

Le travail réel des directions d'institutions scolaires et sociales en Suisse Romande

Bilan intermédiaire du collectif de recherche CADRE

Genève et Lausanne, août 2010

La recherche en cours, co-financée par le FNS depuis 2009, porte sur le travail ordinaire des directeurs¹ d'institutions scolaires et sociales en Suisse romande (qui seront dorénavant évoqués sous le sigle *DI*). Conformément au projet soumis au Fond national de la recherche scientifique, « il ne s'agit pas de décrire le travail des cadres tel que l'on peut l'imaginer ou le prescrire, mais leur travail *réel* : les tâches qu'ils effectuent, les problèmes qu'ils rencontrent, les savoirs, les attitudes, les compétences dont ils usent dans le quotidien de leur action ».

L'intention est de mieux connaître et reconnaître l'activité des directeurs, malgré le fait ou plutôt *du fait même* que c'est une activité normative et normée, généralement chargée de formuler et d'appliquer des prescriptions. « Mieux connaître et comprendre l'activité quotidienne des personnes en place aidera forcément à la formation de la relève et à une gouvernance efficace, donc réaliste, de l'action publique dans ces domaines. » Cette recherche n'ignore pas les intentions politiques et pédagogiques : elle fait seulement le détour par la manière dont le travail de direction s'opère *réellement, effectivement*, pour éventuellement l'aider, dans un second temps, à le faire de manière mieux informée, raisonnée, compétente.

Nous avons récolté jusqu'ici l'essentiel de nos données en interrogeant et en accompagnant dans leur travail ordinaire plusieurs dizaines de directeurs d'école ou d'institution sociale. L'analyse effectuée de ce matériau (dûment transcrit, densifié, codé et catégorisé selon les méthodes de la recherche qualitative (Huberman & Miles, 2003)² - que nous avons choisi de présenter dans ce document - nous permet actuellement de consolider de premiers constats datant d'une pré-recherche effectuée entre 2007 et 2008. Cette analyse sera, dans les mois qui suivent, complétée grâce aux nouvelles données récoltées entre-temps. Le tout sera ensuite mis à l'épreuve (a) des analyses et remaniements successifs du cadre conceptuel et (b) complété en intégrant le point de vue critique des acteurs concernés (focus-interviews prévus dès novembre/décembre 2010).

En attendant, ce bilan intermédiaire est ainsi composé de 4 parties :

1. État du recueil et du traitement des données récoltées jusqu'en avril 2010
2. Premiers résultats intermédiaires
3. Questions ouvertes et perspectives de travail pour l'année 2010-2011
4. Diffusion et valorisation des résultats de CADRE

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de directeurs que de directrices, de chefs que de cheffes d'établissement, etc. L'acronyme DI (directeur d'institution scolaire et/ou socio-sanitaire) renverra d'ailleurs indifféremment, non seulement au masculin et au féminin, mais aussi aux variantes « directeur-trice d'établissement », « chef-fe d'établissement », « directeur-trice d'institution », etc.

² Huberman, M. & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e ed.). Bruxelles : De Boeck.

Ce bilan a été discuté en mai 2010 avec le Groupe d'accompagnement de la recherche et validé en août 2010 par tous les membres de l'équipe de recherche CADRE. Il figurera en annexe au rapport intermédiaire transmis au FNS le 11 septembre 2010.

1. Etat du recueil et du traitement des données

Depuis l'obtention du financement, l'équipe de recherche a pu être renforcée grâce à 4 postes d'assistants de recherche à temps partiel financés par le fonds FNS (composition de l'équipe en annexe 1). Ces assistants ont participé comme prévu au recueil des données (entretiens et observations du travail des DI), à leur transcription, au traitement et à l'analyse du matériau constitué. Ils ont également contribué à la coordination du travail de l'équipe et à la valorisation de la recherche, en développant différentes plateformes en ligne³ et en concevant et diffusant les deux premières *Newsletters* parues à ce jour.

1.1 Recueil et traitement des données

Le recueil et l'analyse des données – riches et nombreuses – et leur traitement sont dans l'ensemble bien avancés. L'approche méthodologique choisie (entretiens longs, *shadowings* et entretiens de confrontation auprès d'une partie des répondants) a suscité quelques réticences de la part d'une partie des DI contactés, comme cela avait été notamment prévu par les spécialistes ayant participé à l'expertise de notre requête. Lorsque les DI étaient d'accord d'entrer en matière, il n'a pas toujours été facile de trouver des plages d'agenda (notamment pour les *shadowings*) à même d'obtenir une bonne vision des activités hebdomadaires sans susciter des préoccupations de confidentialité : nous avons finalement laissé gérer cette question aux DI, qui pouvaient décider librement si le chercheur les accompagnait lors d'entretiens avec les enseignants, parents ou autres partenaires, voire à des réunions convoquées par les autorités de tutelle (détail de l'état du recueil des données : annexe 2). Lorsque les *shadowings* et entretiens d'autoconfrontation ont pu avoir lieu, les DI concernés insistaient sur l'intérêt de la démarche ; de nombreux DI – hors de l'échantillon prévu - se sont annoncés par la suite. Comme il a fallu reporter plusieurs rendez-vous, nous avons pris un léger retard dans le recueil des données, mais ferons de notre possible pour la terminer avant la fin de décembre 2010. Tout en maintenant notre cadre conceptuel (annexe 3), les résultats dont nous disposons au moment de la rédaction de ce bilan intermédiaire nous permettront d'affiner nos questions et axes d'observation durant cette prochaine et ultime étape de récolte des données. Avec quelques ajustements de notre calendrier de travail, nous pensons pouvoir respecter les échéances fixées et conclure la recherche en été 2011.

1.2 Recherches doctorales articulées avec CADRE

Comme déjà évoqué dans la requête, plusieurs recherches doctorales sont articulées avec celle de CADRE. A l'heure actuelle, l'une des doctorant-e-s a décidé de changer d'orientation, alors que les quatre autres continuent à s'inscrire dans sa thématique globale, avec l'intention d'approfondir des aspects spécifiques (auteur-e-s, thématiques et agendas : annexe 3). Un-e cinquième doctorant-e (dans le domaine scolaire), que nous espérons recruter dans les mois à venir, devrait pouvoir s'intéresser au champ épistémologique associé à ce que la littérature appelle le *leadership pédagogique* : l'importance de cet aspect a été notamment souligné par plusieurs membres du groupe d'accompagnement.

³ La plateforme http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/CADRE_index.html est accessible au grand public.

1.3 Groupe d'accompagnement

Le groupe d'accompagnement, constitué au cours de l'hiver 2009-2010, se compose de 7 membres représentant le domaine scolaire et de 3 membres représentant le domaine socio-sanitaire (liste des membres : annexe 5). Les règles de collaboration entre le Collectif de recherche CADRE et son groupe d'accompagnement ont été définies dans un document signé par tous ses membres.

Les deux premières séances avec ce groupe ont été surtout centrées sur a) l'information concernant le projet (séance du 9 décembre 2009) et b) la présentation des résultats des analyses des données et la discussion de l'avant-projet de ce bilan intermédiaire (5 mai 2010). Les prochaines séances seront convoquées en automne 2010 et au printemps 2011.

2. Premiers résultats intermédiaires

Quel est le travail réel des directeurs d'institutions scolaires et socio-sanitaires ? Notre question de recherche principale se décline en 6 sous-questions, qui vont structurer la présentation des premiers résultats obtenus : Comment les DI découpent-ils le travail à faire en dossiers ? Comment les DI imaginent-ils le travail idéalement à réaliser ? Quelles épreuves les DI rencontrent-ils en effectuant leur travail ? Quels sont les effets de ces épreuves sur le travail du DI et le fonctionnement de l'établissement ? Quelles compétences la gestion des dossiers et les épreuves rencontrées mettent-elles à contribution ? Enfin : observe-t-on des corrélations – et lesquelles – entre le contexte de travail et les épreuves rencontrées par les DI ?

2.1. Le travail à faire: comment les DI découpent-ils le travail à faire en dossiers ?

L'analyse montre que les catégories données par les DI sont assez floues, et que notamment la notion de « dossiers administratifs » souvent utilisée, a une forte charge de « plainte » : cette part du travail est déqualifiée dans le langage de ceux-là mêmes qui sont chargés de l'opérer. A partir des données à notre disposition, nous avons construit une première taxonomie implicite, qui émerge des descriptions concrètes par les DI :

- i) Les dossiers « administratifs ». Au vu des analyses, il s'avère que notre définition des dossiers administratifs est très éloignée de celle qui est donnée par les DI. Nous avons considéré comme « dossiers administratifs » tout ce qui relève généralement du fonctionnement reproductif, c'est-à-dire cyclique, y compris les décisions et arbitrages qui relèvent de cette reproduction de la forme institutionnelle, comme les décisions d'orientation des élèves à l'école. Nous avons donc voulu réintroduire le pouvoir de décision qui existe dans l'administratif.
- ii) Les dossiers « cas individuels ». Le traitement des cas individuels n'a rien à voir avec la gestion administrative des individus, il est même opposé dans sa logique. Même si, matériellement, le dossier est le même, il s'agit de traiter certains individus, en général problématiques, mais pas seulement, en les sortant de l'anonymat du « tiroir » à dossiers individuels. C'est en quelque sorte la gestion débureaucratisée des individualités.
- iii) Les dossiers « projets » ou dossiers « développement ». Ce sont les dossiers non cycliques. Ils se déploient dans une durée historique généralement supérieure à l'année. Formellement moins « impeccables » (le titre du dossier est souvent crayonné à la main), ils répondent à cette fonction première du dossier : pouvoir réunir autour d'un thème assez explicite des documents de forme et de nature très diverses. Ils ne nécessitent pas un alignement formel des pièces comme les dossiers administratifs.
- iv) Les dossiers « relations internes ». Les relations internes font l'objet d'un travail qui peut sembler plus routinier qu'attendu. Ainsi les séances avec les personnels et les usagers font l'objet de protocoles bien établis : convocations, ordonnancement de la séance, etc. Tous ces documents

sont archivés et si de petits toilettages sont effectués chaque année c'est le moins possible. D'une manière générale, les directeurs, et leurs conseils de direction, accordent une grande attention à la communication et l'improvisation est proscrite.

- v) Les dossiers « relations externes ». Ces dossiers sont encore plus lourds que les dossiers « relations internes », indiquant que la fonction principale du directeur est d'établir des relations avec l'environnement de l'organisation. Là aussi, la préparation des séances exige un travail méthodique et les ordres du jour et procès-verbaux sont scrupuleusement conservés et réutilisés.

Il peut sembler étonnant que cette division du travail en dossiers ne reflète pas les préoccupations pédagogiques des DI. Ce point a d'ailleurs été relevé par l'un des membres du Groupe d'accompagnement, qui s'étonnait que nous n'ayons pas dégagé un dossier distinct à ce propos. La mention – très rarement faite – d'un « dossier pédagogique » indique en effet que l'action pédagogique du directeur est problématique. Il semblerait que l'un des premiers apprentissages dans ce métier, conformément à ce que nous avons écrit dès les débuts de cette recherche, est de faire le « deuil de la pédagogie ». Le directeur n'est pas un « pédagogue en chef ». Il n'intervient pas à tout moment dans les classes pour montrer le « bon geste professionnel ». Il ne peut agir qu'en employant des biais, en procédant par influence.

