

Éditorial

Isabelle Kolly Ottiger, HETS-Genève

Le rapport final de la recherche CADRE a été validé en octobre 2011 par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique. Nous voici ainsi au terme de l'étape principale de cette recherche. Nous remercions toutes les personnes qui ont participé à cette aventure en apportant leur contribution dans un climat critique et constructif.

Vous trouverez dans cette dernière newsletter une synthèse des résultats et des analyses que nous avons réalisée dans l'intention de donner des pistes pour mieux comprendre ce qui fonde le cœur du métier de directeur. De manière globale, nous avons pu constater qu'il y a bien plus de similitudes que de dissemblances entre ce que vivent les directeurs d'établissements scolaires et ceux d'établissement sociaux ou socio-sanitaires. S'il était encore nécessaire de le démontrer, la recherche a mis en évidence la multiplicité des tâches qui sont sous la responsabilité des directions.

Au travers des semainiers remplis par les directeurs, nous avons porté un regard subjectif sur la manière dont ils gèrent leur temps et nous avons proposé une classification des différents types de travail effectués par les directeurs. En établissant une typologie des dossiers, nous avons tenté de comprendre comment les directeurs, de façons diverses, structurent leur travail. Les directeurs des secteurs non marchands sont plus que jamais tiraillés entre des idéologies humanistes et des idéologies gestionnaires. Notre recherche s'est aussi intéressée à leur « idéal du travail », à savoir comment, dans ce contexte en mouvance et en quête d'efficacité, ils appréhendent leur fonction de leadership, et comment ils gèrent l'écart entre leurs aspirations de départ et la réalité rencontrée. En analysant les épreuves nommées par les directeurs, nous avons pu faire émerger les difficultés fondamentales de ce métier complexe ; la responsabilité qui pèse sur les épaules des directeurs est lourde dans une période où les injonctions sont multiples et paradoxales. Nous avons également porté attention aux soutiens et aux ressources qui permettent aux directeurs de maintenir un équilibre pour faire face à cette complexification ambiante.

Au vu de la richesse du matériel récolté et de la densité des interactions que ce processus de recherche a induites, nous souhaitons continuer à partager ces réflexions ; nous entamons ainsi une phase d'échanges et de diffusion durant laquelle nous désirons continuer à confronter nos analyses avec les divers groupes d'acteurs, dont notamment les associations professionnelles. ■

Contenu

Cette Newsletter N° 4 donne un aperçu de l'annexe au rapport final que CADRE a été adressé au Fonds National Suisse de la Recherche en automne 2011. Cet aperçu a été divisé en cinq parties :

- 1 Rappel des fondements de la recherche
- 2 Le travail en tâches
- 3 Les dossiers : une organisation du travail
- 4 Sous le travail réel : le rôle souhaité
- 5 Les directeurs à l'épreuve

A la fin, nous présentons l'agenda de la conclusion de la recherche CADRE.

Dans cet aperçu, nous avons repris un certain nombre de citations. Ces citations sont des extraits reproduits à partir des transcriptions des entretiens, pour lesquels nous avons choisi de maintenir l'appartenance institutionnelle (domaine scolaire ou socio-sanitaire) des répondants. Les prénoms sont par contre fictifs, mais indiquent s'il s'agit d'un-e répondant-e homme ou femme.

Le rapport scientifique complet sera mis à disposition dès juin 2012, sous :

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

Un ouvrage qui approfondira les analyses actuellement disponibles est en voie de réalisation et sera publié dans les meilleurs délais. n

Le collectif CADRE a réuni, entre 2009 et 2011, une dizaine de chercheurs de trois Hautes Ecoles Romandes.

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.

Université de Genève (FPSE/UNI-GE) :

Carl Denecker, Monica Gather Thurler, Aurélien Jan, Olivier Maulini, Aline Meyer, Laetitia Progin.

Notabene :

Le masculin utilisé dans ce document 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.

