



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Avril 2011

La santé au travail des directeurs d'établissements scolaires en Suisse romande.

Stratégies d'ajustement face au stress et à la souffrance

Canevas de thèse présenté^{1,2} par

Carl Denecker

Commission de thèse

Monica Gather Thurler, co-directrice, Université de Genève

Olivier Maulini, co-directeur, Université de Genève

Anne Barrère, Université de Paris Descartes

Philippe Losego, HEP Vaud

Frédéric Yvon, Université de Montréal

¹ *Nous approuvons le projet par rapport aux aspects éthiques.*

² *Ce canevas de thèse fait 49'993 caractères (max. 50'000), espaces y compris.*

Table des matières

1	Introduction	2
2	Problématique	3
3	Résumé de l'état de la recherche	5
4	Cadre théorique	6
4.1	Le concept de stress	6
4.1.1	Les courants théoriques relatifs au stress	6
4.1.2	Le stress au travail	7
4.2	La souffrance au travail	7
4.3	Stress et souffrance au travail : deux perspectives complémentaires ?	9
5	Les questions de recherche	10
6	Méthodologie	10
	Calendrier de la recherche	12
	Références bibliographiques	12
	Curriculum Vitae	16

1 Introduction

Depuis une vingtaine d'années, une grande partie des systèmes d'enseignement européens (dont le système éducatif suisse romand) sont engagés dans une transformation profonde de leurs politiques éducatives. D'une part, on assiste à une globalisation des politiques éducatives, processus durant lequel les systèmes scolaires sont progressivement enrôlés dans des programmes d'harmonisation de leurs objectifs et structures, tout en étant de plus en plus enchâssés dans des procédures de comparaison de leurs résultats (p.ex., classement des pays produit par PISA, voire indicateurs et « critères de référence » définis par diverses agences (inter)nationales). D'autre part, la plupart de ces systèmes se sont engagés dans un processus de décentralisation/ déconcentration de certaines compétences éducatives et, par conséquent, de promotion de l'autonomie des établissements scolaires et, en leur sein, de responsabilisation des acteurs y œuvrant (Barroso, 2000 ; Schratz, 2001). Ce renforcement de l'autonomie assurerait une plus grande efficacité, une meilleure prise en compte des besoins d'élèves et davantage de démocratie (Duru-Bellat & Meuret, 2001).

Ce double mouvement va de pair avec l'introduction de nouveaux outils de pilotage et de régulation des performances des systèmes au niveau national et des établissements ou districts scolaires au niveau local et régional. De façon de plus en plus visible, les États nationaux deviennent des « États évaluateurs » qui mettent en place des systèmes d'indicateurs leur permettant de « piloter » le système et de mieux réguler ses processus et son fonctionnement. Par ailleurs, des procédures d'évaluation des résultats des établissements se construisent, accompagnées de mécanismes plus ou moins pressants de rendre compte. De plus, l'engagement et les performances des professionnels sont désormais mesurés sous l'angle de la « qualité éducative », que celle-ci soit appréhendée par les modes d'organisation et les processus éducatifs ou par une évaluation *a posteriori* des résultats.

Au cœur de ces transformations, les directeurs³ d'établissements scolaires sont actuellement appelés à jouer un rôle charnière. Les systèmes éducatifs tendent à leur déléguer la responsabilité de mise en œuvre des politiques scolaires, en postulant qu'ils parviendront à déployer les compétences de leadership et de gestion leur permettant d'impliquer tous leurs collaborateurs dans un processus durable de développement de la qualité (Hargreaves & Fink, 2006).

D'un tel contexte émerge le besoin de mieux connaître la réalité du travail des directeurs d'établissements scolaires. Depuis les années 1980, de nombreuses recherches ont mis en évidence l'influence qu'ils exercent sur le climat de l'établissement (Griffith, 1999), le fonctionnement et le bien-être au sein des équipes enseignantes (Leithwood, Menzies, Jantzi & Leithwood, 1999) et finalement sur la réussite des élèves (Hallinger & Heck, 1996). Or, ce que font précisément les directeurs d'établissements et ce qu'ils vivent au quotidien n'a pas été systématiquement analysé. Alors que les recherches traitant de cette problématique font légion dans la littérature anglo- et germanophone, peu de recherches francophones décrivent les liens entre les conditions sociopolitiques d'un système éducatif, les spécificités du contexte local des établissements et le travail réel des directeurs scolaires. Dans son ouvrage *La Sociologie des chefs d'établissement*, Barrère (2006) fait une première tentative de description exhaustive, sans pour autant spécifiquement identifier les situations difficiles de travail des directeurs qui constituent potentiellement des risques pour leur santé, ni les ajustements qu'ils réalisent pour y faire face.

³ Dans le présent document, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

En s'inscrivant dans une recherche actuellement conduite par l'équipe C.A.D.R.E.⁴, notre projet de thèse propose d'aborder la problématique de la santé au travail des directeurs d'établissements scolaires en Suisse romande et s'appuie sur deux des plus influentes approches théoriques : le stress professionnel et la souffrance au travail. En privilégiant un dispositif méthodologique qui se caractérise par une triangulation de méthodes quantitatives et qualitatives, nous visons à identifier, d'une part, les sources de stress et de souffrance auxquelles ces directeurs sont confrontés et, d'autre part, les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour y faire face. Les résultats de cette recherche pourraient ainsi contribuer à repenser les modalités de gestion des ressources humaines que représentent les directeurs d'établissements et à enrichir les dispositifs de formation.