Ainsi que l'indique Barrère (2002)⁴, ne pouvant entrer dans les classes à l'exception de quelques visites de routine ou au contraire en cas de crise, le DI soucieux d'agir en matière de pédagogie cherche à faire sortir les professeurs : ainsi, les projets de développement sont souvent des manières d'influer sur les pratiques. C'est aussi le cas des changements institutionnels (comme le processus d'inclusion des élèves en difficultés à l'œuvre dans le canton de Vaud). Le traitement des cas individuels (élèves ou professeurs) ou des conflits est aussi l'occasion de discuter de pédagogie, et parfois de porter des jugements ou de rappeler les bonnes pratiques. Mais tout cela ne peut faire oublier que la question de l'impact pédagogique réel du DI se pose, et continue à se poser. Elle sera approfondie en lien avec les dossiers « *cas individuels* », « projets » ou dossiers « développement ». Mais elle renvoie en même temps à la question du *leadership pédagogique* largement traitée dans la littérature anglo-saxonne, que nous reprendrons dans la suite de nos recherches. Elle touche en même temps à celle du *contrôle du travail des enseignants*⁵ que les DI sont censés – certaines fois à leur corps défendant - exercer au sein de leurs établissements scolaires. Cette question sera soulevée, parmi d'autres, dans le chapitre suivant.

2.2. Le travail imaginé et son rapport aux idéaux : comment les DI imaginent-ils le travail idéalement à réaliser ?

Le travail des DI ne se réduit pas à ce qu'ils *font*. Il inclut tout ce qu'ils *pensent* devoir faire, soit en fonction des *attentes des autres* (leur hiérarchie, leurs subordonnés, leurs interlocuteurs), soit en fonction de leur propre conception du rôle. Nous nous intéressons donc à leur « idéal du travail », à leur « imaginaire du rôle », en particulier à leur manière d'appréhender la fonction de conduite, de guidage, de leadership - de prise d'influence donc - qu'ils sont supposés assumer.

⁴ Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (dir.) *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats* (pp. 202-239). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.

⁵ Cette question a été notamment traitée dans le cadre d'un Colloque international organisé par le Laboratoire LIFE de l'Université de Genève, les 4-5 juin 2010 et sera l'objet d'une publication future (Maulini, O. & Gather Thurler, M. (à paraître). Le contrôle du travail des enseignants contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?

L'on observe, parmi les principales aspirations des DI observés : structurer les relations dans l'établissement, entre les personnels et entre eux et les usagers ; tisser et entretenir des liens de proximité avec chacun ; se faire accepter avant d'envisager avoir une réelle influence ; s'appuyer sur des personnes-relais légitimées ; consulter avant de décider ; prévenir les conflits : être en permanence et le mieux possible informé ; conserver la mémoire de l'établissement ; le faire évoluer sans à-coup ; assumer le conflit de loyauté entre application et discussion des directives ; donner du sens aux contraintes et aux injonctions, les « traduire » du haut vers le bas de l'institution ; mettre en scène sa conception du rôle et les réponses apportées aux attentes des subordonnés ; se remettre en question et en donner l'image. En général, les questions proprement professionnelles (la pédagogie dans les écoles, les soins dans les établissements médico-sociaux) sont laissées à l'initiative des personnels. Pourtant, ces compétences spécifiques sont considérées comme une source importante de leadership (et de légitimité). Dans les discours, la crainte s'exprime de voir évoluer le rôle de DI vers l'unique travail de gestion, d'exécution. Nous avons vu que, dans les faits, les interventions directes semblent en effet peu nombreuses, mais qu'elles n'empêchent pas ou peut-être incitent à un travail indirect par la conception et la gestion de dispositifs compensatoires.

Dans les écoles, les DI mettent en avant leur faible niveau de pouvoir dans l'institution (« *Le seul véritable pouvoir, c'est celui d'engager* »). Cela apparaît tout particulièrement dans le domaine de ressources humaines : n'ayant pas de pouvoir sur le recrutement ou les décisions de licenciement, les DI se sentent démunis, car leurs prérogatives principales consistent à discuter avec les personnes concernées et faire remonter un dysfonctionnement à la hiérarchie. Leur faible marge de manœuvre dans le domaine de l'attribution des postes rend difficiles les interactions avec un collaborateur jugé médiocre ou « blasé ». Hormis les cas de faute grave, relevant éventuellement du code pénal, le statut de fonctionnaire, mais aussi une culture de l'évaluation qu'ils estiment insuffisamment développée dans leur milieu de travail, protègent selon eux les personnels. Certains DI verraient d'un bon œil un management plus normatif, avec des contrats à durée déterminée. D'autres réclament moins le pouvoir de sanctionner que des moyens pour davantage « accompagner », « soutenir » ou « motiver » les personnels en difficulté. Les deux positions peuvent exprimer une même frustration (peut-être plus présente dans l'enseignement que dans le travail social), liée au sentiment que certains collaborateurs hésitent à assumer leurs responsabilités (« *il y a certains enseignants qui sont comme les élèves* ») et qu'il faut les brusquer pour qu'ils prennent part aux projets communs. La validation du travail effectué par les personnels est toujours plus ou moins négociée avec et par les DI : c'est le rapport à cette négociation qui peut être plus ou moins proche de l'autorité qu'aimeraient idéalement exercer ou incarner les DI, et qui peut donc peser sur leur manière de vivre cette réalité.

Les métaphores utilisées sont plutôt de l'ordre du héros solitaire que du chef d'armée : « John Wayne face aux Indiens », « fusible », « jongleur », « sherpa », « laboureur de terrain », etc. On évoque bien le « capitaine de navire », mais moins pour signifier qu'il commande le bâtiment que pour l'ériger en symbole de celui qui reste à sa place, quelles que soient les réactions de l'équipage :

« Le capitaine essaye de rester le plus longtemps sur la passerelle, même si le bateau coule. Il ne va pas essayer de sortir une chaloupe. Ce n'est pas son rôle. »

La partie *méta* du rôle consiste à montrer comment on le voit, à faire ostentation des comportements que l'on pense attendus de la fonction, ou que l'on souhaite soi-même valoriser :

« Je vois [les élèves] ceux qui font peur aux profs et aux doyens, ceux-ci ils viennent chez moi. Ce n'est pas forcément très agréable (rires), ni gratifiant. Je suis là pour jouer le méchant. Quelquefois pour faire un grand coup de théâtre, parce que si je ne crie pas très fort, si je ne confisque pas l'objet litigieux, les maîtres sont très déçus. »

Le DI est tantôt décrit par les titulaires du poste comme un gestionnaire reclus dans son bureau, tantôt comme un superman omniprésent, allant jusqu'à inspecter les sanitaires plusieurs fois par jour pour prendre en flagrant délit les élèves qui y jettent leurs mégots... La question est moins de savoir si on

le voit trop ou pas assez, que comment *raisonne* (ou non) l'intéressé. Dose-t-il ses apparitions ? Que veut-il qu'on voie ? Que souhaite-t-il cacher ? Quand il joue ou surjoue son rôle, quelles attitudes s'efforce-t-il de jouer ? Étudier les effets de « mise en scène » dont nous voyons ici l'embryon devrait permettre de mieux comprendre la partie de son travail que le DI s'efforce, non seulement d'effectuer, mais de *montrer* et d'*assumer*.

2.3. Entre travail effectué et travail espéré, les épreuves rencontrées : quelles épreuves les DI rencontrent-ils en effectuant leur travail ?

Nos données confirment que les DI traversent de nombreuses situations complexes, sources de stress et de défi. Dans le cadre de cette analyse intermédiaire nous pouvons d'ores et déjà dégager quelques champs émergents. Mais il faudra attendre la fin des analyses pour pouvoir faire la distinction entre deux types de situations complexes : les premières sont certes vécues comme étant « lourdes, usantes et difficiles », sans pour autant représenter des *épreuves incontournables du métier*, dans le sens où nous les avons définies dans notre cadre conceptuel (annexe 3) ; ce deuxième type de situations complexes recouvre en effet des épreuves qui :

... naissent de l'écart entre une définition idéale du métier et ce que la réalité autorise, autrement dit, [des épreuves] désignant une problématique historique commune à laquelle la plupart des acteurs de même statut sont – inégalement – confrontés. [Ces épreuves] sont réparties au niveau des individus, mais leur organisation et leur succession ne sont pas arbitraires au niveau collectif (Requête FNS, 2008, p. 20).

Nous nous contenterons donc, dans le cadre de ce bilan intermédiaire, d'énumérer rapidement les principales situations complexes évoquées :

► *Gestion des ressources humaines et des relations avec les collaborateurs*

Que ce soit dans le domaine scolaire ou socio-sanitaire, les répondants évoquent les « recadrages » qu'ils sont régulièrement amenés à effectuer lors de dysfonctionnements de certains collaborateurs ou dans des situations plus dramatiques de remise en question des compétences de ces derniers, de licenciements ou de situations de *mobbing*. Dans tous les cas de figure, ces recadrages sont vécus comme des passages éprouvants et marquants dans leur histoire professionnelle.

Alors que la plupart des répondants appartenant au champ scolaire déplorent le fait qu'ils n'ont pas de réel pouvoir en matière d'engagement ou de licenciement (les décisions sont prises par la hiérarchie cantonale), les répondants du champ socio-sanitaire - qui ont ce pouvoir - affirment qu'ils ne peuvent guère s'en servir à bon escient, à cause de la pénurie de personnel formé. Dans un cas comme dans l'autre, il semblerait ainsi que les DI soient privés d'un instrument de régulation qui leur permettrait d'assurer un apport de ressources humaines manquant dans tel ou tel champ de compétences.

► *Instauration de la légitimité du nouveau DI*

Tous les répondants insistent sur le fait que la légitimité, autant auprès des subalternes qu'auprès des supérieurs hiérarchiques, représente une composante essentielle pour diriger un établissement scolaire ou socio-sanitaire. Cette légitimité se construit et s'acquiert progressivement, au gré d'expériences difficiles et de ruptures identitaires douloureuses.

► *Tout savoir et savoir faire, tout de suite et d'emblée*

Au début de leur carrière, de nombreux DI se sentent sous pression, car constamment exposés au regard critique de leurs collaborateurs. À tort ou à raison, ils ont le sentiment qu'ils doivent être de suite performants sur tous les plans et capables d'apporter toutes les réponses, notamment en ce qui concerne les relations avec l'extérieur.

