieux organisé, plus respectueux des droits et obligations des uns et des autres, s'ils avaient été mieux formés, avertis, préparés.

- Les épreuves ne sont pas déclenchées par les mêmes événements objectifs, mais résultent d'une conjonction entre facteurs structurels et personnels. C'est en somme toute la difficulté qui les caractérise, les rend difficiles à anticiper au moment où elles se font sentir avec toute leur force et provoquent les impacts généralement non-désirés.
- Les effets produits par le vécu de l'épreuve varient selon les personnes : certaines les subissent et seront fortement ébranlées, alors que d'autres en profiteront pour mobiliser, enrichir, faire valoir leur capital professionnel et émotionnel (Hargreaves, 2012) ; parfois les compétences professionnelles seront mises en question et/ou renforcées, les relations (avec la hiérarchie, collaborateurs et ou usagers) améliorées ou péjorées.

L'analyse des données à notre disposition incite à penser que la gouvernance privilégiée par les deux cantons dont sont issus les directeurs ayant participé à la recherche est restée – n'est pas parvenue à s'inscrire – dans un fonctionnement accordant l'autonomie nécessaire aux acteurs pour qu'ils puissent pleinement assumer leurs responsabilités. Nous avons à ce propos trouvé l'une des plus grandes différences entre le domaine scolaire et socio-sanitaire, dans la mesure où les épreuves évoquées en lien avec la gestion de l'établissement semblent être plus marquées du côté des établissements scolaires, avec des directeurs estimant vivre des relations plus difficiles avec leur hiérarchie et posséder des marges de manœuvre bien plus limitées que leurs collègues du socio-sanitaire.

V. Stratégies et ressources pour affronter les épreuves du métier

Diverses stratégies permettent de faire face aux épreuves de la vie sociale, professionnelle et privée : les affronter avec différentes tactiques possibles ; s'en servir pour avancer, analyser, relever le défi, s'opposer, dénoncer, mettre en évidence, ruser, contourner... ; les ignorer, refouler, faire de la dérision... ; se soumettre, subir, adopter une posture de victime... ; les fuir, partir, démissionner...

Sans doute aurait-il été intéressant de questionner les directeurs par rapport à ces stratégies. Nous avons pris le parti d'analyser leurs propos plutôt spontanés, formulés au gré des descriptions de leur travail réel. Il nous est ainsi apparu que les directeurs ont pu affronter, dépasser des épreuves en mobilisant un certain nombre de ressources :

- Le fait de se *positionner* dans leur rôle et dans leur responsabilité, à acquérir de l'autorité et à se sentir investi de la légitimité que leur confère leur statut leur permet progressivement de vivre les épreuves de leur métier de manière plus sereine, de les considérer comme autant d'occasions d'apprendre et de grandir, personnellement et professionnellement.
- La prise de conscience de la dimension *systémique* des fonctionnements et dysfonctionnements organisationnels, déconvenues et difficultés du métier, les amène à prendre de la distance, à éviter de se sentir responsables ni coupables de tous les dysfonctionnements.
- Avec le temps, ils découvrent les vertus d'une *organisation du travail* efficace et constamment remise à jour, qui fait en sorte que l'établissement «roule» sans débâche de tâches administratives, qui permet de se concentrer sur le développement des pratiques pédagogiques et sur le projet d'école, voire qui offre le temps de lire, de réfléchir...