2 Problématique

Notre projet de thèse s'inscrit dans la problématique plus large de C.A.D.R.E. et adopte, tout en les enrichissant, ses trois entrées conceptuelles :

- (1) La notion de l'« analyse de l'activité », qui part du postulat qu'il existe toujours un décalage entre l'organisation prescrite du travail et le travail réel. La recherche tente de comprendre comment les directeurs d'établissements arbitrent ce décalage et manifestent leur intelligence au travail en essayant de le combler ou non (Clot, 1999).
- (2) La notion de « dossier » (Tourmen & Mayen, 2007) : il s'agit de rendre visible un travail qui est en grande partie d'ordre relationnel et conceptuel (Barrère, 2006) et composé d'une quantité de tâches apparemment dépourvues de cohérence, fragmentées, brèves et dissociées dans le temps et parfois dans l'espace (Mintzberg, 2006). En le découpant à l'aide des dossiers, C.A.D.R.E. vise à comprendre comment les directeurs objectivent leur travail et à rendre cohérente leur activité souvent discontinue, invisible et parfois incompréhensible tant pour eux-mêmes que pour autrui.
- (3) La notion d'« épreuve » : l'analyse du travail réel de directeur d'établissement ne se limite pas à une simple énumération d'activités à mener, mais leur vécu se décline également à partir d'une série d'« épreuves » (Barrère, 2006 ; Martuccelli, 2006). Celles-ci sont structurellement définies par les conditions objectives d'exercice du métier, mais inégalement et subjectivement vécues et en grande partie générées par les contradictions inhérentes au système éducatif (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego, & Maulini, 2008). Les directeurs d'établissements sont ainsi conçus comme des acteurs qui affrontent les problèmes, les obstacles, les tensions qui émergent de leur contexte de travail. La manière dont ils parviendront à surmonter lesdites épreuves colorera leur expérience professionnelle d'un sentiment de réussite ou d'insatisfaction, voire de souffrance au travail.

Le schéma ci-dessous (figure 1) résume les principales dimensions étudiées par C.A.D.R.E. et les relations présumées entre elles. Il s'agit d'une présentation concise, en l'état actuel, et dont les variables sont sujettes à évolution, au gré des analyses et remaniements successifs. Notre recherche doctorale part de l'idée que la confrontation aux épreuves constitue l'un des enjeux majeurs du métier et peut être lourde de conséquences pour la santé des directeurs scolaires. En effet, les pressions et les contraintes auxquelles ils sont exposés dans le cadre de leur travail, ainsi que les

⁴ Le sigle C.A.D.R.E. désigne le Collectif de recherche d'Analyse du travail réel des Directions Romandes d'Établissements scolaires et sociaux, constitué par des chercheurs provenant de trois Hautes Écoles romandes (UNI-GE ; HEP-VD ; HETS-GE). La recherche a débuté en 2007 et se conclura en été 2011. Elle est financée par le FNS depuis 2009. Contrairement à C.A.D.R.E., notre recherche doctorale se centre uniquement sur les directeurs d'établissements scolaires.

multiples rôles qu'ils occupent, les rendent plus ou moins sensibles aux diverses sources de stress et de souffrance (Poirel & Yvon, 2008).

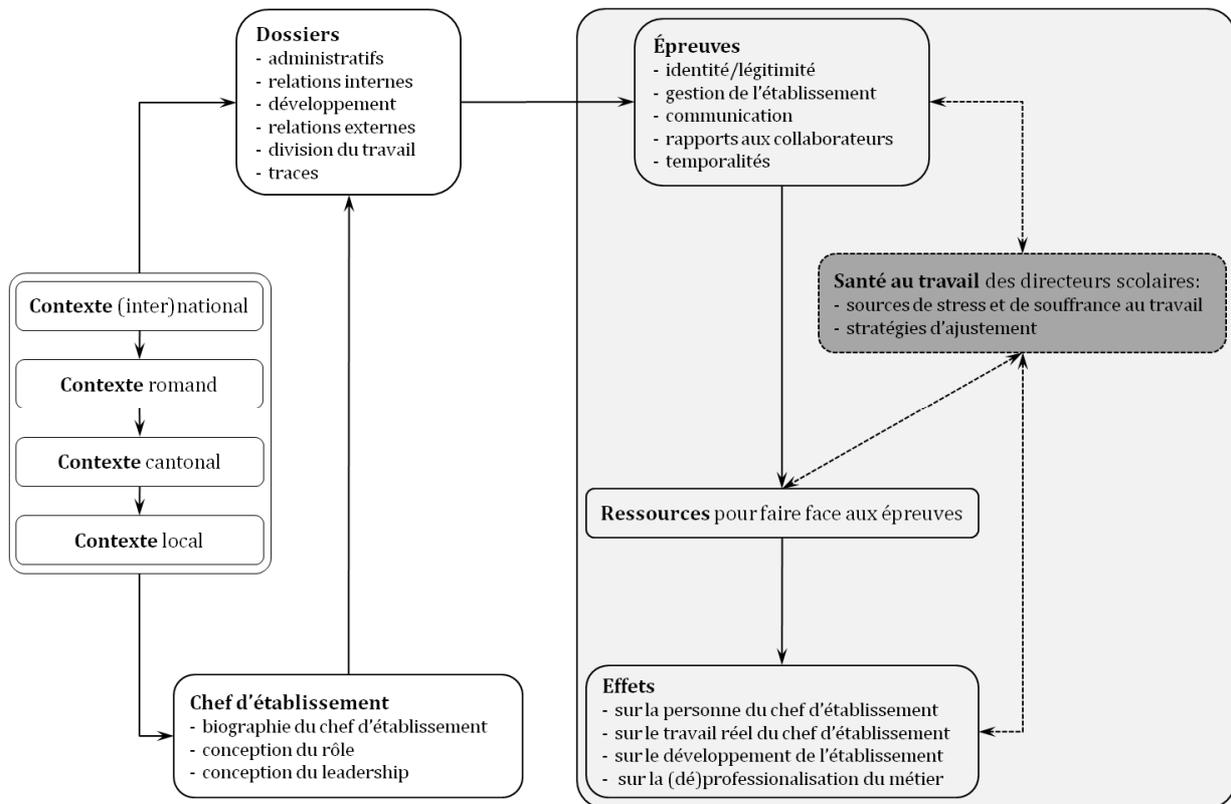


Figure 1 : Schéma conceptuel de C.A.D.R.E. (au 31 mars 2011)

L'inévitable superposition de rôles souvent contradictoires et non choisis, mais définis par des tiers ou par des facteurs contextuels, est souvent source d'ambiguïté. En tant qu'intermédiaires, les directeurs deviennent de fait les interfaces entre les tissus prescriptifs édictés par l'administration et les revendications des enseignants. En tant que cadres, ils sont appelés à guider leur établissement à travers des vagues de réformes et apaiser les tensions qui découlent des prescriptions plus ou moins comprises et admises. En tant que répondants, ils se trouvent confrontés à des attentes et des représentations souvent irréconciliables. En tant que gestionnaires, ils doivent souvent faire plus avec moins. Et en tant que « patron », ils prennent la mesure des limites de leur pouvoir.