Dans le domaine scolaire, les rapports avec certains élèves et leurs parents peuvent représenter un défi important dans la mesure où les enseignants font appel à la DI principalement lorsqu'ils sont confrontés à des situations difficiles et problématiques. Ces derniers se trouvent ainsi pris en étau entre protagonistes qui ont déjà en amont construit un rapport difficile : enseignants au comble de l'impuissance, élèves révoltés, parents mécontents, tous convaincus d'être victimes d'injustice. En début de carrière, les DI vivent mal ces situations aux issues incertaines : leur « idéalisme du néophyte » les incite à trouver des solutions là où il n'en existe pas, leur besoin d'être reconnus, respectés, considérés et peut-être même aimés par tous leurs interlocuteurs les incite à jouer les négociateurs à tout prix.

« On a parfois des élèves qui dysfonctionnent et cela nous prend beaucoup d'énergie [...] ils nous accaparent facilement parce que ce sont des situations difficiles : on n'est pas dans du behaviorisme où il suffit de mettre le doigt sur quelque chose puis on a une réponse subite et définitive de l'autre côté. Donc ce sont des situations qui demandent beaucoup, beaucoup d'énergie... »

Dans le domaine socio-sanitaire, des mécanismes semblables se reproduisent face aux collaborateurs, aux usagers et à leurs familles.

► *Gérer la distance par rapport à l'équipe*

La question de distance par rapport à l'équipe se pose de la même manière que le DI ait fait avant partie de l'équipe ou qu'il vienne de l'extérieur :

« C'est une préoccupation constante. L'avantage quand on vient de l'extérieur c'est qu'on a peut-être moins d'enjeux à élaborer dans un premier temps, mais l'écueil c'est de se dire tout va bien donc je peux être plus proche... »

► *Exercer son autorité sur des adultes*

Cette situation complexe n'a été qu'effleurée au cours des entretiens et reste à approfondir. Selon Obin (1990)⁶, qui l'a évoquée pour le métier de directeur d'institutions scolaires, il s'agit peut-être de la moins explicitée, puisqu'elle représente une continuité relative au fait que le DI exerce son autorité sur un métier lui-même caractérisé par sa fonction d'autorité. Le métier d'enseignant est en effet fondé, comme toute entreprise d'éducation, sur un rapport asymétrique avec des enfants, des adolescents ou des adultes en demande d'aide. Le DI exerce à son tour une autorité sur l'institution et ses employés. Et la question se pose de savoir s'il s'agit de la même forme d'autorité, de la même manière de l'exercer et de la manier, voire si l'autorité du DI s'exerce en rupture ou en continuité par rapport à la fonction qu'il a exercé antérieurement. Afin d'instaurer sa légitimité dans la durée, le DI doit parvenir, en peu de temps, à transformer l'autorité qu'il avait dans son domaine de travail en autorité exercée sur ses collaborateurs. Nous trouvons ici, pour le domaine scolaire, des parallèles avec la problématique du leadership pédagogique décrite au chapitre 2.1, qui restent à creuser.

► *Décalages perçus entre demandes institutionnelles et réalités du terrain*

Les DI interrogés vivent mal le décalage qu'ils ressentent entre les prescriptions, les procédures, les demandes institutionnelles et ce qu'ils vivent sur le terrain. Ce décalage se manifeste sous deux formes : d'abord ils ont développé une vision pragmatique de la réalité scolaire et sociale qui ne

⁶ Obin, J.-P. (2000). Le chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques, Conférence donnée dans le cadre de l'Université d'automne de Clermont-Ferrand, octobre 2000.

correspond pas forcément avec une vision plus politique, plus abstraite posée par les dirigeants. Deuxièmement, ils ne disposent pas toujours des moyens adéquats (temps, ressources financières, ressources humaines, adhésion de leurs collaborateurs) pour faire ce qui leur est demandé. Néanmoins, s'ils sont les premiers à signaler cet écart et à s'en plaindre (« *en tant que DI, on se trouve constamment être la tranche de jambon dans le sandwich* », « *entre le marteau et l'enclume* »). Ils s'en accommodent en faisant preuve de créativité, de loyauté, de déviance et, certaines fois, d'un certain opportunisme.

« Nous passons notre temps à contourner les prescriptions, et sommes donc en pleine délinquance institutionnelle... si on avait une hiérarchie qui prenait en compte les dilemmes institutionnels que nous devons gérer au quotidien, il y aurait moins de problèmes [...] Autrement dit : la laisse s'allonge, mais le collier se resserre ».

► *Zapping et sentiment de surcharge permanents*

Les DI travaillent pour la plupart du temps dans plusieurs temporalités et sur plusieurs dossiers à la fois. Ils ont l'impression de constamment éteindre des feux, de passer d'une urgence à l'autre. Ils vivent péniblement le phénomène du « zapping » qui caractérise leur quotidien et qui les empêche de faire ce qu'ils estiment important et nécessaire : aller au bout d'une action, d'une réflexion, d'une conception, d'un projet, d'un suivi, de la lecture d'un document.

Ainsi, une grande partie des DI planifient leur semaine sur six, voire sept jours (ils sont nombreux à travailler le week-end), de manière à pouvoir trouver des moments de travail ininterrompu ou simplement pour rattraper ce qu'ils n'ont pu faire durant la semaine. La surcharge devient une source d'épuisement pour celles et ceux qui ne parviennent plus à décrocher de temps en temps, à établir l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. La tension entre idéal et réalité leur est d'autant plus difficile à supporter que le sentiment de bien faire d'un côté (le travail) se paie de l'autre (la famille), et inversement, chaque fois qu'ils tentent d'échapper à ce cercle vicieux.

► *De nouveaux savoirs d'action et de nouvelles compétences à construire en permanence*

Jusqu'à peu, devenir DI fut – et reste encore en partie – possible en Suisse Romande sans aucune connaissance nouvelle concernant à la fonction, l'administration ne nécessitant pas, selon les autorités de tutelle chargés de les nommer, de compétences particulières. Autrement dit : n'importe quel bon enseignant ou travailleur social réputé pour ses compétences et pour sa loyauté envers son employeur pouvait faire l'affaire, selon l'idéologie professionnelle de « l'homme (ou de la femme) de terrain capable de s'adapter à toute situation – à condition de pouvoir compter sur une bonne secrétaire ».

Depuis, les modes de gouvernance ont évolué et la préoccupation des institutions nationales et cantonales est aujourd'hui de dépasser les fonctionnements habituels. De fait, les établissements scolaires et socio-sanitaires ne sont plus aujourd'hui considérés comme des « bureaucraties professionnelles » (Mintzberg, 1982)⁷, censées exécuter sans les contextualiser les ordres venus d'en haut. Ils ont été dans cette perspective dotés de plus grandes marges d'autonomie et les champs de responsabilité des DI dépassent actuellement les aspects logistiques, le maintien de l'ordre et des bonnes relations avec les collaborateurs, usagers et autres partenaires- Ils comprennent aujourd'hui une tâche devenue centrale : la gestion durable de la qualité, basée sur une évaluation des fonctionnements et des performances réalisées, et sur un plan de développement réaliste et efficace, permettant de les maintenir et/ou améliorer.

Les DI sont donc contraints à mettre en place au sein de leur établissement une culture organisationnelle et une division du travail qui permettra à l'équipe en place d'intégrer les nouveautés

⁷ Mintzberg, G.H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris/Montréal : Les Éditions d'organisation & Les Éditions Agence d'Arc.

professionnelles sans perdre son identité et sans éveiller la rébellion de la part de ceux qui refusent le surtravail qui accompagne tout processus transformationnel. Ils n'y parviennent qu'à condition de construire des compétences dans le domaine de l'organisation du travail et du *change management*, à condition d'apprendre à faire la part entre les existences du système et les résistances (certaines fois justifiées) de leurs collaborateurs, d'assumer la part d'erreurs et d'échecs qui vont de pair avec tout processus transformationnel, à condition, enfin, de développer des compétences de leadership qui leur permettront de maintenir et de développer dans la continuité la qualité des prestations offertes au sein de leur établissement.

Il va de soi que ces exigences peuvent se transformer en autant d'épreuves, selon le contexte local et les attentes des autorités, selon les compétences du DI et de ses collaborateurs, mais également selon toute une série d'autres facteurs purement conjoncturels, par exemple la situation économique momentanée, l'action de groupes de pression au sein ou à l'extérieur de l'établissement, la composition des cohortes d'élèves – ou d'enseignants.

2.4. Les effets des épreuves : quels sont les effets de ces épreuves sur le travail du DI et le fonctionnement de l'établissement ?

L'analyse du matériel recueilli dans le cadre des entretiens ne permet pas pour le moment de comprendre quels sont les effets des épreuves identifiées sur le travail du DI et le fonctionnement de leur établissement. Nous attendons avec impatience les résultats des analyses des données recueillies dans le contexte des *shadowing*, qui nous permettront sans doute de mieux identifier les compétences et les ressources professionnelles que la gestion des dossiers et les situations complexes, voire les épreuves rencontrées mettent à contribution. En attendant, les deux extraits d'entretiens qui suivent offrent un avant-goût des pistes qui semblent se dégager :

« Mais quand on regarde au fond des choses, c'est quand même ça, c'est des confrontations de pouvoir, hein, des gens qui aimeraient bien agir ici pour dire aux profs comment ils doivent enseigner, pour dire au directeur comment il doit administrer ces maîtres et autres. Et bien là, maintenant je me sens fort. Je ne cherche plus à entrer, à plaire à ces gens-là. Si ce n'est pas leur façon de gérer le personnel, je le respecte : 'C'est votre façon de faire, ma façon est là, je vous l'ai décrite'. »

« Après, c'est l'histoire de la gestion de l'agenda. Le printemps passé, j'ai été malade deux jours, ça peut paraître rien du tout mais je ne suis jamais malade et pour moi c'était un signe. C'était des jours... je ne savais plus comment je m'appelais, la tête était... c'était trop, trop, trop, et là j'étais sur le point de craquer. Je sais que je me connais assez bien, je sais où est la ligne rouge que je ne veux en tout cas pas dépasser et ça c'est difficile. [...] Je pense que je suis rapide et que je peux répondre à l'extérieur, et personne dans la mairie ne se rend compte des difficultés que j'ai avec mon agenda parce que, en même temps, les choses je les fais, je rends les dossiers, j'essaie vraiment que le boulot se fasse, qu'il n'y ait pas de couac et du coup, et bien voilà, on peut continuer à me charger... Les personnes qui font cela, on continue à les charger. [...] Là il faut développer des éléments stratégiques. »

2.5. Les compétences sollicitées : quelles compétences la gestion des dossiers et les épreuves rencontrées mettent-elles à contribution ?

Sur ce plan également, nous devons attendre de disposer des analyses provenant des *shadowings* et des autoconfrontations des DI à ces données pour mieux comprendre quelles sont les compétences sollicitées, comment et dans quel contexte les DI parviennent à les développer et à les mettre en œuvre. Il s'agit d'un aspect de notre recherche qui nous contraindra à problématiser les nouvelles pratiques de gouvernance avec leurs messages contradictoires et souvent paradoxaux dont les DI sont actuellement les cibles : augmenter la performance du système en assurant l'équité de traitement de tous les usagers ; innover, conduire des projets, mais sans commettre d'erreur, etc. Il est fort possible que l'on assiste – dans la foulée de la promotion de l'autonomie des institutions scolaires et socio-

sanitaires, et d'un processus de décentralisation/déconcentration de certaines compétences éducatives (début de la mise en œuvre de HARMOS en Suisse) – à la mise en place de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des systèmes (niveau national) ou des institutions (niveau local) qui placera les directions d'établissement devant de nouvelles tâches à assumer, donc une remise en cause des compétences jusqu'ici exercées.