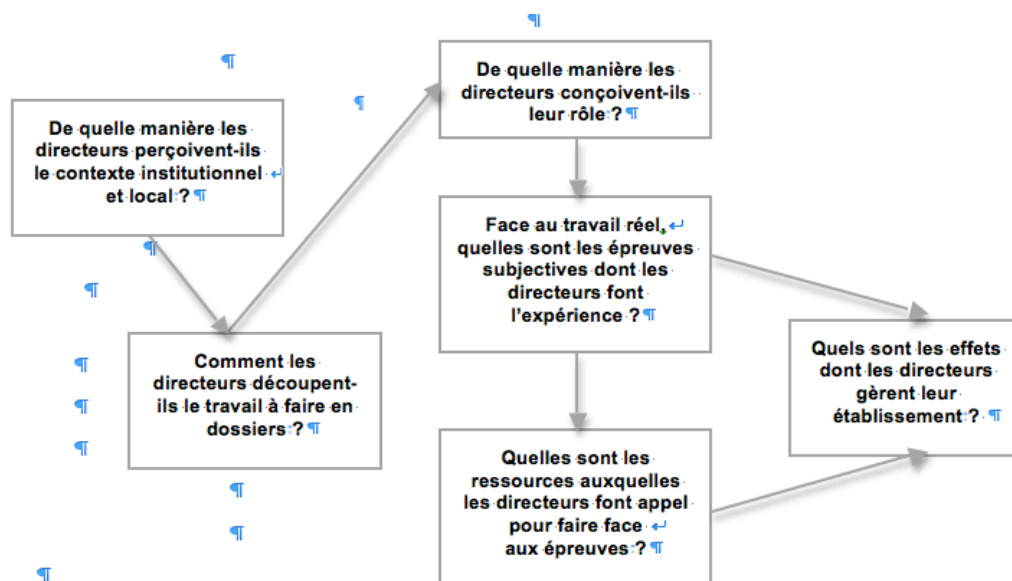
Le rapport final : quelques aperçus

① Rappel des fondements de la recherche

Conçue et menée selon les principes de la «théorie fondée», la recherche conduite par le Collectif d'analyse du travail réel des directions d'établissements scolaires et socio-sanitaires (CADRE) s'inscrit dans un dispositif d'aller-retour permanent entre enquête, construction d'hypothèses et modélisation, de manière à pouvoir interroger, enrichir, complexifier, voire transformer plusieurs entrées conceptuelles (formulées sous forme de questions) figurant dans le schéma ci-dessous.

Certaines des relations mises en évidence sont purement logiques : par exemple l'idée que le contexte politique et organisationnel exercera une influence sur le contexte local et se combinera ensuite avec la biographie de l'individu pour influencer son organisation des dossiers, voire sa vision du leadership ; ou encore que la manière dont les individus parviennent ou pas à organiser leurs dossiers contribue à l'émergence de telle ou telle forme de leadership.

Cadre conceptuel



L'intérêt de l'approche choisie consiste à pouvoir saisir, au plus près de la réalité, la manière dont travaillent les directeurs, les facteurs contextuels qui les incitent à structurer leur travail selon des dossiers plus ou moins prioritaires, la conception qu'ils ont de leur rôle et donc du travail à faire, enfin les dynamiques institutionnelles, locales et personnelles qui leur permettent ou les empêchent de dépasser les épreuves spécifiques¹⁾ de leur métier.

La description et l'analyse de la manière dont les directeurs perçoivent leur contexte de travail, conçoivent et gèrent leurs dossiers et rencontrent voire dépassent les épreuves du métier, ont certes représenté l'essentiel des efforts visant à capter la réalité de leur activité. En même temps elles ne représentent pas le point d'aboutissement de l'analyse, mais représentent plutôt un *ressort* censé aider à identifier, en amont, l'impact des dynamiques institutionnelles qui ont contribué à leur existence et, en aval, les postures et les compétences que les directeurs ont été ou devraient être amenés à développer.

D'autres énoncés se fondent sur des théorisations et les recherches empiriques antérieures, qui nous ont incités à définir nos entrées conceptuelles et les variables inscrites dans les différents éléments du système : dossiers, dimensions du leadership, épreuves, influence du genre sur l'autorité exercée, style adopté en matière de leadership, choix des dossiers, priorité accordée à la rationalité ou à l'émotion..., sachant que ces variables sont sujettes à évolution, au gré des analyses et remaniements successifs. Le but n'était donc 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 était 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. *Equipe CADRE* ■

¹⁾ CADRE considère le directeur d'établissement comme un acteur appelé à affronter une série d'épreuves subjectives. Ces dernières sont définies comme des défis que le sujet doit relever, affronter, qui sont socialement institués et donc dépendants du contexte, mais personnellement éprouvés et surmontés ou non par les personnes concernées. L'avantage de l'approche d'une profession à travers les épreuves consiste à parvenir à capter une problématique historique commune à laquelle la plupart des acteurs de même statut sont - inégalement - confrontés.

② Le travail en tâches

Les directeurs de notre échantillon travaillent en moyenne 53h02 par semaine. Cette moyenne inclut les samedis et dimanches, mais il y a aussi dans l'échantillon des jours ouvrables fériés et des jours non travaillés lorsque le directeur ou la directrice est à temps partiel (60 ou 80%).

nombreuses, diverses, brèves, dissociées dans le temps et dans l'espace et enfin de nombreuses tâches triviales (lire, écrire, utiliser un traitement de texte, organiser une séance, etc.) qui à première vue ne supposent ni virtuosité professionnelle ni savoir spécifique.