Les directeurs se heurtent ainsi quotidiennement à l'écart entre le travail prescrit, le travail comme ils l'ont imaginé et leur travail réel. À tout moment, ils sont amenés à être créatifs, à explorer leurs marges de manœuvre, à exploiter habilement les ressources à disposition, tout en s'inscrivant dans la mission qui leur a été confiée et en respectant les règles qui gouvernent le système au service duquel ils œuvrent. La manière dont ils déploient leur intelligence au travail, leur capacité à développer des stratégies pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent au quotidien, représentent donc un enjeu majeur, aussi bien pour eux-mêmes que pour leur établissement.

L'évolution du paysage éducatif et les défis qui en découlent pour les directeurs peuvent s'avérer sources de motivation et de développement professionnel. En même temps, ils peuvent avoir des effets déstabilisants et compromettants pour leur santé (Thornton, Thomas & Vine, 1996). Depuis

une dizaine d'années, plusieurs auteurs (Chapman, 2005 ; Dutercq, 2006 ; Su, Gamage & Mininberg, 2003) font état de problèmes de recrutement et de maintien en place des directeurs scolaires que rencontrent de nombreux systèmes éducatifs, en indiquant comme principales causes un niveau de stress et une charge de travail élevés, ainsi qu'un déficit de reconnaissance. La santé au travail des directeurs continue pourtant à faire figure de parent pauvre de la recherche en éducation (Garon, Théorêt, Hrimech & Carpentier, 2006).

3 Résumé de l'état de la recherche

Bien que la recherche en éducation n'ait pas accordé la même attention à la santé au travail des directeurs scolaires qu'à celui des enseignants, la littérature (centrée surtout sur le stress professionnel) indique un niveau de stress des directeurs scolaires qui est comparable (Borg & Riding, 1993) ou plus élevé (Hiebert & Mendaglio, 1988) que celui des enseignants (pour Genève : Papart, 2003). Par exemple, dans leur étude sur les directeurs d'établissements primaires et secondaires australiens, Savery et Detiuk (1986) affirment que presque un tiers des répondants se sent souvent stressé au travail. De même, l'étude de Chaplain (2001), menée auprès des directeurs d'écoles primaires en Grande-Bretagne, montre que 55% des répondants rapportent être souvent très ou extrêmement stressés. D'autres études récentes (Cubitt & Burt, 2002 ; Poirel & Yvon, 2008) continuent à confirmer ce niveau élevé de stress des directions d'école.

Selon Cubitt et Burt (2002), une charge trop importante au travail, un cadre temporel contraignant, ainsi que l'isolement et la solitude constituent des sources majeures de stress. Les directeurs scolaires souffrent également des relations problématiques avec les collaborateurs, avec les supérieurs hiérarchiques ou encore avec les élèves et les parents d'élèves (Borg & Riding, 1993 ; Chaplain, 2001 ; Poirel & Yvon, 2008 ; Savery & Detiuk, 1986). Dans un aperçu de la littérature sur le *burnout* des directeurs scolaires, Friedman (2002) identifie comme causes de stress les contraintes causées par des conflits de rôles, les perspectives de carrière peu réjouissantes ou encore leur difficulté à gérer l'interface entre vies professionnelle et privée. Pour faire face au stress associé à l'exercice de leur fonction, les directeurs utilisent toutes sortes de stratégies d'ajustement (entre autres : l'activité physique et récréative, des moments de repos, la délégation des tâches, les discussions avec des collègues). Néanmoins, la stratégie la plus utilisée semble être l'augmentation du temps passé au travail (Buckingham, 2004 ; Torelli & Gmelch, 1992).

D'autres recherches se sont intéressées aux conséquences du stress sur la santé des directions scolaires. En utilisant le Maslach Burnout Inventory, Whitaker (1992 ; voir aussi Combs, Edmondson & Jackson, 2009) trouve que 39% des répondants ont des scores modérément élevés ou élevés sur les dimensions mesurant l'« épuisement émotionnel » et la « dépersonnalisation ». Notons toutefois que 77% des répondants ont des scores élevés sur la dimension de « réalisation personnelle ». Gmelch et Gates (1997), en ayant administré l'Administrator Work Inventory auprès de 1000 directions scolaires, trouvent une relation significative entre le stress vécu et la dimension d'« épuisement émotionnel ». De même, Carr (1994) rapporte une fréquence d'anxiété et de dépression plus importante chez les directions scolaires que dans la population en général.

La littérature – principalement anglo-saxonne – affirme ainsi que le métier de directeur scolaire est un métier stressant. Elle identifie de nombreuses sources de stress et de stratégies d'ajustement, et met en évidence les risques pour la santé. À l'heure actuelle, il n'existe que très peu de recherches sur la santé au travail des directeurs scolaires en Suisse. Les rares études dont nous avons connaissance, menées en Suisse alémanique par Nido, Trachsler, Ackermann, Brügggen et Ulich (2008) ou Wiederkehr (1998), semblent confirmer ces résultats. Notre recherche doctorale vise

donc à aborder la problématique de la santé au travail – à l’aide des notions de stress et de souffrance – des directeurs scolaires en Suisse romande.⁵

4 Cadre théorique

Plusieurs disciplines et courants de recherche traitent de la santé au travail, en proposant des modèles parfois fort différents. Dans le cadre de notre recherche, nous retenons deux approches qui nous ont paru parmi les plus pertinentes, en lien avec la manière de définir notre problématique : (a) le *stress professionnel*, issu d’un courant principalement anglo-saxon et scandinave et (b) la *souffrance au travail*, issue d’un courant de recherche plutôt francophone.⁶

4.1 Le concept de stress

4.1.1 Les courants théoriques relatifs au stress

La notion de « stress » est apparue dans les années 1930, suite aux recherches de l’endocrinologue Hans Selye (1956), qui a mis en évidence la façon dont l’organisme réagit face à une agression. Ce « syndrome général d’adaptation », un terme qu’il remplacera peu à peu par le mot stress, comprend habituellement trois phases distinctes : (1) la réaction d’alarme, (2) la phase de résistance et d’adaptation et enfin (3) le stade d’épuisement, qui survient quand les ressources d’adaptation de l’organisme sont épuisées. Le stress étant un processus essentiel à la vie, Selye différenciait ses deux premières phases, qu’il nomme « eustress », de sa phase finale où le stress est associé à un état pathologique d’épuisement qu’il nomme « distress » (détresse).