Pour tenir compte des savoirs existants dans ce champs complexe et dynamique, et afin d'établir des liens significatifs entre compétences sollicitées et professionnalisation du métier de directeur d'institutions scolaires et socio-sanitaires, il nous faut d'abord comprendre comment et dans quelle mesure les messages « d'en haut » – rapidement confrontés aux perplexités et résistances « d'en bas » – sont reçus et intériorisés par les DI. Autrement dit : quels sont les principes de résilience qui permettent aux DI de diriger leur établissement en faisant la part entre les injonctions politiques et la lecture du terrain dont ils sont les connaisseurs ? Ce qui nous conduit à la question suivante :

2.6. Les liens entre contexte, travail à faire et épreuves rencontrées : observe-t-on des corrélations – et lesquelles – entre le contexte de travail et les épreuves rencontrées par les DI ?

Parmi les multiples facteurs contextuels exerçant de l'influence sur la perception du travail à faire et les épreuves rencontrées, les facteurs suivants sont évoqués le plus fréquemment dans la littérature existante :

- politique de gouvernance pratiquée par les responsables politiques ;
- contexte socioculturel et historique local, climat, vie de l'établissement ;
- rapports avec les partenaires externes : hiérarchie, usagers, autorités communales ;
- ressources disponibles/manquantes ;
- composition/stabilité du corps des collaborateurs, mobilité, *turnover*, *ratio* anciens-nouveaux ;
- organisation interne du travail : concentration du pouvoir vs délégation, leadership distribué.

Nous établirons par la suite s'il existe des relations de causalité semblables ou différentes dans les milieux scolaire et socio-sanitaire et quels sont leurs effets sur la conception du travail à faire, les épreuves rencontrées et, en fin du compte, sur les compétences professionnelles que les directeurs sont tenus – ou empêchés – de construire.

3. Questions ouvertes et perspectives de travail

Les membres du Groupe d'accompagnement nous ont rendu attentifs à une autre question de recherche que nous n'avons pour le moment guère traitée et que nous formulerions de la manière suivante : *Peut-on, doit-on imaginer que les approches des DI divergent selon leurs histoires de vie (problèmes/épreuves rencontrés) ?*

Cette question s'ajoute donc aux nombreuses autres questions encore ouvertes, auxquelles nous espérons pouvoir répondre au gré des interviews, shadowings et analyses à venir.

4. Diffusion et valorisation des résultats de CADRE

L'équipe CADRE a dès le début conçu et commencé à mettre en œuvre un dispositif visant à diffuser et à valoriser ses résultats aussi largement que possible. Outre les diverses publications et communications dans des congrès, revues, ouvrages scientifiques et professionnels, CADRE a décidé de publier régulièrement une Lettre d'information diffusée en Suisse Romande, en France, en Belgique et au Québec.

4.1 Newsletter

Il est prévu de publier 1-2 fois par année une Newsletter diffusée très largement auprès des milieux de la recherche, des institutions scolaires, des cadres scolaires, enseignants, etc., de pays francophones. Le premier numéro est paru en septembre 2009 (Annexes 6), le deuxième sera diffusé au cours du mois de septembre 2010.

4.2 Site CADRE

L'équipe a mis en place un site qui informe sur les objectifs de la recherche, sur son avancement et présente les publications et communications réalisées dans des congrès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/>.

4.3 Publications et communications dans des congrès réalisées

Plusieurs publications et communications dans des congrès se réfèrent déjà à la recherche CADRE. Elles sont répertoriées dans l'annexe 7.

4.4 Publications et communications prévues de septembre 2010 à 2011

Les activités de publication et de communication se multiplieront avec l'avancée de la recherche. L'annexe 8 offre d'ores et déjà un aperçu de celles qui sont prévues à l'heure actuelle.

C·A·D·R·E Collectif d'analyse du travail réel des Directions Romandes d'Établissements scolaires et sociaux

Membres du Collectif Cadre

Norm, Prénom	Institution	Durée
DENECKER, Carl Marcel	Assistant scientifique / docteurant, UNI-GE	Septembre 2008 - août 2011
DURLER, Héroïse	Attachée de recherche FNS, engagé à 60% sur le budget HEP-VD ¹	Octobre 2009 - février 2010
FOTI, Sandrine	Assistante scientifique, UNI-GE 2007-2008 Chargée d'enseignement, HEP-VD 2008-2010	Septembre 2007 - juin 2010
d. Monica	Professeure adjointe UNI-GE, requérante principale FNS	Septembre 2007- août 2011
JAN, Aurélien	Attaché de recherche FNS : engagé à 50% sur le budget FNS/UNI-GE engagé à 40% sur le budget FNS/HEP-VD ²	Septembre 2009 - août 2011 Août 2010 - juillet 2011
KOLLY OTTIGER, Isabelle	Professeure HETS-GE, co-requérante FNS	Septembre 2008 - août 2011
LOSEGO, Philippe	Professeur HEP-Lausanne, co-requérant FNS	Septembre 2008 - août 2011
MAULINI, Olivier	Maître d'enseignement et de recherche, co-requérant FNS	Septembre 2008 - août 2011
MEYER, Aline	Attachée de recherche FNS, engagée à 50% sur le budget UNI-GE	Août 2009 - juillet 2011
PERRENOUD, David	Consultant méthodologie	Août 2009 - juillet 2011
PETITPIERRE, Cyril	Directeur de la formation, HEP-Lausanne	Septembre 2008 - août 2011
PROGIN, Laetitia	Chargée d'enseignante IUFE / Collaboratrice scientifique / docteurante	Août 2009 - juillet 2011
TCHOUALA, Chantal	Attachée de recherche FNS / docteurante, HETS-GE	Septembre 2008 - août 2011

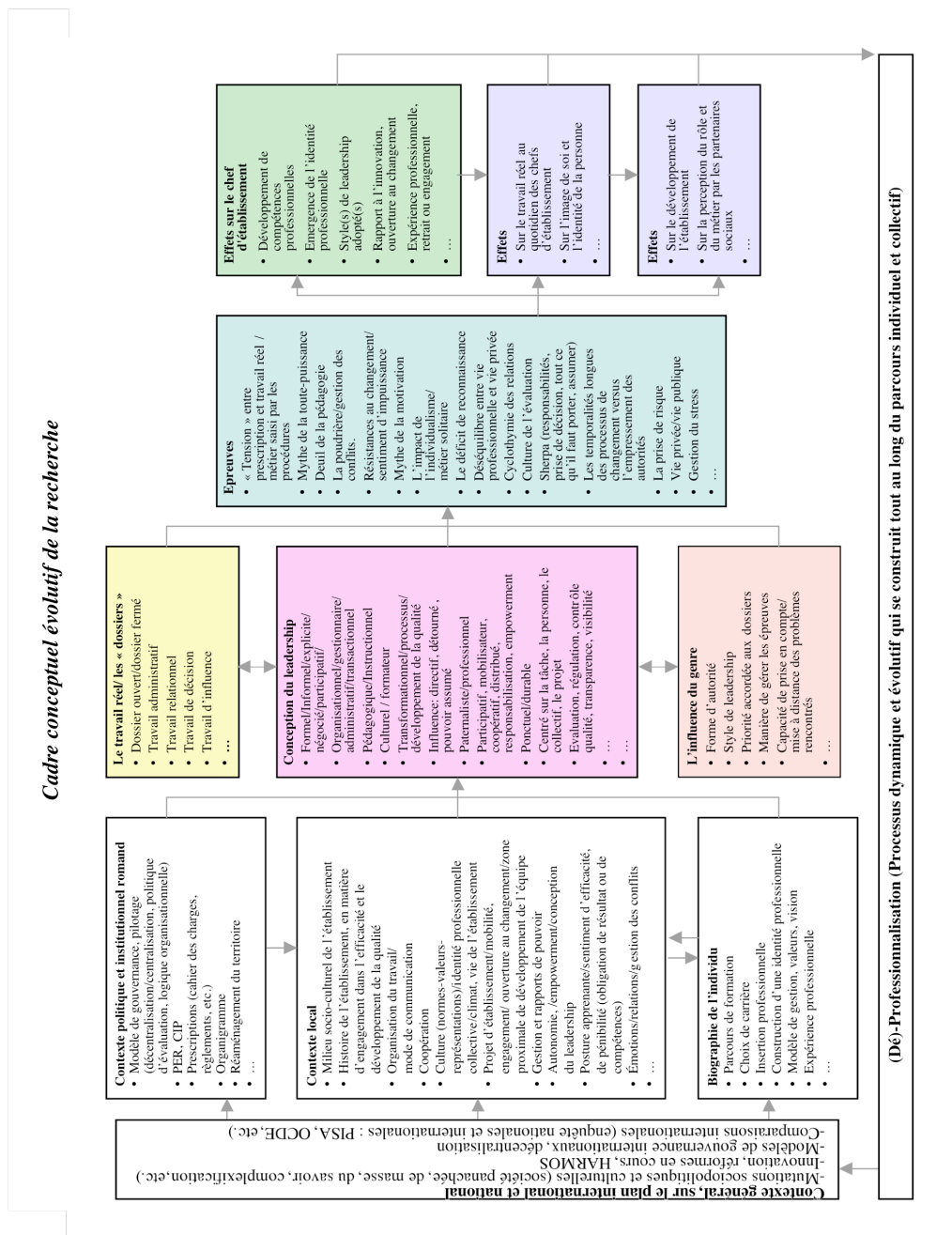
CADRE/MGT/liste au 03.08.2010

- 1 Les 40% de poste « Assistante scientifique » accordés dans le cadre du financement FNS ont été réalloués pour financer le poste à 60%, que Héroïse Durler a occupé de octobre 2009-2010 dans le cadre de la HEP-VD, la HEP-VD ayant assuré le complément de salaire. Héroïse Durler a quitté ce poste fin février, lorsqu'elle a obtenu un poste durable au DIP-GE.
- 2 Aurélien Jan a été engagé à 40% par la HEP-VD pour la période 2010-2011. Son salaire est assuré par le budget alloué par le FNS.