Répartition moyenne des tâches des directeurs (secteur scolaire)

Type de travail	Travail	% du temps de travail
Travail individuel : 40%	Travail individuel hors communication	23.9
	Communications	16.3
Travail collectif : 42%	Séances	17.9
	Entretiens programmés	11
	Travail collectif programmé	10.2
	Interactions imprévisibles	1.7
	Célébrations	0.8
Travail non conventionnel : 17%	Circulation (interne)	4.3
	Déplacements (externes)	1.8
	Formation	5.6
	Pauses	1.6
	Repas/boisson partagés pour le travail	2.5
	Pratiques de santé	0.9
Travail imprévu : 1%		1.3
TOTAL		100

La variation du temps de travail quotidien fait apparaître que le mardi est le jour le plus travaillé (11h21) et le vendredi le jour ouvrable le moins travaillé (9h13). Ces variations sont pour une part liées au fait que les lundi, mercredi et vendredi sont plus souvent fériés dans notre échantillon et plus choisis comme jours de congé par les directrices/directeurs à temps partiel. Mais que font les directeurs d'établissement ? Quel est leur travail réel ? C'était la question de départ de notre recherche. Cette question n'est pas anodine, comme l'a montré Anne Barrère (2006) : les directeurs eux-mêmes ont du mal du mal à décrire ce qu'ils font. Comme tous les métiers de cadre, qui sont conceptuels, relationnels et discontinus. Le métier de chef d'établissement comprend des tâches purement mentales donc difficilement observables (penser, lire, etc.), des tâches difficilement justifiables (discuter, boire des cafés, partager des repas, téléphoner, se promener dans des couloirs, conduire sa voiture), des tâches observables, mais apparemment dépourvues de cohérence, fragmentées,

Quatre grands types de tâches

Nous avons demandé aux directeurs de remplir un emploi du temps sur papier au cours d'une semaine-type pour évaluer les différentes tâches qu'ils effectuent. Nous en proposons ici une première catégorisation assez abstraite, afin de donner une idée des grands équilibres entre les types de tâches.

Nous avons divisé le travail en quatre grands groupes de tâches dont la définition est volontairement triviale pour ne pas inférer trop d'a priori : le travail individuel, le travail collectif, le travail non-conventionnel et le travail imprévu.

Philippe Losego ■

③ Les dossiers : une organisation du travail

La notion de « dossier » montre comment les directeurs structurent leur travail en divers thèmes, ce qui permet la délégation de certains groupes de tâches, mais donne surtout une unité et une continuité à des occupations 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. Les directeurs divisent généralement leur travail en dossiers administratifs, relations internes et externes, développement, traces permettant de constituer une mémoire des opérations effectuées, division du travail. Dans les deux cantons pris en compte, et indépendamment du fait qu'ils exercent leur fonction dans le domaine scolaire ou socio-sanitaire, les directeurs se

sentent envahis par les tâches bureaucratiques et la lourdeur des charges administratives, qui occupent une majorité de leurs temps de travail et représentent une préoccupation permanente.

Le mot « administratif » renvoie cependant également au *pouvoir*. Administrer, c'est décider du sort fait aux personnes et aux biens. Ainsi dans les catégories plus fines (certifications, décisions, etc.), il devient possible de redonner au terme « administratif » une certaine noblesse et surtout une dimension décisionnelle. Organiser une rentrée scolaire, par exemple, c'est prendre de nombreuses décisions. C'est agir sur le destin d'un élève pour lequel une orientation s'impose (redoublement, changement de section ou passage dans le monde du travail), donner un droit et

un temps de recours aux parents ou non, influencer sur les notes données par les enseignants, décider d'éventuelles mesures d'accompagnement, etc.

Ce n'est pas subir des décisions venues d'ailleurs, mais exercer un pouvoir sur autrui. Un pouvoir qui prend des contours divers selon le risque qu'il comporte. Au sens employé par les directeurs, les dossiers « administratifs » représentent en même temps une catégorie « morale » : s'y trouvent accumulées un grand nombre d'activités peu visibles qui prennent du temps et empêchent de faire le « vrai » travail.

Concrètement, il s'agit des nombreux rendre compte (remontée des informations - qualitatives ou chiffrées - vers la hiérarchie), des envois, transmissions exégèses de nouvelles directives à l'intention des personnels (enseignants, éducateurs, etc.). C'est un travail largement « subi », dont l'évocation permet aux directeurs d'insister sur leur impuissance.

Il s'avère ainsi que les directeurs classent leurs dossiers selon le risque perçu, le risque étant défini comme la menace qu'une activité spécifique peut représenter - et dont dépendront les moyens qu'ils mobiliseront pour diminuer le danger. Ils formalisent autant que possible les dossiers qu'ils perçoivent comme susceptibles de perturber l'action qu'ils souhaitent mener au sein de leur établissement.

Certains dossiers à risque élevé peuvent être délégués lorsqu'ils sont bien formalisés. L'action du directeur consistera dans ce cas à développer un plan de suivi régulier. Plus un dossier sera formalisé, plus les aléas autour de ce dossier seront faibles.

Aurélien Jan, Philippe Losego, Chantal Tchouala ■

⬇ Sous le travail réel : le rôle souhaité

Le travail des directeurs 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 supérieurs, leurs interlocuteurs), soit en fonction de leur propre conception de leur rôle. Notre recherche s'est donc intéressée 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. Il s'agit de comprendre le rôle que les directeurs supposent et/ou espèrent devoir assumer, à partir de leur lecture personnelle non seulement des prescriptions, mais également des injonctions et demandes plus ou moins explicites qui leur parviennent de leur hiérarchie, de leurs collaborateurs, des divers partenaires internes et externes.