Dès les années 1970, d’autres chercheurs ont voulu compléter cette conception physiologique du stress en insistant sur le rôle joué par les mécanismes psychiques dans la genèse du stress. Ainsi, le modèle transactionnel proposé par Lazarus et ses collaborateurs définit le stress psychologique comme étant « [...] a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being » (Lazarus & Folkman, 1984, p.19). Un événement n’est donc effectivement stressant que si l’individu estime que celui-ci constitue une menace pour son présent ou futur bien-être, ou un défi à relever (« *primary appraisal* ») et que, par la suite, il fait une évaluation des ressources disponibles, des actions possibles (« *secondary appraisal* »).

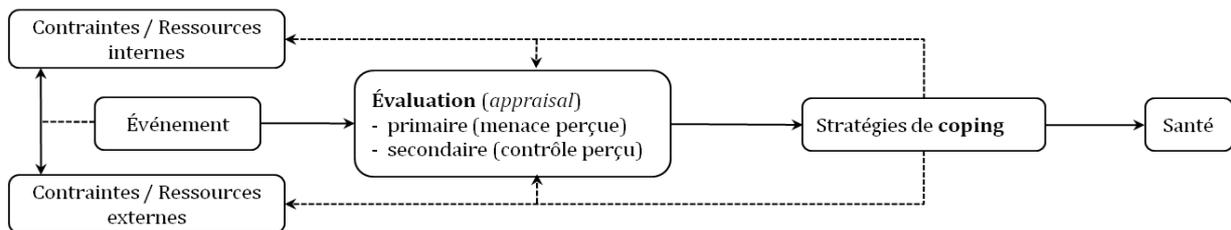


Figure 2 : Modèle transactionnel de stress

⁵ Au printemps 2010, C.A.D.R.E. a été contacté par Andreas Krause, professeur à la HES du Nord-Ouest, qui avait soumis un projet de recherche intitulé « Belastungen und Beanspruchungen von Schweizer Schulleitungen ». Nous envisagions une collaboration, mais n’ayant pas obtenu le financement du FNS, cette recherche n’a pas pu démarrer.

⁶ Nous privilégions ici une définition du stress et de la souffrance qui se veut neutre. En effet, dans la dynamique du stress et de la souffrance, ce n’est qu’à partir du moment où le travailleur a épuisé toutes ses actions possibles d’adaptation que le stress et la souffrance sont associés à un état pathologique. D’ailleurs, aussi bien Hans Selye que

Ces deux types d'évaluation s'influencent mutuellement et dépendent des expériences passées. Face à un événement stressant, l'individu peut mettre en œuvre deux styles de *coping* qui ont des fonctions différentes : (1) des stratégies centrées sur le problème et (2) des stratégies centrées sur les émotions (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986). Les premières, dites *actives*, sont orientées vers l'environnement et correspondent à des efforts pour modifier la situation, pour normaliser la relation problématique entre l'individu et son environnement. Les deuxièmes, dites des stratégies de *coping émotionnel* ou stratégies *passives*, sont orientées vers le sujet et visent à rétablir son équilibre émotionnel par une (ré)définition de la signification de l'agression, dans le but d'en diminuer les effets.

4.1.2 Le stress au travail

Si l'environnement de travail expose les travailleurs à de nombreuses sources de stress (Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2001), la vulnérabilité au stress peut tout de même différer en fonction des caractéristiques individuelles (âge, genre, etc.) et de certains traits de personnalité⁷. D'autres auteurs ont mis en avant un ensemble de facteurs organisationnels ayant un rôle protecteur ou pathogène. Le *person-environment fit model* (French, Caplan & Harrison, 1982) met en évidence l'interaction entre les aspects objectifs et subjectifs du stress au travail. Deux types d'inadéquations peuvent exister et provoquer du stress : une personne peut d'abord éprouver un décalage entre ses propres compétences et les demandes qui lui sont imposées par son environnement de travail et, deuxièmement, entre ses propres attentes et les ressources qui sont mises à sa disposition par son contexte de travail.

Cependant, la perception d'une telle inadéquation ne l'amènera pas forcément à agir sur son environnement de travail ou à modifier ses propres attentes. La notion de *contrôle* se révèle comme une dimension centrale, permettant de mieux comprendre l'interaction entre les facteurs individuels et les facteurs organisationnels. Ainsi, le *demand-control model* (Karasek, 1979 ; Karasek & Theorell, 1990) repose sur l'hypothèse que ce sera plutôt la combinaison d'une charge de travail élevée et d'une faible autonomie décisionnelle sur la façon de répondre à ces demandes, sur la manière de mettre en œuvre ses propres ressources et les ressources organisationnelles (« *job strain* »), qui générera du stress chez le travailleur. Plus tard, ce modèle bidimensionnel (*high/low psychological demands – high/low decision latitude*) a intégré le soutien social comme troisième dimension car offrant une protection contre le stress (Johnson & Hall, 1988).

L'*effort-reward imbalance model* (Siegrist, 1996) complète en quelque sorte les deux modèles précédents en mettant au centre la récompense (et non plus le contrôle ou l'autonomie) que le travailleur reçoit pour ses efforts. Ainsi, davantage de demandes de l'environnement de travail ne provoquent pas nécessairement davantage de stress, si l'individu perçoit que ses efforts sont suffisamment récompensés, qu'il y a un équilibre entre efforts fournis et récompenses en termes de salaire, d'approbation professionnelle et de statut social.

4.2 La souffrance au travail

À côté du courant principalement anglo-saxon et scandinave sur le stress professionnel, une perspective de psychopathologie du travail s'est développée dans les pays francophones à partir des

Christophe Dejours distinguent respectivement l'eustress du distress, et la souffrance pathogène de la souffrance créatrice (cf. infra).