Annexe 1

Etat du recueil des données au 29 avril 2010

HE	Degré/ lieu	Entretiens réalisés	Shadowings & autoconfrontations réalisés	A réaliser d'ici		
				fin octobre 2010		fin novembre 2010
				Entre- tiens	Shadow + autoconf.	Focus- groups (FG)
UNI- GE	Primaire genevois	10	7	<i>Complet</i>		4 Focus- groups réunissant env. 10 directeurs (répondants et non- répondants) chacun Février-mars 2011
	Secondaire inférieur genevois	6	1	4	3	
HEP-L	Primaire vaudois	5	3	5	1	
	Secondaire inférieur vaudois	2	0	8	4	
HETS- GE	Santé- social genevois	7	1	3	2	
	Santé- social vaudois	5	1	5	2	
TOTAUX		35	13	25	12	4
		REALISE		A FAIRE		



Recherches doctorales en cours, en lien avec CADRE

(état mai 2010)

Titre	Descriptif du doctorat	Doctorant-e	Début/fin
<p>Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité</p> <p>Projet de thèse accepté par le collège des docteurs de l'UNIGE en mai 2008</p>	<p>La thèse porte sur l'entrée des chefs d'établissement débutants dans un métier nouveau, sur leur positionnement face aux attentes de leurs supérieurs, mais surtout face à leurs collègues d'hier, les enseignants primaires. L'auteure s'intéresse notamment aux <i>épreuves</i> qui forgent l'identité et les compétences des chefs d'établissement débutants, en les considérant comme révélatrices de l'expérience individuelle et collective du métier.</p>	<p>PROGIN, Laetitia</p> <p>Thèse à UNI-GE, recherche associée à CADRE</p>	<p>2007-2011</p>
<p>Sources de stress et stratégies de <i>coping</i> des directeurs d'institutions scolaires en Suisse Romande</p> <p>Projet à soumettre au collège des docteurs en septembre/octobre 2010</p>	<p>Cette thèse porte sur les sources potentielles de stress auxquels sont confrontés les chefs d'établissements scolaires en Suisse romande lors de leur travail au quotidien, sur les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre afin d'y faire face et sur la manière dont celles-ci influenceront au cours de leur carrière a) l'organisation de la vie professionnelle des directeurs et b) le fonctionnement de leur établissement.</p>	<p>DENECKER, Carl</p> <p>Thèse à UNI-GE, recherche associée à CADRE</p>	<p>2008-2013</p>
<p>Les outils des directeurs d'établissements scolaires (titre provisoire)</p> <p>Projet de thèse en conception</p>		<p>PETITPIERRE, Cyril</p> <p>Thèse à UNI-GE, recherche associée à CADRE</p>	<p>2011-2014</p>
<p>Les parcours professionnels et de formation des directeurs d'institutions scolaires et socio-sanitaires (titre provisoire)</p> <p>Projet de thèse en conception</p>		<p>TCHOUALA, Chantal</p> <p>Thèse à UNI-GE, recherche associée à CADRE</p>	<p>2010-</p>

Groupe d'accompagnement CADRE

(état mai 2010)

Nom, Prénom	Institution
BADER, Christian	Directeur Institut Saint-Raphaël, Champlan, VS. CRDIE (Association professionnelle des cadres, domaine socio-sanitaire).
KOLLY, Pierre	Directeur adjoint de la DGEO, en charge des ressources humaines de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, VD, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du Canton de Vaud (Autorités, domaine scolaire).
DELACRÉTAZ, Jean	Directeur de l'établissement secondaire de Gland, VD. CROTCEs : Président de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire (Association professionnelle des cadres, domaine scolaire).
DUPUY MONNOYEUR, Sophie	Directrice d'établissement primaire Geisendorf, GE. AGCEP : Association Genevoise des Cadres de l'Enseignement Primaire (Association professionnelle des cadres, domaine scolaire).
FEUZ, Laurent	Directeur général de l'école obligatoire de la Chaux-Fonds (jusqu'en mars 2010). AFIDES: Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (Association professionnelle des cadres, domaine scolaire).
GROS, Dominique	Directeur adjoint du SRED (Service de recherche en éducation), GE (Domaine recherche, domaine scolaire).
ISCHER, Olivier	Directeur du Service Le Point, GE, Département de l'instruction publique du Canton de Genève (Autorité scolaire cantonale, scolaire).
MÉTRAILLER, Denis	Inspecteur de la scolarité obligatoire / VS. AIDEP : Association des inspecteurs et directeurs d'écoles primaires de la Suisse romande et du Tessin (Association professionnelle des cadres, domaine scolaire).
PASQUIER, Georges	Président SER : Syndicat des enseignants romands. (Association professionnelle des enseignant-e-s, domaine scolaire).
WEILER, Christian	Directeur de la Fondation Primeroche, membre de la « commission inter-cantonale plaisir » qui statue sur des questions liées aux établissements médico-sociaux ; notamment engagé dans les questions de formation de directeurs (Association professionnelle des cadres, domaine médico-social).
ZOGMAL, Marianne	Présidente ARDIPE : Association romande des directeurs et directrices d'institutions de la petite enfance (Association professionnelle des cadres, domaine socio-sanitaire).

C·A·D·R·E

Collectif d'analyse
du travail réel
des Directions Romandes
d'Établissements scolaires et sociaux

Lettre d'information N° 1/2009



Diriger le travail, un travail

La recherche CADRE s'intéresse au travail réel des directions d'établissement en Suisse Romande, dans les domaines scolaire, social et socio-sanitaire (petite enfance, éducation spécialisée, établissements médico-sociaux). Elle a adopté les trois entrées conceptuelles suivantes :

- La notion « d'analyse de l'activité », qui part du postulat que tout sujet actif manifeste son intelligence au travail par le fait même qu'il est confronté à un réel qui lui résiste.
- La notion de « dossier », qui montre comment les directeurs structurent leur travail en divers thèmes, ce qui permet la délégation de certains dossiers, mais donne surtout une unité et une continuité à des tâches dispersées dans le temps. Un dossier regroupe des traces de l'activité passée (sous diverses formes, papiers, notes, chemises, dossiers informatiques, etc.) et des intentions. Il facilite aux yeux du directeur lui-même la visibilité et la reconnaissance de son travail.
- La notion d'« épreuve », qui désigne la manière dont le directeur en tant qu'individu vit son métier, c'est-à-dire les difficultés et problèmes qu'il rencontre, le sens subjectif qu'il leur donne, sa façon de construire et de capitaliser son expérience sous forme de savoirs d'action et de compétences professionnelles.

Il est prévu de récolter des données auprès d'une cinquantaine de directrices et directeurs grâce à trois dispositifs : a) des entretiens compréhensifs ; b) des observations *in situ* effectuées par les enquêteurs, selon le principe du *shadowing* (« suivre le travailleur 'comme son ombre' ») ; c) des entretiens d'auto-confrontation incitant les directeurs à commenter les décalages entre activités réelles et prescriptions et à faire part de leur vécu. Les résultats de cette recherche devraient contribuer, d'une part, à mieux penser les modalités de gestion des ressources humaines par les directeurs d'établissement et, d'autre part, à enrichir et si nécessaire à réorienter les dispositifs de formation des cadres. Nous présentons ici un aperçu des résultats obtenus au cours de la première phase de recherche 2007-2009.

- a) Le travail des directeurs d'établissement varie notablement selon le contexte sociopolitique, les finalités visées par le système et les moyens mis en œuvre pour les réaliser. Indépendamment des choix opérés par les instances politiques, la culture de l'établissement, son histoire, sa dynamique et la composition du corps des collaborateurs influencent de manière significative la manière dont le directeur d'établissement « gère les affaires courantes », mais surtout parvient (ou non) à engager son établissement dans un processus de développement.
- b) La biographie professionnelle et personnelle des directeurs exerce à son tour une influence indéniable sur la manière dont ils articulent les prescriptions, la culture de leur établissement et leur propre vision de leur rôle. Les données dont nous disposons montrent qu'ils « naviguent » en effet continuellement entre les prescriptions - souvent nombreuses et plus ou moins adaptées aux besoins locaux - et les besoins spécifiques de leur établissement. Nous espérons que le *shadowing* et les entretiens de confrontation nous aideront à identifier la manière dont leur « intelligence au travail » se constitue et contribue à leur permettre i) d'abord de « survivre » sans tomber dans le *burnout* et ii) d'entraîner leurs collaborateurs dans un processus de développement à long terme.

Éditorial

Monica Gather Thurler
Université de Genève,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Les chefs d'établissements - qu'ils travaillent dans le domaine scolaire ou social et socio-sanitaire - forment une catégorie hétérogène. Raisonner sur leur métier ne saurait se limiter à quelques principes généraux, reliés à leur position dans une structure hiérarchique davantage qu'au contenu de leur l'activité quotidienne de cadres. En effet, d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre dans les pays fédéralistes, leurs statuts et leurs missions diffèrent, de même que leurs compétences, leurs rapports à d'autres catégories de professionnels, leurs possibilités de s'appuyer ou non sur une équipe de direction. Pour ne rien simplifier, la fonction est presque partout en débat et en évolution, voire en tension entre différentes conceptions du rôle, par exemple entre une dominante gestionnaire de maintien des acquis ou une insistance sur le leadership qui leur revient dans le pilotage d'une organisation en développement.

Face à - et peut-être à cause de - ces exigences à la fois complémentaires et contradictoires présentes dans la plupart des textes officiels, cahiers des charges et dispositifs de formation, il est aujourd'hui devenu difficile de cerner l'activité réelle des chefs d'établissements. Elle devrait pourtant être la base d'une meilleure vision de leur travail pour les acteurs de terrain et les autorités scolaires.

C'est dans cette perspective d'analyse du travail réel des directions d'établissement scolaires, sociaux et socio-sanitaires en Suisse Romande qu'a été créé en 2007 le collectif CADRE. Il a obtenu, depuis avril 2009, le soutien financier du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

La Lettre d'information dont vous lisez le premier numéro a pour but de renseigner toutes les personnes intéressées par l'évolution et les résultats de la recherche. Abonnement sur simple demande à : Monica.Gather-Thurler@unige.ch ■