Afin d'analyser la manière dont les directeurs conçoivent leur rôle, nous avons plus précisément choisi de traiter les aspects suivants : (1) Ce que les directeurs veulent faire de leur institution (*l'établissement imaginé*) ; (2) Leurs manières de chercher (ou non) à exercer un impact et du leadership sur leurs collaborateurs (*l'influence désirée*) ; (3) Les rapports qu'ils entretiennent et/ou souhaitent entretenir avec leurs propres supérieurs (*le directeur dirigé*).

L'établissement imaginé

S'interroger sur ce que veulent faire les directeurs pour leur établissement, c'est nécessairement s'intéresser au sens qu'ils donnent à la mission institutionnelle, au rôle qu'ils pensent devoir assumer auprès des autres : hiérarchie, collaborateurs, élèves, usagers, familles, ainsi qu'à la perception qu'ils ont des facteurs contextuels susceptibles d'exercer une influence sur leur travail. Cette question est également en lien avec leur idéal au travail, les valeurs qui fondent leur identité professionnelle et qui participent à l'orientation de leur action.

L'adhésion à la mission institutionnelle à l'origine de la création des établissements scolaires et sociaux est incontestable chez les directeurs : permettre aux jeunes d'apprendre, faire en sorte qu'ils développent des compétences pour pouvoir s'insérer dans la société, œuvrer auprès de personnes en difficulté, les aider à construire un projet de vie, accueillir les enfants en bas âge et veiller sur eux, offrir des prestations de soins aux personnes âgées, lutter contre les inégalités, etc. Ils sont animés à divers degrés par une éthique de la mission de service public, une déontologie professionnelle au service de l'humain. Cependant, les

conditions de réalisation de cette mission institutionnelle sont, à bien des égards, en tension avec les valeurs qui la sous-tendent.

À propos de leur prise de fonction, la plupart des directeurs évoquent une confrontation difficile avec la « réalité du terrain ». L'écart entre les aspirations et les possibilités effectives de réalisation ne sont ce pendant pas généralisables à l'ensemble des personnes. Plusieurs parviennent à mener les actions qui leur tiennent à cœur. Parmi elles, on note : transformer ou améliorer les pratiques pédagogiques ; faire de l'établissement un lieu d'accueil sécurisé, de discipline ; décourager les velléités des élèves récalcitrants ; anticiper, préparer l'avenir par le développement de projets novateurs ; donner de l'impulsion à des projets ; développer le partenariat avec les familles ; faire respecter le budget alloué, faire acquiescer à l'institution une autonomie financière ; créer des ponts entre la communication verticale et la communication horizontale ; représenter l'institution à l'extérieur, donner une couleur à l'établissement, rehausser son image ; tisser et prendre soin du lien social dans et hors de l'établissement.

Les directeurs insistent en particulier sur ce qu'ils ne veulent pas faire, mais qu'ils sont obligés de faire. Ils parlent des tensions et des contradictions qui pèsent sur leur activité. Certains évoquent des situations où ils doivent convaincre des interlocuteurs, alors même qu'ils doutent du bien-fondé des innovations qui leurs sont imposées.

Si vous voulez, j'ai mieux circonscrit mon pouvoir spécifique. Il y a des choses que les gens au-dessus de vous ne peuvent pas faire et puis c'est à vous de le faire, ils comptent sur vous pour le faire, même si après ils vous critiquent, mais c'est vous qui devez le faire. [ALBERT_scolaire]

Quand bien même ils sont partie prenante ou initiateur d'un projet, il faut pour qu'il se réalise, convaincre les équipes. Il est de la responsabilité des directeurs de faciliter l'implication de leurs collaborateurs :

Alors l'autre problématique : quand on a envie de faire quelque chose et puis qu'on est directeur, c'est que même si on a envie de les faire nous, ça veut pas dire que le corps enseignant a envie de les

faire. Alors voilà, idéalement le directeur pour faire ce qu'il veut il devrait être directeur de son école, enseignant également. Comme ça il ferait ce qu'il veut.
[EDWARD_scolaire]

Au niveau de la hiérarchie, il est attendu des directeurs, d'un côté qu'ils délèguent, de l'autre qu'ils contrôlent ce que font leurs collaborateurs. Certains se révoltent contre le fait de devoir tout assumer. Les nouvelles méthodes de management multiplient les audits et les contrôles. Les directeurs sont dans l'obligation de rendre de plus en plus de comptes. Ils dénoncent moins le fait de devoir répondre aux exigences de l'Etat, principal pourvoyeur de fond, que la surcharge de travail qui en découle. Ils s'insurgent contre le décalage entre les ressources allouées et les objectifs qui leur sont fixés.

C'est toujours comme ça, on vous dit : 'dessinez la maison que vous voulez et on la fera'. Alors vous dessinez un château et on vous dira qu'on n'a que quatre planches pour construire la maison, alors que vous venez de passer toute la nuit pour dessiner votre château.

[FELIX_scolaire]

Parfois, c'est l'inadéquation entre les objectifs à atteindre et le temps mis à disposition qui est fustigée. Au final, les directeurs pensent devoir composer entre plusieurs identités, plusieurs rôles qui s'opposent les uns aux autres. Construire le sens des actions menées serait, pour la plupart, un moyen de dépasser localement et toujours provisoirement ces contradictions.

