



### 1. 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.

### 2. 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 «complainte» : 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 : 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.
- ii. 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.
- iii. 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.

### Éditorial

**Olivier Maulini**

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

La recherche CADRE en cours, co-financée par le FNS depuis 2009, porte sur le travail ordinaire des directeurs<sup>1</sup> 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.

- iv. 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.
- v. 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. A l'image du dossier «relations internes», les séances sont méticuleusement préparées, protocolées et très peu de place est laissée à l'improvisation.

### 3. 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. 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.

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 ;
- Etre 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...

L'analyse effectuée de ce matériau (dûment transcrit, densifié, codé et catégorisé selon les méthodes de la recherche qualitative (Huberman & Miles, 2003)<sup>2</sup> 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 group interviews prévus dès novembre/décembre 2010).

Nous avons rédigé au printemps 2010 un bilan intermédiaire dont nous présentons, dans le cadre de cette Newsletter, quelques extraits résumant les premiers résultats des analyses en cours. La version intégrale du bilan intermédiaire peut être chargée sur le site de CADRE, sous :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/Actualites02.html>

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

<sup>1</sup> *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.*

<sup>2</sup> Huberman, M. & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>ème</sup> ed.). Bruxelles : De Boeck.

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.

#### **4. 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 les 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

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.

#### **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.

#### **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 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 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 : 23

## 6. 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 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» - 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 ?

## 7. 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 du 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.

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. ■