- c) Notre typologie des dossiers les divise en dossiers administratifs, dossiers de développement et dossiers relationnels. Les dossiers administratifs sont plutôt routiniers, mais c'est d'autant moins vrai qu'apparaissent de nouveaux dispositifs, modes de gestion, outils informatiques, etc. Ils s'élaborent dans une temporalité cyclique, souvent annuelle. Les dossiers de développement ont au contraire une singularité et une historicité. Ils sont moins cycliques, s'ancrent dans un problème ou un projet appelant un investissement suivi et intensif. Les dossiers relationnels sont relatifs aux efforts, plus ou moins méthodiques, que font les directeurs pour formaliser les relations à l'intérieur ou à l'extérieur de leur établissement. Nos données montrent que la division du travail en « dossiers » fonctionnels et pertinents est elle-même le produit d'un travail complexe et une grande préoccupation des directeurs.
- d) Les capacités de leadership dépassent plus ou moins largement l'autorité réglementairement accordée par le cahier des charges. Les cadres peuvent chercher à élargir leur champ d'influence en prélevant et en diffusant de l'information, en entretenant des relations informelles avec leur personnel, en s'appuyant sur certains collaborateurs eux-mêmes influents, en défendant leurs idées de manière argumentée, en veillant à la cohérence de leurs décisions et de leurs déclarations, en s'attachant - dixit l'un d'eux - à « faire ce qu'ils disent et dire ce qu'ils font ». Leurs stratégies consistent en partie à prendre des initiatives, mais aussi et parfois surtout à se rendre et/ou se montrer « disponibles » en permanence. La crédibilité est à la base de la confiance des subordonnés, et cette confiance la condition d'être entendu, suivi, voire soutenu dans ses projets. Une variable semble particulièrement importante à étudier : la manière dont certains directeurs cherchent à convaincre non seulement le personnel qui dépend d'eux, mais aussi les groupes et les personnes qui travaillent hiérarchiquement au-dessus ou à côté d'eux (autres cadres, directions générales, services de l'Etat, autorités politiques, etc.). « Faire passer » les prescriptions du dehors vers l'intérieur de l'établissement est une manière d'exercer de l'influence ; anticiper ou contester certaines injonctions administratives au nom des contraintes locales en est une autre.
- e) Nos données confirment également que les directeurs d'établissement rencontrent tous des épreuves. Il y a certainement plus d'épreuves à affronter en début de carrière professionnelle, mais les « choses graves qui nous tombent dessus » peuvent se présenter à tout moment. En particulier du côté de la gestion du personnel, qui demande une attention constante pour réguler les conflits et arriver à assurer une certaine « équité » envers l'ensemble des collaborateurs. La part administrative du travail est souvent vécue comme « mangeuse de temps » et se répercute sur une difficulté récurrente à gérer son temps de manière optimale, de sorte à ne pas trop empiéter sur les soirées et les week-ends. Les résistances rencontrées dans la mise en place de changements exigent des capacités de négocier et de convaincre qui peuvent « user la patience » des directeurs d'établissement. La crédibilité face aux instances supérieures est un enjeu de taille. Elle peut se développer au fil des années, mais n'est jamais acquise. Nos premiers résultats démontrent que les personnes interviewées ont toutes traversé des épreuves qui, soit les ont aidées à construire de nouvelles compétences, soit les ont amenées à mieux faire la distinction entre l'utopie et la réalité, soit les ont rendues extrêmement prudentes, si ce n'est quelque peu résignées par rapport à la faisabilité de certains changements.

Rappelons toutefois qu'il existe d'importantes variations entre les cantons et entre les deux domaines scolaire et social/socio-sanitaire. Nous plaçons donc de grands espoirs dans la suite de notre recherche, qui devrait nous permettre de mieux comprendre comment les chefs d'établissements vivent et gèrent les dilemmes auxquels ils sont confrontés en permanence, et également de mieux situer les champs qui influencent leurs modes et moyens d'action. C'est dans ce but que nous prévoyons cet automne des séquences d'observation en situation auprès d'une dizaine de personnes. Nous en rendrons compte dans notre Lettre d'information n°2. ■

Shadowing ?

Le *shadowing* est une technique de recherche dans laquelle l'observateur devient l'*ombre* (en anglais : *shadow*) de l'observé. Il l'accompagne dans ses déplacements, ses relations avec autrui et ses moments de travail ou de réflexion personnels.

« La technique du *shadowing* ne repose pas sur ce que disent personnellement les participants de leur rôle dans l'organisation. Elle peut ainsi produire le genre de données, détaillées et de première main qui donnent accès aux dimensions triviales ou banales du travail, difficiles à articuler autrement. »

(Mc Donald, 2005) ■

GroupeS d'accompagnement

Les résultats de toute recherche sont soumis au jugement critique du public. C'est particulièrement vrai lorsque les phénomènes étudiés impliquent des sujets humains, qui peuvent se reconnaître ou non dans le portrait qu'en dressent les chercheurs.

Nous avons donc prévu de créer trois instances de validation : i) un groupe d'accompagnement qui réunira des représentants de divers milieux de praticiens et qui siègera 3-4 fois entre l'automne 2009 et l'été 2011 ; ii) un groupe réunissant un échantillon des directeurs interviewés et suivis en *shadowing*, qui se réunira 1-2 fois entre 2010 et 2011 ; iii) un groupe réunissant un échantillon représentatif de directeurs de Suisse Romande qui n'ont pas participé à la recherche. Ce groupe se réunira également 1-2 fois entre 2010 et 2011.

Si vous souhaitez des informations plus complètes, nous vous invitons à consulter notre site internet, où vous trouverez une série de documents expliquant davantage les enjeux et fondements conceptuels de la recherche.

Adresse du site :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE-Accueil.html> ■

C.A.D.R.E

Le collectif CADRE réunit actuellement une dizaine de chercheurs de trois Hautes Ecoles Romandes : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève : Carl Denecker, Monica Gather Thurler, Aurélien Jan, Olivier Maulini, Aline Meyer, Laetitia Progin, Haute école pédagogique Lausanne (HEP-L) : Héloïse Durler, Sandrine Foti, Philippe Losego, Cyril Petitpierre, Haute école de travail social de Genève (HETS-GE) : Isabelle Kolly Ottiger, Chantal Tchouala. ■

Premiers résultats

Quel est le travail réel des directeurs d'institutions scolaires et socio-sanitaires (DI) ? Notre question de recherche principale se décline en 6 sous-questions, qui vont structurer la présentation des premiers résultats obtenus :

- Comment les DI découpent-ils le travail à faire en dossiers ?
- Comment les DI imaginent-ils le travail idéalement à réaliser ?
- Quelles épreuves les DI rencontrent-ils en effectuant leur travail ?
- Quels sont les effets de ces épreuves sur le travail du DI et le fonctionnement de l'établissement ?
- Quelles compétences la gestion des dossiers et les épreuves rencontrées mettent-elles à contribution ?
- Enfin : Observe-t-on des corrélations - et lesquelles - entre le contexte de travail et les épreuves rencontrées par les DI ?

Voici quelques réponses, fondées sur les premières analyses des données.

1.-Le travail à faire : comment les DI découpent-ils le travail à faire en dossiers ?

L'analyse montre que les catégories données par les DI sont assez « floues », et que notamment la notion de « dossiers administratifs » souvent utilisée, a une forte charge de « plainte » : cette part du travail est déqualifiée dans le langage de ceux-là mêmes qui sont chargés de l'opérer. À partir des données à notre disposition, nous avons construit une première taxonomie implicite, qui émerge des descriptions concrètes par les DI :

- Les dossiers administratifs : Notre définition des dossiers est très différente de celle donnée par les DI. Nous avons considéré comme « administratif » tout le travail relevant du fonctionnement cyclique, y compris les décisions et arbitrages relevant la forme scolaire, comme l'orientation d'élèves.
- Les cas individuels : La gestion des cas individuels relève d'une logique opposée aux tâches administratives. Il s'agit alors de traiter certains individus, souvent problématiques mais pas seulement, en les sortant de l'anonymat, du « tiroir » des dossiers individuels. Il s'agit en quelques sortes d'une gestion débureaucratisée des individus.
- Les dossiers-projets ou dossiers-développement : Ce sont des dossiers non-cycliques de longue durée se déroulant en général sur plusieurs années. Formellement moins « propres », puisque continuellement en chantier, ils répondent à la fonction première du dossier car ils réunissent autour d'un thème donné des documents de formes et de nature très diverses.
- Les dossiers « relations internes » : plus structurés et routiniers qu'attendus, les dossiers « relations internes » renvoient à des protocoles bien établis - convocation, ordre du jour des séances... - évoluant peu d'année en année et conservés précieusement. Les DI semblent porter une grande attention à la communication et veillent à ce qu'elle se fasse dans les règles.
- Les dossiers « relations externes » : Les DI ayant pour mission, entre autres, de tisser des liens avec la collectivité locale et les acteurs périscolaires, ce dossier est passablement lourd. À l'image du dossier « relations internes », les séances sont méticuleusement préparées, protocolées et très peu de place est laissée à l'improvisation.

2.-Le travail à réaliser et son rapport aux idéaux :

Le travail des DI ne se réduit pas à ce qu'ils font. Il inclut tout ce qu'ils pensent devoir faire, soit en fonction des attentes des autres (leur hiérarchie, leurs subordonnés, leurs interlocuteurs), soit en fonction de leur propre conception du rôle.

Éditorial

Monica Gather-Thurler

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

La recherche FNS à sa mi-temps : résultats obtenus et leur signification

La recherche CADRE en cours, co-financée par le FNS depuis 2009, porte sur le travail ordinaire des directeurs¹ d'institutions scolaires et sociales en Suisse romande (qui seront dorénavant évoqués sous le sigle DI). Conformément au projet soumis au Fond national de la recherche scientifique, « il ne s'agit pas de décrire le travail des cadres tel que l'on peut l'imaginer ou le prescrire, mais leur travail réel : les tâches qu'ils effectuent, les problèmes qu'ils rencontrent, les savoirs, les attitudes, les compétences dont ils usent dans le quotidien de leur action ». L'intention est de mieux connaître et reconnaître l'activité des directeurs, malgré le fait ou plutôt du fait même que c'est une activité normative et normée, généralement chargée de formuler et d'appliquer des prescriptions. « Mieux connaître et comprendre l'activité quotidienne des personnes en place aidera forcément à la formation de la relève et à une gouvernance efficace, donc réaliste, de l'action publique dans ces domaines. » Cette recherche n'ignore pas les intentions politiques et pédagogiques : elle fait seulement le détour par la manière dont le travail de direction s'opère réellement, effectivement, pour éventuellement l'aider, dans un second temps, à le faire de manière mieux informée, raisonnée, compétente.

Nous avons récolté jusqu'ici l'essentiel de nos données en interrogeant et en accompagnant dans leur travail ordinaire plusieurs dizaines de directeurs d'école ou d'institution sociale. L'analyse effectuée de ce matériau (dûment transcrit, densifié, codé et catégorisé selon les méthodes de la recherche qualitative (Huberman & Miles, 2003)² - que nous avons choisi de présenter dans ce document - nous permet actuellement de consolider de premiers constats datant d'une pré-recherche effectuée entre 2007 et 2008.