- Une bonne *hygiène* de vie (équilibre entre vie professionnelle et privée, pratique d'un sport, poursuite d'intérêts personnels, etc.) permettant de durer dans le métier a été évoquée par de nombreux directeurs. Peu de débutants y parviennent d'emblée, mais ceux qui se sentent «bien dans leurs baskets» ont su la développer, certaines fois après de sérieuses alertes de santé.
- De nombreux directeurs ont évoqué (parfois explicitement) la notion de «leadership distribué». Cette ressource à leurs yeux importante permet de ne pas se trouver isolé face aux épreuves du métier, seul contre tous pour affronter la réalité. À noter toutefois que l'idée de *distribution* des prérogatives du leader est encore largement perçue comme une délégation des tâches, au lieu d'un véritable partage des pouvoirs.
- Enfin, la *formation* a été évoquée comme un moyen important sur deux plans : d'une part l'acquisition de nouveaux savoirs et le développement de compétences nouvelles ; d'autre part l'occasion offerte d'un retour sur soi, d'une analyse de ses pratiques à l'intérieur des contraintes du système. Au-delà des formations institutionnalisées, les directeurs sont nombreux à souligner l'importance des réseaux des pairs (associations professionnelles, groupes de rencontres, etc.) comme lieux de réflexion et de soutien.

L'analyse des données – surtout celles que nous avons récoltées au cours des entretiens qui ont suivi les *shadowings* – nous incite à penser que l'épreuve peut, sans doute, être mieux affrontée, vécue et dépassée grâce aux ressources ainsi identifiées. À cette condition, elle devient elle-même source d'évolution, de développement personnel et professionnel.

Remerciements

Aux intervenant du séminaire

Monica Gather Thurler
Héloïse Dürler
Philippe Losego
Olivier Maulini
Laetitia Progin
Aline Meyer
Isabelle Kolly Ottinger

Aux organisateurs

Christian Berdoz
Michel Guyaz
Georges Berney
Martine Blanc -Dely
et les collègues du canton de Vaud

A l'autorité communale d'Yverdon

Jean-Claude Ruchet

Bibliographie

- Baluteau, F. (2009). Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation*, 2009/2 (28), 171-188.
- Barbier, J.-M. (2011). L'action de diriger. Dans J.-M. Barbier, C. Chauvigné & M.-L. Vitali (Éds.), *Diriger: un travail* (pp. 270). Paris: L'Harmattan.
- Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (Eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats* (pp. 202-239). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires de Septentrion.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Chappuis, R. & Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Cousin, O. (2008). *Les cadres à l'épreuve du travail*. Rennes: PUR.
- Dieumegard, G., Saury, J. & Durand, M. (2004). L'organisation de son propre travail: une étude du cours d'action de cadres de l'industrie, *Le travail humain*, 2-67, 157-179.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Lantheaume, F. & Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Merton, R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien. Les 10 rôles du cadre*. Paris: Eyrolles.
- Mintzberg, H. (2011). *Manager. Ce que font vraiment les managers*. Paris: Vuibert.
- Monod, J.-C. (2012). *Qu'est-ce qu'un chef en démocratie? Politiques du charisme*. Paris: Seuil.
- Pelletier, G. (1999). *Les formes du leadership*. Approches américaines. In Ph. Cabin (Ed.), *Les organisations. Etat des savoirs* (pp. 163-169). Auxerre: Sciences Humaines.
- Pelletier, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Ed.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 89-102). Sherbrooke: Les Éditions du CRP.
- Progin, L. (2013). *Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Université de Genève: Thèse de doctorat en préparation.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R. & Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles des acteurs de la profession enseignante* (pp. 257-281). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Spillane, J. P., Halverson, R. R. & Diamond J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située, *Education et Société*, 121-149.
- Thoemmes, J. & Escarboutel, M. (2009). Les cadres: un groupe social en recomposition à la lumière des temps sociaux. *Informations sociales*, 3(153), 68-74.
- Toulmen, C., Mayen, P. & Samrany, L. (2011). «Qualifier: une activité méconnue des dirigeants». In J.-M. Barbier, C. Chauvigné & M.-L. Vitali (Éds.), *Diriger: un travail*. Paris: L'Harmattan.
- Ulmann, A.-L. & Robin, J.-Y. (2011). L'épreuve du pouvoir et de l'incertitude. In J.-M. Barbier, Ch. Chauvigné & M.-L. Vitali (Ed.), *Diriger, un travail* (pp. 241-258). Paris: L'Harmattan.
-