⁷ Sans développer ces notions plus avant dans ce canevas, la littérature considère entre autres le lieu de contrôle (Rotter, 1966), la hardiesse (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982) et l'auto-efficacité (Bandura, 1997) comme facteurs de personnalité exerçant une influence sur la santé.

années 1950 et jusqu'aux recherches de Christophe Dejours. Son approche de la psychodynamique du travail (ci-après PDT) vise à identifier les sources de la souffrance et du plaisir dans le travail (Chanlat, 1990 ; Davezies, 1993). Elle se définit comme « *l'analyse dynamique des processus psychiques mobilisés par la confrontation du sujet à la réalité du travail* » (Dejours & Abdoucheli, 1990, p.127) et s'appuie sur trois prémisses théoriques – (1) le sujet en quête d'accomplissement, (2) le travail qui dépasse la prescription et (3) le nécessaire jugement de l'autre – qui permettent de comprendre la dynamique entre le sujet, l'univers de travail et le champ social (Vezina, 2002). Pour la PDT, la santé psychique au travail est le résultat d'un équilibre entre ces trois pôles et l'absence de cet équilibre provoquera de la souffrance chez le travailleur, qui s'en protégera en mettant en œuvre des stratégies défensives.

Pour la PDT, l'identité représente le *noyau central* de la santé psychique (Dejours, 1993). La construction identitaire débute dans la sphère privée, mais elle n'en est pas la simple conséquence. La PDT postule que l'identité du sujet passe nécessairement par le regard de l'autre, d'où l'importance de saisir le besoin de l'individu de s'accomplir dans la sphère sociale. Le champ social du travail occupe une place centrale dans la quête de l'identité et la construction de la santé psychique.

Le travail en PDT n'est jamais considéré comme une simple exécution de tâches techniques ou la mise en œuvre d'activités prédéterminées. Il se définit plutôt comme « *la mobilisation des hommes et des femmes face à ce qui n'est pas prévu par la prescription, face à ce qui n'est pas donné par l'organisation du travail* » (Davezies, 1993, p.37). Pour la PDT, il y a donc toujours une nette distinction entre l'organisation prescrite de travail et le travail réel : « *Le réel se fait connaître au sujet par sa résistance aux procédures, aux savoir-faire, à la technique, à la connaissance* » (Dejours, 2003, p.14). Cette résistance du réel mobilise le sujet et, en sollicitant son intelligence pratique et sa créativité, lui offre la possibilité de s'accomplir, de construire son identité. Le décalage entre le travail prescrit et la réalité concrète de la situation peut être source de plaisir et de santé psychique si l'organisation laisse au travailleur une certaine marge de manœuvre dans l'interprétation de la prescription et lui permet de mettre à profit son intelligence et sa créativité pour faire face au réel du travail. Une telle organisation dite structurante contribue au développement d'un sentiment de maîtrise de son environnement et d'accomplissement de soi. C'est dans ce contexte que se construit l'identité, l'armature de la santé psychique (Dejours, 1993). En revanche, si l'écart entre le prescrit et le réel est difficilement négociable par le sujet, l'inventivité et la créativité peuvent être vues comme des indices de déviance ou d'incompétence. La rigidité de l'organisation de travail entravera ainsi la construction identitaire du sujet et le travail deviendra source de souffrance psychique (Vezina, 2002).

Selon la troisième prémisses théorique de la PDT, la construction de l'identité au travail s'appuie sur le nécessaire jugement d'autrui quant à la capacité de faire (Vezina, 2002). Pour la PDT, toute activité productive suppose de dépasser un ensemble d'exigences plus ou moins contradictoires et donc de *ruser*, de déployer son inventivité et son intelligence pratique afin de réduire l'écart entre le travail prescrit et les exigences du terrain, et ainsi rendre l'organisation plus efficace (Jaubert, 2009). La reconnaissance de ces efforts valorise la contribution du sujet à la construction d'une œuvre commune et constitue un élément déterminant de l'accomplissement de soi et de la construction de l'identité du travailleur. Ainsi, elle est génératrice de plaisir au travail. À l'opposé, la non-reconnaissance de cette contribution nie la créativité, la singularité du professionnel et peut être une source de souffrance psychique (Loriol, 2006 ; Vezina, 2002).

La reconnaissance au travail résulte donc d'un jugement d'autrui sur le travail accompli, qui peut prendre deux formes : le jugement d'utilité et le jugement de beauté (Dejours, 1993 ; Dejours &

Abdoucheli, 1990). Le premier type de jugement porte sur l'utilité sociale, économique ou technique du travail pour l'organisation et est avant tout rendu par la hiérarchie, mais il peut aussi l'être par les collègues ou les usagers. D'autre part, un jugement de beauté est proféré par les pairs et comporte non seulement un jugement de conformité du travail aux règles de l'art (qui confère au sujet l'appartenance au collectif de travail ou à la communauté d'appartenance), mais apprécie également l'originalité de l'ouvrage et reconnaît ainsi l'identité singulière du sujet. La santé psychique au travail est donc « *le résultat d'un équilibre dynamique entre le besoin d'accomplissement de l'individu, les normes sociales dont il dépend et le travail qui impose une productivité dans un cadre donné* » (Vezina, 2002, p.116). En conséquence, l'absence d'un tel équilibre produira de la souffrance chez le travailleur.

Les travailleurs ne restent cependant pas sans recours face à une organisation qui les fait souffrir. Ils essaient de s'en accommoder, de s'en protéger en développant et en utilisant des stratégies individuelles et collectives de défense qui « *conduisent à modifier, à transformer et en général à euphémiser la perception que les travailleurs ont de la réalité qui les fait souffrir* » (Dejours & Abdoucheli, 1990, p.9). Dans un premier temps, ces défenses permettent aux travailleurs de préserver leur équilibre psychique en modifiant la perception des contraintes auxquelles ils sont confrontés. À plus long terme, elles sont toutefois susceptibles d'avoir un impact nuisible sur la santé psychique des personnes. Tout d'abord, les stratégies collectives de défense peuvent se radicaliser et se transformer en idéologie défensive. À ce moment, elles deviennent une fin en soi, une norme de référence non discutable et le collectif de travail marginalisera tôt ou tard le travailleur qui ne s'y conforme pas (Dejours, 1993). En outre, les stratégies défensives ne visent pas à transformer la source de souffrance. Elles peuvent au contraire être exploitées par l'organisation si elles servent ses intérêts, et risquent ainsi de conduire, à terme, à un épuisement des capacités de défense du travailleur (Dejours & Abdoucheli, 1990).

4.3 Stress et souffrance au travail : deux perspectives complémentaires ?

La présente recherche doctorale vise à comprendre la santé au travail des directeurs scolaires en Suisse romande en privilégiant une double articulation entre théories et entre méthodes différentes. La combinaison proposée entre l'approche de la PDT et les théories relatives au stress professionnel permettra des interprétations différentes et complémentaires de l'ensemble de données. Une telle démarche a non seulement pour but la validation du matériau récolté, mais également l'élargissement de la compréhension du phénomène étudié (Allal & Mottier Lopez, 2009).