Cette analyse sera, dans les mois qui suivent, complétée grâce aux nouvelles données récoltées entre-temps. Le tout sera ensuite mis à l'épreuve (a) des analyses et remaniements successifs du cadre conceptuel et (b) complété en



¶

Nous nous intéressons donc à leur « idéal du travail », à leur « imaginaire du rôle », en particulier à leur manière d'appréhender la fonction de conduite, de guidage, de leadership - de prise d'influence donc - qu'ils sont supposés assumer. ¶

L'on constate, parmi les principales aspirations des DI observés : ¶

- → Structurer les relations dans l'établissement, au sein de l'équipe et entre les collaborateurs et les usagers ; ¶
- → Tisser et entretenir des liens de proximité avec chacun ; se faire accepter avant d'envisager avoir une réelle influence ; ¶
- → S'appuyer sur des personnes-relais légitimées ; consulter avant de décider ; prévenir les conflits ; ¶
- → Être en permanence et le mieux possible informé ; conserver la mémoire de l'établissement et le faire évoluer sans à-coup ; ¶
- → Assumer le conflit de loyauté entre application et discussion des directives ; ¶
- → Donner du sens aux contraintes et aux injonctions, les « traduire » du haut vers le bas de l'institution ; ¶
- → Mettre en scène sa conception du rôle et les réponses apportées aux attentes des subordonnés ; ¶
- → Se remettre en question et en donner l'image. ¶

En général, les questions proprement professionnelles - la pédagogie dans les écoles, les soins dans les établissements médico-sociaux - sont laissées à l'initiative du personnel. Pourtant, ces compétences spécifiques sont considérées comme une source importante de leadership (et de légitimité). Dans les discours, la crainte s'exprime de voir évoluer le rôle de DI vers l'unique travail de gestion, d'exécution. Nous avons vu que, dans les faits, les interventions directes semblent en effet peu nombreuses, mais qu'elles n'empêchent pas ou peut-être incitent à un travail indirect par la conception et la gestion de dispositifs compensatoires. ¶

Dans les écoles, les DI mettent en avant leur faible niveau de pouvoir dans l'institution - « Le seul véritable pouvoir, c'est celui d'engager » - ce qui rend difficiles leurs interactions avec un collaborateur jugé médiocre ou « blasé ». Certains DI verraient d'un bon œil un management plus normatif, avec des contrats à durée déterminée. D'autres réclament moins le pouvoir de sanctionner que des moyens pour davantage "accompagner", "soutenir" ou "motiver" les personnels en difficulté. Le DI est tantôt décrit par les titulaires du poste comme un gestionnaire reclus dans son bureau, tantôt comme un superman omniprésent, allant jusqu'à inspecter les sanitaires plusieurs fois par jour pour prendre en flagrant délit les élèves qui y jettent leurs mégots... ¶

La question est moins de savoir si on le voit trop ou pas assez, que comment raisonne (ou non) l'intéressé. Dose-t-il ses apparitions ? Que veut-il qu'on voie ? Que souhaite-t-il cacher ? Quand il joue ou surjoue son rôle, quelles attitudes s'efforce-t-il d'adopter ? Étudier les effets de « mise en scène » dont nous voyons ici l'embryon devrait permettre de mieux comprendre la partie de son travail que le DI s'efforce, non seulement d'effectuer, mais de montrer et d'assumer. ¶

3.- Entre travail effectué et travail espéré, les épreuves rencontrées : quelles épreuves les CE rencontrent-ils en effectuant leur travail ? ¶

Nos données confirment que les DI traversent de nombreuses situations complexes, sources de stress et de défi. Dans le cadre de cette analyse intermédiaire nous pouvons d'ores et déjà dégager quelques champs émergents. Mais il faudra attendre la fin des analyses pour pouvoir faire la distinction entre deux types de situations complexes : les premières sont vécues localement comme étant « lourdes, usantes et difficiles », les secondes sont universelles et représentent des épreuves incontournables du métier, dans le sens où nous els avons définies dans notre cadre conceptuel. ¶

Nous nous contenterons donc, dans le cadre de ce bilan intermédiaire, de rapidement énumérer les principales situations complexes évoquées : ¶

- → Gestion des ressources humaines et des relations avec les collaborateurs ¶
- → Instauration de la légitimité du nouveau DI ¶
- → Tout savoir et savoir faire, tout de suite et d'emblée ¶
- → Gérer la distance par rapport à l'équipe ¶
- → Exercer son autorité sur des adultes ¶
- → Décalages perçus entre demandes institutionnelles et réalités du terrain ¶
- → Zapping et sentiment de surcharge permanents ¶
- → De nouveaux savoirs d'action et de nouvelles compétences à construire en permanence ¶

¶

intégrant le point de vue critique des acteurs concernés. ¶

Nous avons rédigé au printemps 2010 un bilan intermédiaire dont nous présentons, dans le cadre de cette Newsletter, quelques extraits résumant les premiers résultats analysés en cours. ¶

La version intégrale du bilan intermédiaire peut être chargée sur le site de CADRE, sous : [xxxxx.html](#) ¶

¶

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de directeurs que de directrices, de chefs que de cheffes d'établissement, etc. L'acronyme DI (directeur d'institution scolaire et/ou socio-sanitaire) renverra d'ailleurs indifféremment, non seulement au masculin et au féminin, mais aussi aux variantes « directeur-trice d'établissement », « chef-fe d'établissement », « directeur-trice d'institution », etc. ¶

² Huberman, M. & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^{ème} ed.). Bruxelles : De Boeck. ¶

Groupe d'accompagnement : ¶

Le groupe d'accompagnement, constitué au cours de l'hiver 2009-2010, se compose de 8 membres représentant le domaine scolaire et de 3 membres représentant le domaine socio-sanitaire (état mai 2010) : ¶

Christian BADER, Directeur Institut Saint-Raphaël, VS / CRDIE ; ¶

Jean DELACRÉTAZ, Directeur de l'établissement secondaire de Gland, VD / Président et de la CROTCE ; ¶

Sophie DUPUY - MONNOYEUR, Directrice d'établissement primaire Geisendorf, GE / Comité de l'AGCEP ; ¶

Laurent FEUZ, Directeur général de l'école obligatoire de la Chaux-Fonds (jusqu'en mars 2010) / Président de l'AFIDES ; ¶

Dominique GROS, Directeur adjoint du SRED, DIP-GE ; ¶

Olivier ISCHER, Directeur du Service Le Point, DIP-GE ; ¶

Pierre KOLLY, Directeur adjoint de la DGEO, en charge des ressources humaines de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, DFJC-VD ; ¶

Denis MÉTRAILLER, Inspecteur de la scolarité obligatoire, VS / Président de l'AIDEP ; ¶

Georges PASQUIER, Président du SER ; ¶

Christian WEILER, Directeur de la Fondation Primeroche, membre de la "Commission inter-cantonale plaisir" ; ¶

Marianne ZOGMAL, Présidente ARDIPE. ¶

Echantillonnage : ¶

A l'heure actuelle, 35 DI ont accepté de participer à la recherche CADRE. Voici quelques données générales sur l'échantillon : ¶

Genève, enseignement primaire : 10 DI ¶

Genève, enseignement secondaire : 6 DI ¶

Genève, socio-sanitaire : 7 DI ¶

Vaud, enseignement primaire : 5 DI ¶

Vaud, enseignement secondaire : 2 DI ¶

Vaud, socio-sanitaire : 5 DI ¶

Directrices : 12 / Directeurs : 12 ¶

Il va de soi que ces situations complexes peuvent se transformer en autant d'épreuves, selon le contexte local et les exigences des autorités, selon les compétences du DI et de ses collaborateurs, mais également selon toute une série d'autres facteurs purement conjoncturels.

Par exemple : la situation économique momentanée, l'action de groupes de pression au sein ou à l'extérieur de l'établissement, la composition des cohortes d'élèves ou d'enseignants.

4.-2.5 Les effets des épreuves : quels sont les effets de ces épreuves sur le travail du DI et le fonctionnement de l'établissement ?

L'analyse du matériel recueilli dans le cadre des entretiens ne permet pas pour le moment de comprendre quels sont les effets des épreuves identifiées sur le travail du DI et le fonctionnement de leur établissement. Nous attendons avec impatience les résultats des analyses des données recueillies dans le contexte des shadowing, qui nous permettront sans doute de mieux identifier les compétences et les ressources professionnelles que la gestion des dossiers et les situations complexes, voire les épreuves rencontrées mettent à contribution.

5.-Les compétences sollicitées : quelles compétences la gestion des dossiers et les épreuves rencontrées mettent-elles à contribution ?

Sur ce plan également, nous devons attendre de disposer des analyses provenant des shadowings et des entretiens de confrontation des DI à ces données pour mieux comprendre quelles sont les compétences sollicitées, comment et dans quel contexte les DI parviennent à les développer et à les mettre en œuvre. Il s'agit d'un aspect de notre recherche qui nous contraindra à problématiser les nouvelles pratiques de gouvernance avec leurs messages contradictoires et souvent paradoxaux dont les DI sont actuellement les cibles : augmenter la performance du système en assurant l'équité de traitement de tous les usagers ; innover, conduire des projets, mais sans commettre d'erreur, etc.

Pour tenir compte des savoirs existants dans ce champ complexe et dynamique, et afin d'établir des liens significatifs entre compétences sollicitées et professionnalisation du métier de directeur d'institutions scolaires et socio-sanitaires, il nous faut d'abord comprendre comment et dans quelle mesure les messages « d'en haut » - et rapidement confrontés aux perplexités et résistances « d'en bas » - sont reçus et intériorisés par les DI. Autrement dit : quels sont les principes de résilience qui permettent aux DI de diriger leur établissement en faisant la part entre les injonctions politiques et leur lecture du terrain dont ils sont les connaisseurs ?

6.-Les liens entre contexte, travail à faire et épreuves rencontrées : quelles sont les corrélations entre le contexte de travail et les épreuves rencontrées par les DI ?

Parmi les multiples facteurs contextuels exerçant de l'influence sur la perception du travail à faire et les épreuves rencontrées, les facteurs suivants sont évoqués le plus fréquemment dans la littérature existante :

- → Politique de gouvernance pratiquée par les responsables politiques ;
- → Contexte socioculturel et historique local, climat, vie de l'établissement ;
- → Rapports avec les partenaires externes : hiérarchie, usagers, autorités communales ;
- → Ressources disponibles/manquantes ;
- → Composition/stabilité du corps des collaborateurs, mobilité, turnover, ratio anciens-nouveaux ;
- → Organisation interne du travail : concentration du pouvoir vs délégation, leadership distribué ;

Nous établirons par la suite s'il existe des relations de causalité semblables ou différentes dans les milieux scolaire et socio-sanitaire et quels sont leurs effets sur la conception du travail à faire, les épreuves rencontrées et, en fin de compte, sur les compétences professionnelles que les directeurs sont tenus - ou empêchés - de construire.

Focus Groups

Afin de valider les données récoltées ainsi que les tendances mises en évidence, des focus groups seront mis sur pieds d'ici à la fin 2010.

Dans son appellation d'origine, l'entretien focalisé (focused interview) a été développé initialement aux États-Unis, dans la mouvance de la psychologie sociale, au tout début de la Seconde Guerre mondiale. En France, le focus group a été utilisé en sociologie dans le cadre théorique de l'intervention sociologique. Depuis un peu plus de quinze ans, cette méthode réintègre son contexte disciplinaire d'origine, les sciences sociales, mais aussi la sociologie essentiellement en tant que méthode qualitative complémentaire de celles existantes jusqu'alors. Dans le contexte de notre recherche, la démarche consiste à confronter un certain nombre d'interlocuteurs (ayant participé ou non à la recherche) aux résultats de notre recherche et de prendre note de leurs réactions, commentaires et suggestions. Autrement dit, il s'agit d'analyser le degré "d'acceptance" de nos résultats. Cette acceptation est mesurée dans deux buts : vérifier la validité de nos résultats et, si nécessaire, reformuler certaines formulations des résultats qui, selon nos interlocuteurs, peuvent choquer, susciter des incompréhensions, voire des réactions contraproduites.