L'influence désirée

Quels que soient les buts qu'il s'assigne, un directeur est censé exercer un pouvoir ou une autorité sur ses subordonnés. Quelle recherche d'influence observe-t-on en réalité ? Comment les directeurs s'y prennent-ils pour avoir de l'impact sur leurs personnels et les usagers, sur le travail collectif et les effets qu'il produit à l'arrivée ? Nous avons moins identifié des idéaux contrastés que des pratiques en partie communes, en partie variables, mais toutes orientées par le souci de guider en suscitant l'adhésion plutôt que la soumission. Parmi elles : être au courant, mettre au courant ; assurer la stabilité de l'établissement et le respect des règles institutionnelles ; anticiper ou réguler de manière proactive ; favoriser le développement des compétences.

Les directeurs de notre échantillon cherchent tous du soutien auprès de leurs collaborateurs pour mener à bien et à terme leurs projets et leur établissement :

Durant les séances plénières, j'essaie aussi quand je vous parlais de travail en coulisse, d'avoir toujours un soutien de la part de certains enseignants dans les thèmes que j'aborde et dans la vision que je peux avoir. Donc les enseignants sont au courant que je fais un travail de coulisse, et je le dis ouvertement, il y a un travail qui se fait avec les enseignants-répondants, j'en ai cinq (...).

[EDMUND_scolaire]

La mise en place de réseaux réunissant les collaborateurs, les partenaires est un élément important à prendre en considération dans la manière dont les directions exercent et partagent leur leadership. En s'entourant de personnes aux compétences spécifiques, ces réseaux aident les directions à réfléchir et à résoudre des problèmes importants (que ce soit des problèmes d'ordre organisationnel, pédagogique ou autre). Cependant, en cherchant à bien s'entourer, les directions d'établissements évoquent surtout leurs difficultés à déléguer, à distribuer le pouvoir efficacement. La notion de responsabilité, de surcharge mais aussi de compétences

(liée notamment à la formation, parfois à l'ancienneté) et de statut (avec un cahier des charges pas toujours existant ou bien défini) de la personne à qui l'on peut déléguer est une question que se posent les directeurs dans tous les établissements (même là où la délégation est très institutionnalisée. comme dans certains établissements sociaux et dans certains établissements scolaires de taille importante).

Alors, tout à fait pour les questions de délégation, c'est-à-dire que nous, on travaille en tant que directeur avec des adjoints pédagogiques dans chacun des sites que l'on dirige, donc la délégation est, de fait, mise en place, et je vous rejoins beaucoup sur la notion, peut-être de la formation, de l'ancienneté, des compétences, du statut actuel de la personne qui peut absorber un certain nombre de responsabilités, les assumer et les transmettre jusque sur le terrain professionnel. Les niveaux de ces personnes-là vont induire, finalement, la tranquillité qu'on aura de la délégation que l'on va faire. [FOCUS-GROUPE]

Au-delà de la surcharge de leurs collaborateurs à laquelle sont attentifs les directeurs, ils évoquent surtout leur rapport au contrôle et à ceux de leurs collègues des autres directions d'établissement. Selon eux, les directions qui ne délèguent pas suffisamment ou qui craignent de partager le pouvoir sont celles qui ont en réalité peur de perdre le contrôle. La question du rapport au contrôle semble étroitement liée à celle de savoir avec qui les directeurs de notre enquête travaillent et partagent une part de leurs prérogatives, voire de leurs responsabilités...

Le directeur dirigé...

Les directeurs sont les supérieurs hiérarchiques du personnel de leur établissement, mais ils sont eux-mêmes subordonnés à une hiérarchie de plus haut niveau : celle des cadres supérieurs et/ou des élus qui prescrivent ou contraignent le travail à faire dans les institutions. Dans un organigramme formel, les ordres cascades généralement du sommet vers la base de la pyramide, les cadres intermédiaires appliquant les consignes et les faisant appliquer plus loin par la base. Mais dans le monde réel, chaque « exécutant » peut se rebeller contre ses obligations de manière plus ou moins consciente, plus ou moins visible, et renverser en partie le rapport de force. Les personnels peuvent résister - passivement ou activement, de front ou par la bande, par des protestations personnelles ou des revendications collectives - au projet hiérarchique de superviser et de rationaliser leur action. Les directeurs doivent composer avec ce contre-pouvoir, mais ils peuvent à leur tour contrarier plus ou moins nettement les plans de leurs commanditaires. Comment conçoivent-ils leur rôle dans ce domaine ? Comment composent-ils entre obéissance, autonomie de contrebande et/ou franche contestation ?