L'idée d'articuler ces deux courants de recherche n'est pas nouvelle. En 1990 déjà, Chanlat explora les liens entre les théories de la psychopathologie du travail et du stress, et d'autres auteurs (par exemple : Alderson, 2004 ; Yvon, 2003) ont poursuivi dans cette voie. Les distinctions entre ces deux approches sont pourtant nombreuses et émanent de deux représentations de l'être humain. D'un côté, des recherches sur le stress au travail se dégagent un modèle se voulant avant tout objectif et concevant l'individu comme une machine biopsychosociale et abstraite. La psychopathologie du travail, de son côté, fait émerger l'être humain comme un sujet en acte, une personne en situation (Chanlat, 1990). Et pourtant :

Quel que soit l'approche théorique ou le niveau d'explication auquel se réfèrent les différents modèles, la confrontation entre l'individu (opérateur, sujet, agent) et l'organisation (tâches, objectifs, moyens, conditions, collègues, hiérarchie) [...] paraît centrale pour comprendre les liens entre l'activité de travail et la santé psychique. (Vaxevanoglou, 2002, p.124)

Par ailleurs, plusieurs composantes des processus complexes d'émergence du stress et de la souffrance (par exemple : le rôle de l'autonomie au travail et de la reconnaissance, les stratégies de

coping et de défense) nous semblent assez proches (sans pour autant les considérer comme équivalentes) pour escompter un possible dialogue entre ces deux approches. Malgré leurs différences, nous estimons ainsi qu'une articulation entre ces deux courants de recherche pourrait être bénéfique pour une meilleure compréhension du phénomène de la santé au travail des directeurs d'établissements scolaires en Suisse romande. Cette articulation n'est pas entièrement conceptualisée à ce stade de la recherche, puisqu'elle devra surtout émerger de la confrontation des présupposés théoriques aux données récoltées et analysées ultérieurement.

5 Les questions de recherche

En s'inscrivant dans l'articulation proposée entre l'approche de la PDT et les théories relatives au stress professionnel, notre recherche doctorale vise à examiner la santé au travail des directeurs de l'enseignement obligatoire en Suisse romande en répondant aux questions suivantes :

- (1) *Quelles sont les principales sources de stress et de souffrance que les directeurs scolaires en Suisse romande rencontrent dans leur travail au quotidien ?*
- (2) *Comment les directeurs perçoivent-ils et vivent-ils ces sources de stress et de souffrance ?*
- (3) *Comment les directeurs font-ils face à ces sources de stress et de souffrance au travail ? Quelles sont les stratégies de coping et de défense qu'ils développent et mettent en œuvre ?*
- (4) *Dans quelle mesure certains facteurs organisationnels mentionnés plus haut (par exemple : l'autonomie, la reconnaissance) favorisent-elles ou entravent-elles le processus d'ajustement ?*

6 Méthodologie

Les deux courants de recherche retenus diffèrent grandement au niveau des méthodes de recherche utilisées pour leur mise en évidence. Les études sur le stress au travail s'appuient principalement sur des méthodes quantitatives (questionnaires, analyses statistiques, etc.). En cherchant avant tout à saisir les sources vécues de la souffrance au travail, la PDT accorde une plus grande importance à la subjectivité, à la parole des acteurs et privilégie ainsi des méthodes qualitatives (observations, entretiens, etc.) (Chanlat, 1990). Afin d'examiner la santé au travail des directeurs scolaires, nous optons ainsi pour un dispositif méthodologique qui se caractérise par une triangulation des méthodes quantitatives et qualitatives (Denzin, 1978). Une telle combinaison de plusieurs méthodes de recueil de données est souvent avancée en sciences sociales dans le but, non seulement d'augmenter la fiabilité et la validité des données (Jick, 1979 ; Silverman, 2005), mais également d'enrichir et d'affiner l'analyse du comportement humain dans toute sa complexité (Cohen & Manion, 1986 ; Guibert & Lancry, 2007).

Le matériau qui servira à répondre à nos questions de recherche provient dans un premier temps de données qualitatives, issues d'entretiens compréhensifs et d'observations *in situ*. Nous utiliserons une méthodologie qualitative développée par des auteurs tels Huberman et Miles (2003), qui propose un modèle itératif d'analyse permettant un va-et-vient entre recueil et analyse des données. Nous nous inscrivons en outre dans le courant heuristique de la théorie fondée (*grounded theory*), qui préconise le développement de la théorie par une familiarisation progressive avec la réalité et avec la construction de la réalité par les acteurs (Glaser & Strauss, 1971). Grâce à ces analyses, nous espérons accéder à une meilleure compréhension des sources de stress et de souffrance auxquelles les directeurs d'établissements sont confrontés, de la manière dont ils les perçoivent et les vivent, et des stratégies qu'ils ont ou disent avoir développées pour y faire face.

Entre février 2009 et novembre 2011, nous avons conduit des entretiens compréhensifs semi-directifs (Kaufmann, 2006) auprès de huit directeurs d'établissements scolaires volontaires (deux

femmes et six hommes ; trois directeurs de l'enseignement primaire, quatre directeurs de l'enseignement secondaire inférieur et un directeur d'un établissement mixte; quatre directeurs de l'enseignement genevois et quatre directeurs de l'enseignement vaudois)⁸. Cet échantillon ne cherche pas la représentativité statistique (Huberman & Miles, 2003), mais vise à refléter la diversité de ce groupe socioprofessionnel et de ses conditions de travail. Deux entretiens (d'environ deux fois une heure et demi) ont été menés auprès de chacun des répondants : lors du premier entretien, ils étaient invités à décrire leur travail et leur contexte de travail ; au cours du second, nous avons abordé plus spécifiquement la manière dont ils vivent leur métier, les difficultés et les contraintes qu'ils rencontrent, et leurs modes de pensée et d'action pour les affronter.