Ces groupes réuniront dans un premier temps un groupe représentatif de DI ayant participé à notre recueil de données afin de discuter et valider nos données. Dans un second temps, d'autres DI, eux extérieurs à la recherche, effectueront le même exercice. Ces focus groups constitueront le dernier aller-retour entre notre pool de données et le terrain.

C.A.D.R.E

Le collectif CADRE réunit actuellement une dizaine de chercheurs de trois Hautes Ecoles Romandes :

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève : Carl Denecker, Monica Gather-Thurler, Aurélien Jan, Olivier Maulini, Aline Meyer, Laetitia Progin. Haute école pédagogique Lausanne (HEP-L) : Sandrine Foti, Philippe Losego, Cyril Petitpierre. Haute école de travail social de Genève (HETS-GE) : Isabelle Kolly Ottiger, Chantal Tchouala.

Adresse du site :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/c-gather-thurler/CADRE-Accueil.html>

Abonnement :

sur simple demande à : Monica.Gather-Thurler@unige.ch

Annexe 7

Publications, communications et autres valorisations des résultats de la recherche réalisées jusqu'à fin juillet 2010

► Lettres d'information

CADRE (2009). Diriger le travail, un travail. CADRE, Lettre d'information 2009/1. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/Actualites02.html>.

CADRE (2010). La recherche FNS à sa mi-temps : résultats obtenus et leur signification, Lettre d'information 2010/2. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gatherthurler/CADRE/Actualites02.html>.

► Articles

Gather Thurler, M., De Rham, C. & Progin, L. (2009). Gouvernance et professionnalisation : des cadres scolaires à l'épreuve du réel. In G. Pelletier (Ed.), *De la gouvernance en éducation : régulation et encadrement intermédiaire* (&&&). Bruxelles : De Boeck. **copie à fournir par Monica**

Gather Thurler, M. & Progin, L. (2010). Verteiltes Leadership und Empowerment von Lehrpersonen, *Journal für Schulentwicklung*, 3/2009, 37-45. **copie à fournir par Monica**

► Congrès

De Rham, C. & Progin, L. (2007). Governance and Professionalisation of Executives : Influence and Emotional Relationships. Poster présenté dans le cadre de la *Pre-Conference à la European Conference on Educational Research (ECER)*, organisée à l'Université de Gand (Belgique), le 19 septembre 2007.

Denecker, C. (2010). Stress et souffrance des chefs d'établissements scolaires en Suisse Romande. Présentation. Présentation du projet de thèse dans le cadre de *l'Ecole doctorale romande*, Genève, avril 2010.

Gather Thurler, M. & Progin, L. (2010). Les équipes multiprofessionnelles: condition et conséquence d'une vision nouvelle de la direction d'école, Workshop animé dans le cadre du Colloque *Equipes scolaires multiprofessionnelles – Nouvelles perspectives pour l'individu et le système*, organisé par la Commission Formation continue et prestations de services de la Conférence Suisse des Directeurs des HEP (COHEP), en collaboration avec la Haute Ecole Pédagogique Zurich, Luzern, les 2-3 juillet 2010.

Gather Thurler, M., De Rham, C. & Progin, L. (2007). The Consequences of School Governance Policies and the new Subjective Challenges of Headteachers in Schools. Communication présentée dans le cadre de *l'European Conference on Educational Research (ECER) / Main Conference/Network 1 : Continuing Professional Development for Teachers and Leaders in Schools*, organisée à l'Université de Gand (Belgique) les 20-22 septembre 2007.

Kolly Ottiger, I. (2009). Le travail des directeurs d'institutions éducatives et sociales, quels enjeux pour quelle pratiques ? Communication dans le cadre du 3^e 3^{ème} congrès de *l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale (AIFRIS)*, 21-24 avril 2009 à Hammamet/ Tunisie.

Kolly-Ottiger, I & Tchouala, C. (2010). Présentation de la recherche CADRE dans le contexte d'une *Journée des collaborateurs organisée par l'Ecole Spécialisée du Travail Social de Genève (HETS)*, Genève.

Progin, L. & Gather Thurler, M. (2010). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement : comment déjouer les pièges des formations modularisées. Communication présentée dans le cadre du Colloque international *Professionnalisation de la formation des enseignants*, organisé par la HEP-BEJUNE, Bienne, 30 juin-3 juillet 2010.

Progin, L. (2008). Beginning Headteachers : professional experience and trials encountered for an emergent role. Poster présenté dans le cadre de *l'European Conference on Educational Research (ECER) / Main Conference/Network 1 : Continuing Professional Development for Teachers and Leaders in Schools*, organisée à l'Université de Goeteborg (Suède), les 11-12 septembre 2008.

Progin, L. (2008). Beginning Headteachers: professional experience and trials encountered for an emergent role. Communication dans le cadre du *Congreso Interuniversitario de Organizacion de Instituciones Educativas (CIOIE)*, organisé par l'Université autonome de Barcelone du 10-12 décembre 2008.

- Progin, L. (2008). Devenir directeur : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent. Communication présentée dans le cadre du *Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE)*, organisé par l'Université de Zürich (Suisse), les 29 juin-1er juillet 2009.
- Progin, L. (2008). Le rapport des chefs d'établissement aux contenus de formation: des étudiants (pas) comme les autres ? Communication dans le cadre du Symposium intitulé « *Métier d'étudiant : rapport et résistance à une formation professionnalisante à l'enseignement et à une théorie de la pratique en formation* », organisé par les Rencontres du Réseau-Education-Formation (REF), Nantes, 17-18 juin 2009.

► Mémoires

- Petitpierre, C. (2009). Les dossiers du directeur ou de la directrice. Vers une meilleure connaissance des composantes du management des établissements scolaires. Travail de mémoire présenté pour l'obtention du Master of Public Administration MPA de l'Institut des hautes études en administration publique. Lausanne : IDHEAP.

► Formations

- Denecker, C., Gather Thurler, Maulini, O. & Progin, L. (2010). Présentation de la recherche CADRE dans le cadre de la formation FORDIF/Diploma of Advanced studies 2009-2010, Unité de formation *Vie et survie d'un responsable de l'institution de formation* dans le cadre du module d'intégration « Leadership au service du système », le 28.01.10.
- Denecker, C., Gather Thurler, Maulini, O. & Progin, L. (2010). Références à la recherche CADRE dans le cadre des différentes unités du module d'intégration « Leadership » de la formation FORDIF/Certificate of Advanced studies 2009-2010.
- Kolly-Ottiger, I & Tchouala, C. (2009). Présentation de la recherche CADRE dans la formation HES-SO DAS MAS DIS (Diploma of Advanced studies 2008-2010) 23 septembre 2009.

Publications et communications prévues de septembre 2010 à 2011

Publications, communications et autres valorisations des résultats de la recherche, prévues de septembre 2010 à 2011

► Publications

Gather Thurler, M. (2010, à paraître). Bewährungsproben in der Alltagsarbeit von SchulleiterInnen, *Journal für Schulentwicklung*, 3/2010, 37-45.

Progin, L. (2010, à paraître). Le rapport des chefs d'établissement à leur formation : des étudiants (pas) comme les autres ? In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.), *Métier d'étudiant rapport et résistance à une formation professionnalisante à l'enseignement et à une théorie de la pratique en formation*, (publication des travaux du symposium, Rencontres 2009 du REF). Bruxelles : De Boeck.

► Projets de colloques organisés par les institutions/labos de recherche des requérants

UNI-GE/ LIFE : 2^e colloque international organisé par le LIFE, en décembre 2011 ou printemps 2012, sur les liens entre gouvernances et évolution des professions de l'éducation

► Participation à des colloques/congrès, etc.

Carl Denecker, C. & Gather Thurler, M. (2011). Le travail réel des chefs d'établissements à l'épreuve des prescriptions associées aux nouvelles politiques de gouvernance en Suisse Romande (titre provisoire). Communication présentée dans le cadre des XII^{es} rencontres du REF, Symposium Du global au local : la gouvernance de l'éducation par l'accountability et les indicateurs organisé par Christian Maroy (UCL/Université de Montréal), Yves Dutercq (Université de Nantes) & Monica Gather Thurler (Université de Genève), organisé par l'Université de Louvain-la-Neuve, les 12-14 septembre 2011.

Kolly-Ottiger, I & Tchouala, C. (2010). Pour répondre aux nouveaux modes de gestion des ressources humaines : quels sont les défis relevés par les directeurs?, Contribution dans le cadre du Colloque GRIS *Organisation, gestion productive et santé au travail*, organisé conjointement par l'Université de Rouen et l'Association française de sociologie, les 16-18 décembre 2010.

Kolly-Ottiger, I & Tchouala, C. (2011). Présentation dans le cadre du 4^{ème} colloque AIFRIS (Association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale) *Crises, gouvernances, développement durable : quelles articulations avec l'intervention sociale ?* organisé par la HETS-GE, les 4-9 juillet 2011 à Genève.

Progin, L. & Gather Thurler, M. (2010). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail et lutter contre l'échec scolaire ? Communication présentée lors du Symposium Personnalisation et individualisation des parcours des élèves (resp. : Olivier Maulini), dans le cadre du Congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) organisé par l'Université de Genève (Suisse) les 13-16 septembre 2010.

Progin, L. (2010). Occuper une position avant d'exercer du leadership : ou les épreuves du chef d'établissement débutant. Communication dans le cadre du Congrès AREF Actualité de la recherche en éducation et en formation, organisé par l'Université de Genève (Suisse) les 13-16 septembre 2010.

Progin, L. (2011). Implanter des directions d'établissement : ou l'émergence d'un nouveau leadership (titre provisoire). Communication présentée dans le cadre des XII^{èmes} rencontres du REF, Symposium *L'organisation scolaire et les métiers de cadrage de l'action pédagogique : direction, inspection, coordination*, organisé par Caroline Letor et Michèle Garant (Université de Louvain-la-Neuve), organisé par l'Université de Louvain-la-Neuve, les 12-14 septembre 2011.

► Formations prévues

Kolly-Ottiger, I & Tchouala, C. Présentation de la recherche CADRE dans la formation HES-SO DAS DIS (Diploma of Advanced studies 2009-2011) 14 septembre 2010.

Kolly-Ottiger, I & Tchouala, C. Présentation de la recherche CADRE dans la formation HES-SO MAS DIS (Master of Advanced studies 2008-2011) 6 octobre 2010.

Diverses formations de la FORDIF (Formation en direction d'institutions de formation, <http://www.fordif.ch/fordif.nsf/vwbasedocuments/fdfdf01?OpenDocument&lng=fr>), dans lesquelles interviennent les chercheurs impliqués dans CADRE.

► *Différents articles dans les revues suivantes :*

- Actualité sociale
- Education & Leadership
- Education & Management
- Education & Société
- Education permanente
- Journal für Schulentwicklung
- Recherche & Formation
- Revue française de pédagogie
- Revue Suisse des Sciences de l'Education