Disons d'abord qu'exercer la fonction de directeur n'empêche pas de se plaindre de sa propre hiérarchie, parce qu'elle serait incompétente, trop éloignée du terrain, peu à son écoute, tour à tour trop contraignante ou pas assez claire dans ses exigences. Les reproches peuvent être plus ou moins amers, surtout dans le milieu scolaire :

Il y a beaucoup de rouspétances. Bien sûr qu'à chaque conseil général des cadres tu en as un qui lève la main en disant : 'Je ne comprends pas, cette directive, elle est absurde !' [Brigitte_scolaire]

Quels que soient leurs sentiments vis-à-vis de leurs propres supérieurs, les directeurs ne sont pas face à un bloc homogène de normes qui serait à prendre ou à laisser. Ils font référence à des prescriptions formelles de différents niveaux : lois, règlements, cahiers des conventions d'objectifs, programmes, directives, etc. Mais aussi à tout ce qui est « dans l'air » et qu'il faut prendre en compte sous peine de sanction : attentes des supérieurs et du public, interdits moraux, tabous, demandes, commandes, ordres, reproches, etc. Le plus pesant semble moins le corpus des règles écrites (et donc circonscrites) que le *flux des sollicitations* qui contraignent le travail en permanence et sans que l'on puisse isoler un motif plus qu'un autre de rébellion :

Ce qui me pèserait assez vite, c'est dans les attentes. Quand je dis; courrier-mail-téléphone où on reçoit une quantité hallucinante de demandes d'informations, de rendre compte complètement détachés de notre quotidien. (...) Beaucoup d'attente, c'est en cascade. On nous annonce un truc, et après, on doit le vendre sur le terrain auprès des communes, et je me dis qu'on est peu considérés, peu outillés, et il y a beaucoup de choses qui reposent sur nous. [EDWARD_scolaire]

Les dilemmes peuvent provoquer des hésitations (« *je ne sais pas vraiment...* »), des attermoissements (*c'est à réfléchir...*), voire de la souffrance face à l'impossibilité de trancher définitivement (« *ça me tue... ça me prend la tête...* »). Mais les insatisfactions sont le signe que les directeurs prennent sur eux la responsabilité de juger en situation et de défendre leurs options à l'intérieur comme à l'extérieur de leur établissement. L'arbre de la délibération pénible ne doit donc pas cacher la forêt des choix assumés par ailleurs et sans arrière-pensée, les convictions que ces choix expriment et les gratifications que peut apporter la faculté ou le sentiment d'être autonome dans la production de ce qui sera finalement légitime ou non dans l'institution. La plupart du temps, les directeurs affirment leur autorité en parlant avec assurance à la première personne du pluriel ou du singulier, soit pour justifier une décision, soit pour se révolter de manière plus ou moins vive contre des arbitrages à leurs yeux critiquables et venus d'en haut :

Les socialistes ont introduit une motion comme quoi ils souhaitent que les institutions de la commune mettent en place une permanence pour qu'on puisse accueillir les enfants toute l'année. Personnellement, je suis totalement contre, pour plein de raisons, que ce soit d'ordre technique, organisationnel, mais surtout pédagogique. Aussi parce que les enfants ont aussi droit à des vacances. En plus, je trouve que c'est un coût énorme. [ANDREA_social/socio-sanitaire]

Etre « *totalement contre* » une initiative de l'autorité est une chose. Le faire savoir ou non en est une autre. Dans certains cas, le directeur va jusqu'à l'objection de conscience et la désobéissance entièrement revendiquée (« *Vous pouvez me taper sur les doigts, je continuerai à le faire.* »). Dans d'autres, il fait l'économie de l'affrontement et de la justification en dérogeant aux règles, mais subrepticement (« *Je me sens parfaitement à l'aise là, parce que les deux décisions sont justifiées sans argumenter.* »).

Cela paraît plus facile quand le quant-à-soi est partagé avec un collègue ou les subordonnés, mais cela demande quand même une forte dose de conviction et, en arrière-fond, un calcul des coûts et des bénéfices de l'opération. Ce calcul peut être intéressé, mais aussi altruiste lorsqu'il s'agit de défendre par exemple le droit au retrait des usagers et de leurs familles contre ce que les professionnels jugent nécessaire de leur imposer.

Le rapport, non pas aux normes, mais à la connaissance des normes et de leurs modalités d'application, semble se construire de manière empirique, au gré des expériences - bonnes ou mauvaises - de régulation dans le feu de l'action. Parfois, le directeur prend une initiative qui lui est ensuite reprochée par sa hiérarchie : on lui signifie de demander, la prochaine fois, une « autorisation » avant de s'engager imprudemment. Parfois, le directeur fait ces demandes, pose des questions, mais n'obtient pas tout de suite réponse : cela peut le contraindre à décider seul, mais aussi à recevoir un contrordre à contretemps, donc à choisir, désormais, de moins demander pour moins être désavoué. Cela implique d'assumer « les risques du métier », mais avec le calcul qu'il est finalement moins coûteux d'être ici ou là réprimandé plutôt que de se trouver sans arrêt en porte-à-faux par rapport à l'autorité. Certains cadres choisissent une troisième voie : ni la demande d'assentiment, ni le silence absolu, mais une information régulière aux supérieurs des initiatives en cours ou en préparation (« *copie à :...* »), charge à la hiérarchie d'intervenir sur le moment si elle le veut, ou d'assumer ensuite - en cas de problème - qu'elle n'a pas réagi à temps. Tout ce qu'on a le sentiment de « régler » localement est transmis plus haut, de manière à ne pas manquer de soutien au moment opportun.