Dans un second temps, nous avons effectué des observations *in situ* selon la technique du *shadowing*.⁹ Cette technique d'enquête consiste pour le chercheur à suivre le sujet « comme son ombre » durant une période plus ou moins longue, afin d'examiner ce qu'il fait réellement au quotidien, et donc non seulement ce que son rôle lui prescrit de faire (Pickering, 1992). Dans le cadre de cette recherche, chacun des directeurs a été observé durant une semaine entière de travail, du début de sa journée de travail jusqu'au moment où il est rentré chez lui. Les observations ont été faites à partir d'une grille d'observation, comprenant entre autres le minutage, l'action, le lieu et les conditions de travail, l'interlocuteur, la difficulté/pénibilité et la posture adoptée face à celle-ci. Durant la période du *shadowing*, le chercheur peut inviter le sujet à clarifier certaines observations. La technique de *shadowing* nous permet de récolter des données détaillées, d'avoir accès aux dimensions triviales ou banales du travail qui sont difficilement accessibles par d'autres formes de recherche qualitative, et d'étudier le sujet de manière holistique : ses actions prennent du sens grâce à ses commentaires, et ses opinions sont reliées à la situation qui les a produites (McDonald, 2005 ; Quinlan, 2008). Suite à ces semaines d'observation, une nouvelle série d'entretiens compréhensifs (dans une perspective de confrontation) a été effectuée, au cours desquels les directeurs ont été confrontés aux situations vécues et invités à réfléchir aux éléments mis en lumière par les observations du chercheur. L'analyse de l'ensemble de ces données qualitatives (à l'aide du logiciel NVivo 8) sera complétée par une analyse secondaire des données récoltées selon la même procédure auprès d'une trentaine de directeurs scolaires dans le contexte de C.A.D.R.E.

Ce corpus de données qualitatives sera complété et articulé avec des données quantitatives provenant d'une version française de l'*Administrative Stress Index* (Gmelch & Swent, 1981 ; Poirel & Yvon, 2008). L'ASI a été développé spécifiquement pour identifier les sources de stress et le niveau de stress perçu des directions scolaires. Il comprend cinq catégories (contraintes administratives, responsabilités administratives, attentes de rôles, relations interpersonnelles et conflits intra-personnels) composées de sept questions chacune. Ce questionnaire étant le plus utilisé dans le monde scientifique à cette fin, nous l'administrerons à tous les directeurs d'établissements scolaires de l'enseignement obligatoire des cantons de Genève, de Vaud et du Valais afin d'objectiver les principales sources de stress professionnel que rencontrent ces derniers. L'analyse de ces données (à l'aide du logiciel SPSS 19.0) permettra d'identifier les liens entre, d'un côté les sources de stress et le niveau de stress perçu, et de l'autre certains traits du directeur (âge, sexe...) et de son contexte de travail (canton, ordre de l'enseignement...). Elle comparera aussi les résultats obtenus avec ceux d'autres études internationales. Une articulation avec notre corpus des données qualitatives nous

⁸ Nous avons exclu de notre échantillon les nouveaux directeurs de l'enseignement primaire genevois, c'est-à-dire, les directeurs qui n'ont pas acquis l'expérience d'une autorité formelle envers les enseignants avant leur entrée en fonction à la rentrée scolaire 2008. L'entrée en fonction de ces directeurs est d'ailleurs l'objet d'une autre recherche doctorale inscrite dans la recherche C.A.D.R.E.

⁹ A l'heure actuelle, nous avons déjà effectué des semaines d'observation auprès de six directeurs sur les huit prévus. Il nous reste donc deux semaines d'observation, avec des récoltes supplémentaires de données si cela s'avère nécessaire.

permettra sans doute d'approfondir notre compréhension des sources identifiées, de la manière dont elles sont perçues et vécues sur le terrain, et de la manière dont les directeurs y font face en fonction de leur contexte de travail.

Calendrier de la recherche

Septembre 2008 – janvier 2010	Étude de la littérature ; Analyse des entretiens exploratoires, dans le contexte de C.A.D.R.E.
Février 2010 – février 2011	Recueil et analyse des données qualitatives
Mars 2011 – juin 2011	Affinement et révision du cadre conceptuel, éventuellement récoltes supplémentaires de données ; envoi du questionnaire ASI ; remise du canevas de thèse
Juillet 2011 – décembre 2011	Formalisation des résultats et élaboration détaillée du plan de thèse
Septembre 2011 – décembre 2012	Rédaction et relecture finale de la thèse
Printemps 2013	Soutenance

Références bibliographiques

- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail et le paradigme du stress : une saine et utile complémentarité en faveur du développement des connaissances dans le champ de la santé au travail. *Santé mentale au Québec*, 29(1), 261-280.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22, 25-40.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control* New York : W.H. Freeman.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.
- Borg, M.G. & Riding, R.J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. *Journal of Educational Management*, 31(1), 4-21.
- Buckingham, D.A. (2004). *Associations between stress, work overload, role conflict, and self-efficacy in Maine principals*. Consulté le 4 avril 2011 dans <https://library.umaine.edu/theses/pdf/BuckinghamD2004.pdf>
- Carr, A. (1994). Anxiety and depression among school principals – Warning, Principals can be hazardous to your health. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 18-34.
- Chanlat, J.-F. (1990). Théories du stress et psychopathologie du travail. *Prévenir*, 20, 117-125.
- Chaplain, R.P. (2001). Stress and job satisfaction among primary headteachers. *Educational Management & Administration*, 29(2), 197-215.
- Chapman, J.D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. Hamburg : International Academy of Education et IIEP/UNESCO.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. Londres : Routledge.
- Combs, J., Edmonson, S.L. & Jackson, S.H. (2009). Burnout among elementary school principals. *ASSA Journal of Scholarship and Practice*, 5(4), 10-15.
- Cooper, C.L., Dewe, P.J. & O'Driscoll, P.O. (2001). *Organizational stress. A review and critique of theory, research, and applications*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Cubitt, S. & Burt, C. (2002). Leadership style, loneliness and occupational stress in New Zealand primary school principals. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 37(2), 159-169.
- Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail. *Éducation Permanente*, 116, 33-46.
- Dejours, C. (1993). *Travail : usure mentale*. Paris : Bayard.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Paris : INRA.
- Dejours, C. & Abdoucheli, E. (1990). Le concept de psychopathologie du travail. *Prévenir*, 20, 127-151.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act*. New York : McGraw-Hill.
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 173-221.
- Dutercq, Y. (2006). Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement. In G. Chapelle & D. Meuret (Eds.), *Améliorer l'école* (pp. 141-152). Paris : Presses universitaires de France.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter : cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- French, J.R., Caplan, R.D. & Harrison, R.V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. Chichester, UK : John Wiley & Sons.
- Friedman, H.S. & Booth-Kewley, S. (1987). The « disease-prone personality » : a meta-analytic view of the construct. *American Psychologist*, 42(3), 539-555.
- Friedman, I.A. (2002). Burnout in school principals : role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité des chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 327-337.
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P. & Maulini, O. (2008). *Le travail réel des directions d'institutions scolaires et sociales* (Demande de subside FNS). Genève et Lausanne.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1971). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Gmelch, W.H. & Gates, G. (1997). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout. *Journal of Educational Administration*, 36(2), 146-159.
- Gmelch, W.H. & Swent, B. (1981). Stress and the principalship : Strategies for self improvement. *National Association of Secondary School Principals Journal*, 16-20.
- Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation : identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291.

- Guibert, L. & Lancry, A. (2007). L'analyse des activités des cadres : l'intérêt de la triangulation des méthodes. *Le travail humain*, 70(4), 313-342.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness : a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hiebert, B. & Mendaglio, S. (1988, avril). *A transactional look at school principal stress*. Texte présenté à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Huberman, M. & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitative* (2^e ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Jick, T.D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods : triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Johnson, J.V. & Hall, E.M. (1988). Job strain, workplace, social support and cardiovascular disease : a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 271-279.
- Karasek, R.A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work : stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York : Basic Books.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain : implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R. & Kahn, S. (1982). Hardiness and health : a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Publishing Company.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 304-314). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Loriol, M. (2006). Ennui, stress et souffrance au travail. In N. Alter (Ed.), *Sociologie du monde du travail* (pp. 227-244). Paris : PUF.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- Mintzberg, H. (2006). *Le manager au quotidien. Les 10 rôles du cadre* (2^e éd.). Paris : Editions d'Organisations.
- Nido, M., Trachsler, E., Ackermann, K., Brügggen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008 : Ergebnis der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport* (BKS, Kanton Aargau). Consulté le 4 avril 2011 dans http://www.ag.ch/bks/shared/dokumente/pdf/08-11-arbeitszeitstudie_bericht.pdf
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Genève : Département de l'action sociale et de la santé.
- Pickering, A. (1992). From science as knowledge to science as practice. In A. Pickering (Ed.), *Science as practice and culture* (pp. 1-26). Chicago : University of Chicago.

- Poirel, E. & Yvon, F. (2008, août). *Le stress des directions d'établissement scolaire au Québec*. Texte présenté à l'AIPTLF 2008, Québec.
- Quinlan, E. (2008). Conspicuous invisibility : shadowing as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(609).
- Savery, L.K. & Detiuk, M. (1986). The perceived stress levels of primary and secondary principals. *Journal of Educational Administration*, 24(3), 272-281.
- Schratz, M. (2001). L'auto-évaluation, une nouvelle mission du système éducatif. *Éducation et Sociétés*, 2(8), 65-80.
- Seyle, H. (1956). *Le stress de la vie*. Paris : Gallimard.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research* (2^e ed.). London : Sage Publications.
- Su, Z., Gamage, D. & Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Thornton, P.J., Thomas, A.R. & Vine, K.W. (1996). The physiological, psychological and work stress of primary school principals. *International Journal of Educational Management*, 10(6), 42-55.
- Torelli, J.A. & Gmelch, W.H. (1992). *Occupational stress and burnout in educational administration*. Texte présenté à l'American Educational Research Association Conference, San Francisco.
- Tourmen, C. & Mayen, P. (2007). *Qu'est-ce que diriger ? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle*. Texte présenté au Congrès international AREF 2007, Strasbourg.
- Vaxevanoglou, X. (2002). Santé psychique et stress au travail : évolutions des conceptions. In M. Neboit & M. Vézina (Eds.), *Stress au travail et santé psychique* (pp. 39-44). Toulouse : Octares.
- Vézina, M. (2002). Les fondements théoriques de la psychodynamique du travail. In M. Neboit & M. Vézina (Eds.), *Stress au travail et santé psychique* (pp. 111-118). Toulouse : Octares.
- Whitaker, K.S. (1992). The elusive phenomenon of principal burnout. *NASSP Bulletin*, 76, 112-116.
- Wiederkehr, R. (1998). *Belastungen von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Bern : Institut für Pädagogik der Universität Bern.
- Yvon, F. (2003). *Stress et psychopathologie du travail : la fonction psychologique du collectif*. Thèse de doctorat Nouveau Régime, CNAM.

Curriculum Vitae

Carl Marcel DENECKER

Date de naissance : 21 janvier 1979

Assistant de Professeure Monica Gather Thurler, depuis septembre 2008

Membre du groupe de recherche LIFE (Laboratoire Innovation Formation Éducation)

Membre du groupe de recherche C.A.D.R.E. (Collectif de recherche d'Analyse du travail des Directions Romandes d'Établissements scolaires et sociaux)

COORDONNEES PROFESSIONNELLES

Université de Genève – FAPSE

Bureau 4370 – 40, Bd. du Pont d'Arve – CH-1205 Genève

Téléphone : (+41) 22'379'91'50

Email : carl.denecker@unige.ch

FORMATION

Master en Sociologie (2006), Université de Gand, Belgique

Participation à l'École doctorale romande en Sciences de l'Éducation, depuis septembre 2008

DOMAINES D'ENSEIGNEMENT

Participation à l'unité d'intégration « Complexité et Gestion de Projet », de la *Licence Mention Enseignement*

Participation à l'unité de formation « Processus de professionnalisation des métiers et de la formation », du module *AISE n°6 Professionnalisation et développement des organisations*

Participation au module « Intégration » du CAS et DAS romand de *FORDIF (Formation en Direction d'Institutions de Formation)*

PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS

Denecker, C. & Gather Thurler, M. (2011). Libéralisation et dérégulation du système éducatif en Suisse : les contours d'un faux débat. In Y. Dutercq (Ed.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles : De Boeck.

Denecker, C. (2010). Les chefs d'établissement face à la réalité scolaire en Suisse romande : Sources de stress et stratégies d'ajustement. Communication aux *Doctoriales 2010*, Genève, 11-12 juin.

AUTRES ACTIVITES ACADEMIQUES

Administrateur du colloque LIFE « Le contrôle du travail des enseignants : contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ? », Genève, 4-5 juin 2010