Aurélien Jan, Olivier Maulini,
Laetitia Progin, Chantal Tchouala. ■

5 Les directeurs à l'épreuve

Le travail des directeurs n'est pas qu'une liste ou même un organigramme de choses à faire, de dossiers ouverts, d'actions à mener et à justifier. C'est aussi l'expérience d'une personne qui fait face à des situations qu'elle éprouve subjectivement et qui *l'éprouvent* elle-même au sens où elles la « mettent à l'épreuve » objectivement. En nous référant à Martuccelli (2006) et à Barrère (2004), nous concevons le directeur d'établissement comme un *acteur* appelé à affronter une série d'*épreuves subjectives*. Ces dernières sont définies comme des *défis* que le sujet doit

relever, affronter. Ces défis sont socialement institués et donc dépendants du contexte, mais personnellement éprouvés au cours d'un parcours professionnel et surmontés ou non par les personnes concernées. L'avantage de l'approche d'une profession à travers les épreuves consiste à avoir à écrire son *histoire de vie collective* en fonction des récits individuels des directeurs.

Comme le souligne Martuccelli (2006), l'épreuve désigne en effet une problématique historique commune à laquelle la plupart des acteurs de même statut sont - inégalement - confrontés. Elles sont inégalement réparties au niveau des individus, mais leur organisation et leur succession ne sont pas arbitraires au niveau collectif. Nos données confirment 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 leur tombant 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 recherche a permis d'identifier huit grandes catégories d'épreuves, composées de « sous-épreuves » qui sont encore en voie d'affinement à l'heure actuelle. Voici un premier aperçu des grandes catégories :

Identités et légitimités

La construction de leur identité et légitimité représente pour les directeurs interviewés une épreuve importante, dont l'ampleur semble toutefois être plus marquée (et marquante) en début de carrière. Alors que l'identité à construire reste une chose appartenant à la personne elle-même, la légitimité est perçue et admise (ou pas) par les autres : elle est à conquérir auprès des collaborateurs subalternes, auprès des instances dirigeantes (directions générales et cantonales, élus communaux, etc.), ainsi que face aux pairs.

En lien avec la *conception de leur rôle*, la plupart des directeurs affrontent l'épreuve de la légitimité en apprenant à se situer clairement à l'interface entre leurs subordonnés et leur hiérarchie. Lorsqu'ils sont issus du sérail, ce positionnement sera plus ou moins facile pour une partie des directeurs : ils doivent faire le deuil de la proximité avec leurs collègues, apprendre à prendre leurs distances et à marquer la différence, défendre certaines décisions prises par leurs supérieurs auxquels ils n'adhèrent pas forcément, mais qu'ils sont désormais censés mettre en œuvre dans leur nouvelle fonction de « managers de la république » (Barrère, 2006) ; ceci face à des collaborateurs dont ils pensaient connaître la manière de penser et de réagir, mais qui se comportent désormais de manière différente face à celui qu'ils ne considèrent plus comme « l'un des leurs ».

Gestion de l'établissement

La plupart des directeurs - et notamment ceux du domaine scolaire dans l'un des deux cantons - estiment que leur tâche de gestion est rendue plus difficile à cause des décalages et des contradictions existant entre prescriptions et travail réel : ils sont censés faire preuve d'autorité alors même que leur pouvoir très limité ne leur permet guère d'agir efficacement face à certaines situations, notamment en cas de dysfonctionnement de certains collaborateurs. Ils sont nombreux à sentir qu'il leur appartient désormais encore plus que dans le passé de faire le grand écart entre les orientations du système et les réalités du contexte local.

S'y ajoute le fait que leur fonction les met dans une posture inconfortable dans la mesure où leur hiérarchie les considère comme les principaux promoteurs des réformes en cours, alors que leurs collaborateurs s'attendent à ce que leur directeur se fasse le défenseur d'une politique à petits pas, fasse valoir le travail accompli pour négocier des franchises et des ressources supplémentaires, enfin, qu'il les

protège contre toute ingérence d'« en haut » qui pourrait perturber l'ordre établi. Ces contradictions entre les attentes du politique et les revendications de la base varient, dans le domaine scolaire, selon les degrés scolaires et selon les politiques cantonales, et dans le domaine socio-sanitaire, selon les institutions concernées, mais elles produisent à peu près partout des effets semblables tant que les questions de l'autonomie, des marges d'action et de la responsabilité des directeurs ne sont pas clairement déterminées. Elles contribuent dans tous les cas à la formation de configurations problématiques qui peuvent représenter des épreuves plus ou moins douloureuses selon les types de gouvernance exercés par les décideurs, les spécificités des contextes dans lesquels les directeurs sont appelés à travailler et leurs propres attentes, conceptions de leur métier et fonctionnements.

Ressources humaines

La gestion des ressources humaines est l'ensemble des pratiques d'un directeur ayant comme objectif la mobilisation et le développement des ressources humaines présentes dans son établissement pour optimiser sa performance. Elle touche à de nombreux aspects de la vie de l'établissement (les conditions de travail, la formation, l'évaluation, la gestion des conflits, etc.) et est d'une importance vitale pour son bon fonctionnement.

La gestion des ressources humaines représente ainsi un gros dossier pour le directeur (cf. chapitre « Les dossiers ») qui absorbe non seulement passablement de temps de travail, mais dont certains composants peuvent également être vécus comme extrêmement lourds à porter. De plus, et comme nous le verrons plus loin (cf. l'épreuve « Impuissance »), elle devient également éprouvante au moment où les directeurs (d'établissement scolaire, en particulier) s'aperçoivent qu'ils n'ont ni le pouvoir, ni les moyens et outils pour conduire une véritable gestion des ressources humaines et qu'il leur manque suffisamment d'autonomie pour être proactifs dans ce domaine.

Communication

Les directeurs considèrent certes la transparence dans la communication comme un idéal tout au long de leur carrière. En même temps, les expériences souvent douloureuses faites dès l'entrée en fonction les incitent progressivement à s'entourer de nombreuses précautions lorsqu'ils interagissent avec la plupart de leurs interlocuteurs, indépendamment du fait qu'il s'agisse de collaborateurs proches ou de partenaires externes : membres du conseil de direction dont ils ont peur qu'ils ne sachent pas « tenir leur langue » ; subordonnés considérés comme des alliés, mais qui sont en même temps engagés dans d'autres réseaux (par exemple politiques ou syndicaux) ; supérieurs hiérarchiques qui souhaitent être considérés comme des conseillers, mais qui exercent en même temps une fonction d'évaluation ; journalistes toujours plus présents et pouvant transformer un simple incident en affaire publique.

Course après le temps

Pour répondre aux demandes du terrain et de ses multiples interlocuteurs, le directeur devrait être sans cesse présent ; d'où la rapide surcharge et de gros horaires hebdomadaires. La solution consiste généralement à éviter d'agir comme un sherpa prenant tout sur soi, et apprendre au contraire, dans le sens du leadership distribué, à organiser le travail d'autrui de manière à ce que le sien soit partagé.

Utopies/principes de réalité

La plupart des directeurs se sentent confrontés à un métier alourdi par les contradictions entre prescriptions et travail réel et/ou entre différentes sources de normalisation : ils sont censés faire preuve d'autorité alors même qu'ils ont un pouvoir très limité face à certaines situations, par exemple un dysfonctionnement des ressources humaines. Les directeurs sentent qu'il leur appartient désormais, encore plus que par le passé de faire le grand écart entre les orientations du système et les réalités du contexte local, à intégrer des modes de gestion qui sont souvent éloignées de la culture professionnelle existante, à contribuer à l'instauration d'une culture de l'évaluation et du rendre compte qui ne peut que susciter des résistances et des refus, même dans la frange la plus engagée de leurs collaborateurs.

Relations avec les usagers et les familles

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

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

Prendre garde à soi

C'est principalement au niveau psychique que les directeurs doivent prendre garde à leur santé. Ils souffrent d'une charge cognitive accrue, parfois d'usure mentale ainsi que de solitude. Ces phénomènes témoignent d'une réelle souffrance, plus ou moins bien contenue. Aux différents types d'épreuves que nous avons déjà évoqués s'ajoutent de multiples facteurs contextuels exerçant de l'influence sur leur manière d'exercer leur fonction et de gérer leur équilibre de vie. Ils subissent, parfois plus que leurs subalternes, les effets délétères de l'intensification du travail et des changements aux niveaux organisationnels et humains. Ils vivent fortement les pressions et les incertitudes liées au système politique et économique dont ils dépendent. Ils sont directement aux prises avec les récriminations du public et des travailleurs du *front office*. Ils portent souvent seuls la responsabilité de veiller à leur équilibre psychologique, responsabilité encore amplifiée par l'injonction de donner l'exemple aux collaborateurs.

*Carl Denecker, Monica Gather Thurler
Isabelle Kolly Ottiger, Aline Meyer* ■

Agenda de la conclusion de la recherche CADRE

Printemps 2012 :	Mise à disposition, dès juin 2012, de l'annexe du rapport final complet de la recherche sur la plateforme CADRE : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/documents/Lien.html .
	11 juin 2012 : Dernière séance du Groupe d'Accompagnement.
	Suite de la rédaction de l'ouvrage.
2012 - 2013	Publication d'articles dans différentes revues scientifiques et professionnelles.
	Présentation des résultats CADRE dans le cadre de différents colloques scientifiques et journées d'études et de formation des professionnels de l'encadrement, notamment durant le séminaire CROTCEs de mars 2013.
	Publication de l'ouvrage.

Impressum. ■ Lettre d'information du Collectif d'analyse du travail réel des Directions romandes d'établissements scolaires et sociaux. C.A.D.R.E. N°4/juin 2012. p.a. Monica GATHER THURLER, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation. 40, Bd. du Pont d'Arve, CH - 1205 Genève. Téléphone (+41) 22'379'91'06. Dès juillet 2012 : (+41) 22' 759'06'76. Courriel : Monica.Gather-Thurler@unige.ch. ■